



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 64, Nr. 1 2026
doi: 10.21243/mi-01-26-07
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Zwischen digitaler Überreizung und Selbstbestimmung: Medienpädagogische Prävention bei Schulkindern als Grundlage demokratischer Medienbildung

Doris Bilgeri

Digitale Medien prägen kindliche Lebenswelten bereits im frühen Schulalter in umfassender Weise. Neben neuen Möglichkeiten der Teilhabe und des Lernens zeigen sich jedoch zunehmend Phänomene digitaler Überreizung, eingeschränkter Selbstregulation und problematischer Nutzungsmuster. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass diese Entwicklungen nicht primär als individuelles Fehlverhalten oder als pathologische Abweichung zu verstehen sind, sondern als Ausdruck struktureller Spannungen zwischen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Kindern und medienökonomischen Logiken digitaler Umge-

bungen. Aus medienpädagogischer Perspektive wird aufgezeigt, dass frühe Prävention eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, Kinder zu einem selbstbestimmten, reflektierten und sozial verantwortlichen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen. Prävention wird dabei nicht als Einschränkung digitaler Teilhabe, sondern als bildungsbezogene Begleitung verstanden, die Selbstregulation, Reflexionsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit stärkt. Anhand entwicklungspsychologischer, medienpädagogischer und suchtbbezogener Forschungsansätze sowie eines schulischen Praxisbeispiels wird verdeutlicht, wie reflexive Medienpraxis im familiären und schulischen Kontext gestaltet werden kann. Der Beitrag versteht medienpädagogische Prävention im Pflichtschulalter als Grundlage demokratischer Medienbildung. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität werden dabei als miteinander verknüpfte Bildungsziele sichtbar, die Kindern ermöglichen, digitale Medien nicht nur zu nutzen, sondern sich zu ihnen in Beziehung zu setzen. Damit leistet der Beitrag einen theoretisch fundierten und praxisnahen Beitrag zur aktuellen Diskussion um Medienbildung, Prävention und demokratische Bildung im digitalen Zeitalter.

Digital media shape children's lifeworlds in profound ways already in the early years of schooling. Alongside new opportunities for participation and learning, phenomena of digital overstimulation, reduced self-regulation, and problematic patterns of media use are increasingly evident. This article argues that such developments should not primarily be understood as individual misconduct or pathological deviation, but rather as expressions of structural tensions between children's developmental psychological prerequisites and the media-economic logics of digital environments. From a media-pedagogical perspective, the article demonstrates that early prevention constitutes a key prerequisite for enabling children to engage with digital media in a self-determined, reflective, and socially responsible manner.

Prevention is not conceived as a restriction of digital participation, but as an educational form of guidance that strengthens self-regulation, reflective capacity, and relational competence. Drawing on developmental psychology, media pedagogy, and addiction-related research, as well as on a school-based practice example, the article illustrates how reflexive media practice can be implemented within familial and school contexts. The article conceptualizes media-pedagogical prevention in primary education as a foundation of democratic media education. Self-determination, participation, and solidarity are presented as interconnected educational goals that enable children not merely to use digital media, but to relate to them in meaningful ways. In doing so, the article offers a theoretically grounded and practice-oriented contribution to current debates on media education, prevention, and democratic education in the digital age.

1. Einleitung: Digitale Kindheit zwischen Teilhabe und Überforderung

Digitale Medien sind längst zu einem selbstverständlichen Bestandteil kindlicher Lebenswelten geworden. Bereits im Volksschulalter nutzen Kinder Smartphones, Tablets, Streamingdienste, digitale Spiele und Online-Kommunikationsformen regelmäßig und zunehmend eigenständig. Digitale Medien eröffnen dabei vielfältige Möglichkeiten: Sie erleichtern Kommunikation, ermöglichen kreative Ausdrucksformen, eröffnen Zugänge zu Information und können Lernprozesse unterstützen. Zugleich prägen sie Alltagsroutinen, Freizeitgestaltung und soziale Interaktionen in einem Ausmaß, das noch vor wenigen Jahren kaum vorstellbar war (Lindenberg et al., 2023; Jukschat et al., 2023).

Diese frühe und intensive Mediennutzung ist jedoch nicht ausschließlich als Ausdruck gelingender digitaler Teilhabe zu verstehen. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass insbesondere Kinder im Pflichtschulalter zunehmend mit den Anforderungen hochgradig stimulierender digitaler Umgebungen konfrontiert sind. Digitale Anwendungen sind häufig durch hohe Reizdichte, schnelle Inhaltswechsel und gezielte Belohnungsmechanismen gekennzeichnet, die auf Aufmerksamkeit und emotionale Aktivierung ausgerichtet sind (Bernsmann, 2019; Lindenberg et al., 2023). Für Kinder, deren Fähigkeiten zur Selbstregulation, Impulskontrolle und Emotionssteuerung sich noch im Aufbau befinden, stellt dies eine besondere Herausforderung dar.

Die zunehmende digitale Durchdringung kindlicher Lebenswelten vollzieht sich dabei nicht in einem rechtsfreien Raum. Vielmehr existieren auf nationaler und europäischer Ebene rechtliche Regelungen, die den Schutz von Kindern und Jugendlichen im digitalen Raum sicherstellen sollen. Diese betreffen insbesondere den Jugendmedienschutz, den Datenschutz sowie strafrechtlich relevante Inhalte. Auch der schulische Umgang mit digitalen Endgeräten ist rechtlich geregelt: Die Nutzung von Mobiltelefonen, Smartwatches und vergleichbaren Geräten ist während der schulischen Präsenzzeit grundsätzlich nicht vorgesehen. Dies ist seit einer bundesweit einheitlichen Regelung im Jahr 2025 auf Grundlage des *Schulunterrichtsgesetzes* (SchUG) rechtlich verankert, das Schulen ermächtigt, entsprechende Nutzungsbeschränkungen festzulegen und in der Schulordnung zu konkretisieren. Das Mitführen

eines Handys ist dabei rechtlich zulässig, die Nutzung unterliegt jedoch klaren Einschränkungen. Zugleich zeigt sich, dass diese gesetzlichen Vorgaben nur begrenzt in der Lage sind, alltägliche Nutzungssituationen von Kindern umfassend zu regulieren, so dass der pädagogischen Begleitung eine zentrale Bedeutung zukommt.

Australien hat im Dezember 2025 einen international viel beachteten Schritt gesetzt und den Zugang zu zentralen Social-Media-Plattformen für Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren gesetzlich eingeschränkt. Betroffen sind große Dienste wie TikTok, Instagram, Snapchat oder YouTube, deren Geschäftsmodelle gezielt auf Aufmerksamkeit, soziale Rückmeldung und emotionale Aktivierung ausgerichtet sind. Das Verbot richtet sich nicht an Schulen oder Familien, sondern an die Plattformen selbst und verlagert die Verantwortung für den Jugendschutz ausdrücklich auf die Anbieter. In Österreich existiert ein derartiger Ausschluss bislang nicht; der rechtliche Rahmen setzt vor allem auf Alterskennzeichnungen, Anbieterpflichten und pädagogische Begleitung. Ein vergleichbares Verbot wäre zwar theoretisch denkbar, würde jedoch zentrale Fragen nach informationeller Selbstbestimmung, Datenschutz und der praktischen Durchsetzbarkeit aufwerfen. Vor allem aber bliebe offen, ob ein pauschales Verbot dem pädagogischen Anspruch gerecht wird, Kinder zu einem selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien zu befähigen. Im Sinne dieses Beitrags erscheint eine reine Verbotsslogik problematisch, da sie digitale Überforderung zwar kurzfristig begrenzen kann, jedoch kaum

zur Entwicklung von Selbstregulation, Reflexionsfähigkeit und sozialer Verantwortung beiträgt. Medienpädagogische Prävention zielt nicht auf Abschottung, sondern auf Beziehung, Aushandlung und Resonanz. Gerade deshalb erweist sich nicht der Ausschluss von Social Media, sondern die begleitete Auseinandersetzung mit digitalen Erfahrungsräumen als zentraler Bildungsauftrag im frühen Schulalter.

Damit öffnet sich ein zentrales Spannungsfeld, das für die medienpädagogische Diskussion von besonderer Relevanz ist: Einerseits wird Kindern eine frühe digitale Teilhabe ermöglicht und gesellschaftlich zunehmend eingefordert, andererseits geraten sie in Situationen digitaler Überreizung, denen sie entwicklungsbedingt nur eingeschränkt selbststeuernd begegnen können. In der Folge zeigen sich vermehrt Konzentrationsprobleme, Beeinträchtigungen schulischer Lernprozesse, emotionale Dysregulation sowie problematische Nutzungsmuster digitaler Medien (Mößle et al., 2023; Willemse, 2016). Diese Phänomene werden in der Forschung häufig unter dem Begriff der *Internet- oder Computerspielabhängigkeit* diskutiert (Lindenberg et al., 2023; Müller & Wölfling, 2017). Aus medienpädagogischer Perspektive greift diese Betrachtung jedoch zu kurz, da sie die Problematik primär als individuelles Störungsbild versteht.

Gerade im Pflichtschulalter erscheint es wenig zielführend, problematische Mediennutzung ausschließlich zu pathologisieren. Aktuelle Forschungsarbeiten legen vielmehr nahe, entsprechende Nutzungsmuster als Ausdruck einer strukturellen digitalen Über-

forderung zu verstehen, die aus dem Zusammenspiel entwicklungspsychologischer Voraussetzungen, medialer Anreizstrukturen und sozialer Rahmenbedingungen entsteht (Hüther, 2023; Lindenberg et al., 2023). Digitale Medien übernehmen dabei nicht selten Funktionen der Emotionsregulation, etwa zur Bewältigung von Langeweile, Frustration oder sozialer Unsicherheit. Kurzfristige Erfolgserlebnisse und Belohnungen können zwar entlastend wirken, erschweren jedoch langfristig die Entwicklung tragfähiger Selbststeuerungsstrategien (Willemse, 2016).

Aus medienpädagogischer Sicht rückt damit weniger die Frage nach dem „richtigen“ Maß an Bildschirmzeit in den Vordergrund als vielmehr die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder befähigt werden können, ihr Medienhandeln zunehmend bewusst, reflektiert und verantwortungsvoll zu gestalten. Besonders im frühen Schulalter kommt dieser Aufgabe eine zentrale Bedeutung zu, da grundlegende Lern-, Beziehungs- und Selbststeuerungsprozesse in dieser Phase nachhaltig geprägt werden (Hüther, 2023).

Vor diesem Hintergrund gewinnt medienpädagogische Prävention besondere Relevanz. Prävention wird hierbei nicht im Sinne therapeutischer Intervention verstanden, sondern als früh ansetzende pädagogische Begleitung, die Kindern hilft, Medienerfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang mit ihrem Alltag, ihrem Lernen und ihren sozialen Beziehungen zu stellen. Eltern und Lehrkräfte nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein, indem sie strukturgebende Rahmenbedingungen schaffen, als Vorbilder für

reflektiertes Medienhandeln wirken und Kindern Räume für Aushandlung, Mitbestimmung und gemeinsames Reflektieren eröffnen (Lindenberg et al., 2023; Willemse, 2016).

Medienpädagogische Prävention zielt damit über die Reduktion problematischer Nutzungsmuster hinaus auf grundlegende Bildungsziele: die Förderung von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie sozialer Verantwortung. Kinder, die lernen, ihr eigenes Medienhandeln zu steuern und Bedürfnisse aufzuschieben, erwerben zentrale Selbstregulationskompetenzen. Wenn sie digitale Angebote zudem kritisch hinterfragen, entwickeln sie Fähigkeiten, die für demokratische Teilhabe wesentlich sind. Selbstbestimmung im digitalen Raum bildet eine Voraussetzung dafür, sich an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu beteiligen, Verantwortung zu übernehmen und solidarisch zu handeln.

Der vorliegende Beitrag geht daher der Leitfrage nach:

Warum kommt früher medienpädagogischer Prävention eine Schlüsselrolle für die Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit von Schulkindern in digitalen Medienwelten zu?

Ausgehend von entwicklungspsychologischen, medienpädagogischen und suchtbezogenen Forschungsperspektiven wird argumentiert, dass Prävention im frühen Schulalter nicht als Einschränkung digitaler Teilhabe verstanden werden darf, sondern als notwendige Voraussetzung, um Kinder zu einem selbstbe-

stimmt, reflektierten und sozial verantwortlichen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen.

2. Problematische Mediennutzung – eine medienpädagogische Einordnung

Rechtliche Regelungen zur Mediennutzung von Kindern verfolgen primär eine Schutzfunktion. In Österreich sind hierfür insbesondere die Jugendschutzgesetze der Bundesländer, das Strafrecht sowie die *Datenschutz-Grundverordnung* (DSGVO) relevant. Letztere legt fest, dass Kinder erst ab dem vollendeten 14. Lebensjahr eigenständig in die Verarbeitung personenbezogener Daten einwilligen dürfen. Unterhalb dieser Altersgrenze ist die Zustimmung der Erziehungsberechtigten erforderlich (Datenschutzgesetz, § 4).

Diese Regelungen adressieren jedoch vor allem formale Aspekte wie Altersfreigaben, Zugangsbeschränkungen oder strafbare Inhalte. Die konkrete Alltagsnutzung digitaler Medien – etwa Dauer, emotionale Funktion oder soziale Bedeutung – entzieht sich weitgehend rechtlicher Steuerung. Problematische Mediennutzung im Kindesalter kann daher nicht primär als Regelverstoß verstanden werden, sondern als Ausdruck pädagogischer und entwicklungsbezogener Herausforderungen.

Die Diskussion um problematische Mediennutzung im Kindesalter bewegt sich häufig zwischen zwei Polen: der Sorge vor exzessivem Medienkonsum und seinen möglichen negativen Folgen einerseits sowie dem Anspruch auf frühe digitale Teilhabe und Kompetenzentwicklung andererseits. Besonders im Pflichtschulal-

ter zeigt sich, wie schwierig es ist, zwischen intensiver, altersangemessener Nutzung und problematischen Mustern zu unterscheiden. Kinder nutzen digitale Medien nicht isoliert, sondern eingebettet in ihren Alltag, in soziale Beziehungen und in laufende Entwicklungsprozesse. Eine rein quantitative Betrachtung von Nutzungsdauer greift daher zu kurz und verdeckt zentrale pädagogische Zusammenhänge (Lindenberg et al., 2023).

In der wissenschaftlichen Literatur wird eine problematische Mediennutzung, wie schon erwähnt, häufig unter dem Begriff der Internet- oder Computerspielabhängigkeit diskutiert. Mit der Aufnahme der *Gaming Disorder* in die ICD-11 sowie der *Internet Gaming Disorder* in das DSM-5 wurde erstmals anerkannt, dass exzessives digitales Spielverhalten suchtähnliche Züge annehmen kann (Lindenberg et al., 2023). Diese Klassifikationen liefern wichtige Hinweise auf mögliche Risikokonstellationen, sind jedoch primär für diagnostische und therapeutische Kontexte konzipiert. Für eine medienpädagogische Auseinandersetzung mit Kindern sind sie nur eingeschränkt anschlussfähig, da sie individuelles Verhalten stärker in den Fokus rücken als die strukturellen Bedingungen digitaler Medienumgebungen.

Ein Vertreter dieser klinischen Perspektive ist Manfred Te Wildt (2015), der problematische Internetnutzung als potenziell behandlungsbedürftige Verhaltenssucht beschreibt. Er verweist darauf, dass insbesondere Online-Spiele, soziale Netzwerke und andere hoch stimulierende digitale Angebote neurobiologische Belohnungssysteme aktivieren können. Dopaminausschüttung, vari-

able Verstärkungsmechanismen und Gewöhnungseffekte können demnach zu Kontrollverlust, Dosissteigerung und zur Vernachlässigung anderer Lebensbereiche führen (Te Wildt, 2015). In dieser Lesart erscheint problematische Mediennutzung primär als individuelles Störungsbild, das diagnostiziert und therapeutisch behandelt werden müsse.

Für pädagogische Kontexte greift diese Perspektive jedoch zu kurz. Kinder verfügen noch nicht über jene kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen, die implizit vorausgesetzt werden, wenn Mediennutzung als Ergebnis autonomer Entscheidungen bewertet wird. Exekutive Funktionen wie Impulskontrolle, Aufmerksamkeitssteuerung und Emotionsregulation befinden sich im Pflichtschulalter noch in Entwicklung und sind stark auf äußere Strukturierung und Beziehung angewiesen. Mediennutzung ist in dieser Phase weniger Ausdruck stabiler individueller Präferenzen als vielmehr Teil alltäglicher Bewältigungs- und Orientierungsprozesse.

Aus medienpädagogischer Sicht erscheint es daher problematisch, kindliches Medienhandeln vorschnell zu pathologisieren. Die Übertragung suchtbezogener Diagnosemodelle auf Kinder birgt die Gefahr, strukturelle und soziale Bedingungen auszublenken. Digitale Medien sind nicht nur Objekte individueller Nutzung, sondern kulturelle Umgebungen, die gezielt auf Aufmerksamkeit, Bindung und Wiederkehr ausgerichtet sind. Problematische Nutzungsmuster entstehen häufig dort, wo diese medialen Logiken

auf unzureichende Begleitung, fehlende Orientierung oder belastende Lebenssituationen treffen.

Statt problematische Mediennutzung primär als Ursache von Entwicklungsproblemen zu begreifen, legt eine medienpädagogische Perspektive nahe, sie als *Symptom struktureller digitaler Überforderung* zu verstehen. Kinder nutzen digitale Medien häufig zur Emotionsregulation, zur Bewältigung von Langeweile oder zur Kompensation sozialer Unsicherheiten. Kurzfristig können digitale Angebote entlastend wirken, langfristig besteht jedoch die Gefahr, dass sie zentrale Entwicklungsaufgaben überlagern. Medien übernehmen dann Funktionen, die eigentlich durch Beziehung, Spiel, Bewegung oder dialogische Auseinandersetzung erfüllt werden müssten.

Gerade im Pflichtschulalter ist problematische Mediennutzung daher weniger als Ausdruck stabiler Suchtstrukturen zu verstehen, sondern vielmehr als Ergebnis eines Zusammenspiels entwicklungspsychologischer Voraussetzungen und medialer Anreizsysteme. Kinder verfügen noch nicht über ausgereifte exekutive Funktionen; Fähigkeiten wie Impulskontrolle, Bedürfnisaufschub und emotionale Selbstregulation entwickeln sich schrittweise und sind stark auf unterstützende soziale Rahmenbedingungen angewiesen (Hüther, 2023). Digitale Medien hingegen sind häufig so gestaltet, dass sie genau diese noch instabilen Funktionen herausfordern. Schnelle Belohnungen, wechselnde Reize und soziale Rückmeldungen in Form von Punkten, Likes oder virtuellen Erfolgen erzeugen intensive emotionale Aktivierung und erschweren

eine bewusste Steuerung des Nutzungsverhaltens (Lindenberg et al., 2023; Willemse, 2016).

Empirische Studien zeigen, dass sich dieses Ungleichgewicht auf verschiedene Lebensbereiche auswirken kann. Intensive Mediennutzung steht insbesondere dann mit Konzentrationsproblemen, schulischen Leistungseinbußen und erhöhter Ablenkbarkeit in Zusammenhang, wenn digitale Medien überwiegend zur Unterhaltung genutzt werden (Mößle et al., 2023). Auch emotionale Aspekte spielen eine zentrale Rolle: Digitale Medien dienen Kindern häufig dazu, negative Gefühle zu regulieren. Langfristig kann dies jedoch dazu beitragen, dass alternative Bewältigungsstrategien weniger entwickelt werden (Willemse, 2016). Problematische Mediennutzung ist in diesem Sinne nicht Ursache, sondern Symptom tieferliegender Regulations- und Orientierungsprobleme.

Theoretische Modelle zur Internetabhängigkeit unterstreichen diese relational-kontextuelle Perspektive. Das I-PACE-Modell beschreibt problematische Mediennutzung als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels individueller Voraussetzungen, emotionaler Zustände, kognitiver Bewertungsmuster und exekutiver Kontrollprozesse (Lindenberg et al., 2023). Auch das PROTECT-Ätiologie-Modell hebt hervor, dass sich problematische Nutzungsmuster insbesondere dann verfestigen, wenn digitale Medien zur zentralen Bewältigungsstrategie werden und alternative Handlungsoptionen fehlen (Lindenberg et al., 2023). Beide Ansätze verdeutlichen, dass Mediennutzung nicht isoliert betrachtet werden

kann, sondern stets in Beziehung zu emotionalen, sozialen und pädagogischen Kontexten steht.

Aus medienpädagogischer Sicht ist daher entscheidend, den Blick von der reinen Symptombeschreibung auf die Bedingungen zu lenken, unter denen Kinder Medien nutzen. Problematische Mediennutzung verweist häufig auf fehlende Struktur, mangelnde Begleitung und begrenzte Möglichkeiten zur Reflexion. Besonders dort, wo klare Regeln fehlen oder digitale Medien unkommentiert als Ersatz für soziale Interaktion fungieren, steigt das Risiko dysfunktionaler Nutzungsmuster (Willemse, 2016). Umgekehrt zeigen Studien, dass Kinder, die in ihrem Umfeld Orientierung, Beziehung und verlässliche Strukturen erleben, digitale Medien eher in ein ausgewogenes Verhältnis zu anderen Lebensbereichen integrieren können (Lindenberg et al., 2023).

Damit wird deutlich, dass problematische Mediennutzung im Pflichtschulalter nicht isoliert gelöst werden kann. Sie ist eingebettet in familiäre, schulische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und stellt eine pädagogische Herausforderung dar, die nach bildungsbezogenen Antworten verlangt. Anstatt Kinder vor digitalen Medien schützen zu wollen, gilt es, sie in ihrem Umgang damit zu begleiten und schrittweise zu befähigen, Medienerfahrungen zu reflektieren und selbst zu steuern. Diese Perspektive rückt Prävention nicht als Einschränkung, sondern als Ermöglichung in den Mittelpunkt und bildet die Grundlage für die folgende Analyse digitaler Medienlogiken und ihrer Wirkung auf Lernen, Aufmerksamkeit und emotionale Entwicklung im Kindesalter.

3. Digitale Überreizung: Medienlogiken und ihre Wirkung auf kindliches Lernen

Digitale Medien sind nicht lediglich Träger von Inhalten, sondern folgen spezifischen Gestaltungslogiken. Wer über kindliche Mediennutzung spricht, muss daher auch die Strukturen berücksichtigen, in denen diese Nutzung stattfindet. Digitale Anwendungen sind heute vielfach darauf ausgelegt, Aufmerksamkeit zu binden, Nutzungsdauer zu verlängern und emotionale Reaktionen zu erzeugen. Diese Logiken sind kein Nebenprodukt, sondern zentrales Prinzip einer digitalen Ökonomie, in der Aufmerksamkeit zur knappen Ressource geworden ist (Lindenberg et al., 2023). Für Kinder, deren Wahrnehmung, Konzentration und Selbststeuerung sich noch entwickeln, sind diese Strukturen von besonderer Bedeutung.

Charakteristisch für viele digitale Angebote ist eine hohe Reizdichte. Inhalte wechseln rasch, visuelle und auditive Stimuli überlagern sich, Rückmeldungen erfolgen unmittelbar. Belohnungssysteme – etwa Punkte, Levelaufstiege, virtuelle Güter oder soziale Rückmeldungen – erzeugen emotionale Aktivierung und verstärken das Nutzungsverhalten. Besonders wirksam sind dabei variable Belohnungen, deren Auftreten nicht vorhersehbar ist. Diese Mechanismen, die insbesondere in Online-Spielen und sozialen Plattformen verbreitet sind, erhöhen Erwartungshaltungen und fördern wiederholte Nutzung (Lindenberg et al., 2023; Willemse, 2016). Für Kinder entsteht so ein Medienumfeld, das permanent zur Reaktion auffordert, jedoch wenig Raum für Distanz, Unter-

brechung oder Reflexion lässt. Neurowissenschaftliche Befunde zeigen, dass digitale Medien das kindliche Lernen sowohl fördern als auch herausfordern können. Gezielte digitale Anwendungen können Aufmerksamkeit, visuelle Wahrnehmung oder einzelne exekutive Funktionen unterstützen (Bernsmann, 2019). Gleichzeitig weisen Studien darauf hin, dass eine dauerhaft hohe Reizbelastung sowie parallele Mediennutzung die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung beeinträchtigen können. Insbesondere digitales Multitasking erschwert vertiefte Informationsverarbeitung und begünstigt ein rasches Wechseln zwischen Reizen, ohne Inhalte nachhaltig zu verarbeiten (Bernsmann, 2019).

Für schulisches Lernen stellt dies eine erhebliche Herausforderung dar. Lernen im Pflichtschulalter ist auf Konzentration, Ausdauer und emotionale Beteiligung angewiesen. Kinder benötigen Zeit, um sich auf Inhalte einzulassen, Zusammenhänge zu verstehen und Erfahrungen zu integrieren. Digitale Medien, die primär auf schnelle Reaktion und unmittelbare Belohnung ausgerichtet sind, stehen diesen Anforderungen teilweise entgegen. Empirische Befunde zeigen, dass hohe Bildschirmzeiten mit schwächeren schulischen Leistungen korrelieren können, insbesondere wenn digitale Medien überwiegend zur Unterhaltung genutzt werden (Mößle et al., 2023). Problematisch ist dabei weniger die Nutzung digitaler Medien an sich als deren Einbettung in einen Alltag, der wenig Ausgleich, Struktur und Reflexionsmöglichkeiten bietet.

Digitale Überreizung wirkt sich nicht nur auf kognitive, sondern auch auf emotionale Prozesse aus. Während intensiver Medien-

nutzung nehmen Kinder körperliche Signale wie Müdigkeit, Hunger oder Überforderung häufig weniger bewusst wahr. Die permanente Stimulation kann dazu führen, dass innere Zustände überdeckt werden und das Gespür für eigene Bedürfnisse abnimmt (Hüther, 2023). Gerade für Kinder mit noch instabiler Selbstwahrnehmung oder Impulskontrolle erschwert dies die Entwicklung tragfähiger Selbstregulationsstrategien. Digitale Medien übernehmen in solchen Fällen zunehmend Funktionen der Emotionsregulation und verdrängen reale Erfahrungen, die für den Aufbau von Frustrationstoleranz und Ausdauer zentral sind (Willemse, 2016).

Eine gesellschaftstheoretische Einordnung dieser Dynamiken bietet Hartmut Rosa. Er beschreibt Digitalisierung als Teil umfassender Beschleunigungsprozesse, die zu einer Fragmentierung von Aufmerksamkeit und zu einer Verdichtung legitimer Erwartungen führen. Permanente Erreichbarkeit, parallele Anforderungen und das Gefühl, ständig reagieren zu müssen, prägen demnach nicht nur den Alltag Erwachsener, sondern zunehmend auch kindliche Lebenswelten. Zeit wird weniger als gestaltbarer Raum erlebt, sondern als knappe Ressource, die es kontinuierlich zu optimieren gilt (Rosa, 2017).

Besonders im schulischen Kontext wird dieses Spannungsverhältnis deutlich. Lernen erfordert nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch die Bereitschaft, sich auf weniger unmittelbar belohnende Aufgaben einzulassen. Längere Arbeitsphasen, Hausübungen oder das Aushalten von Unsicherheit gehören zum

schulischen Alltag. Kinder, die stark an schnelle digitale Belohnungen gewöhnt sind, erleben solche Anforderungen häufiger als frustrierend. Studien weisen darauf hin, dass intensive Mediennutzung mit erhöhter Ablenkbarkeit, geringerer Ausdauer und sinkender Lernmotivation einhergehen kann (Mößle et al., 2023). Digitale Medien beeinflussen damit nicht nur Freizeitverhalten, sondern auch grundlegende Lernhaltungen.

Aus medienpädagogischer Perspektive ist digitale Überreizung daher weniger als individuelles Problem einzelner Kinder zu verstehen, denn als Ausdruck eines strukturellen Spannungsverhältnisses. Kinder bewegen sich zwischen schulischen Lernanforderungen, die auf Konzentration und Vertiefung angewiesen sind, und digitalen Medienumgebungen, die auf Beschleunigung, Reizsteigerung und unmittelbare Rückmeldung setzen. Dieses Spannungsfeld lässt sich nicht durch Appelle an Selbstdisziplin auflösen, da insbesondere jüngere Kinder auf begleitende Strukturen, Orientierung und Beziehung angewiesen sind (Lindenberg et al., 2023).

Damit rückt die pädagogische Verantwortung erneut in den Mittelpunkt. Digitale Medien sind Teil kindlicher Lebenswelten und können Lernprozesse unterstützen, wenn sie bewusst, zielgerichtet und eingebettet eingesetzt werden. Zugleich bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit ihren Wirkmechanismen. Medienpädagogik ist gefordert, nicht nur technische Kompetenzen zu vermitteln, sondern Räume zu schaffen, in denen Kinder lernen, Reize zu erkennen, Pausen zuzulassen und zwischen Anfor-

derung und Erholung zu balancieren. Digitale Überreizung ist in diesem Sinne kein Randphänomen, sondern eine zentrale Herausforderung für Bildung im digitalen Zeitalter.

Das Verständnis dieser Zusammenhänge bildet die Grundlage für die Frage, wie Kinder zu einem selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien befähigt werden können. Erst wenn Medienlogiken und ihre Auswirkungen auf Lernen, Aufmerksamkeit und emotionale Prozesse sichtbar gemacht werden, kann medienpädagogische Prävention wirksam ansetzen. Im folgenden Kapitel wird daher die Selbstbestimmungsfähigkeit als zentrales Ziel früher Medienbildung in den Blick genommen und aufgezeigt, warum Selbstregulation, Reflexion und Beziehungserfahrungen grundlegende Voraussetzungen demokratischer Medienbildung darstellen.

4. Selbstbestimmungsfähigkeit als zentrales Ziel früher Medienbildung

Wenn digitale Überreizung als zentrale Herausforderung kindlicher Mediennutzung verstanden wird, rückt die Frage nach Selbstbestimmungsfähigkeit unweigerlich in den Fokus. Selbstbestimmung bezeichnet dabei nicht die Fähigkeit, digitale Medien möglichst früh oder intensiv zu nutzen, sondern die Fähigkeit, eigenes Medienhandeln wahrzunehmen, zu reflektieren und zunehmend bewusst zu steuern. Gerade im Volksschulalter ist diese Fähigkeit kein vorausgesetzter Zustand, sondern ein Entwicklungsziel, das pädagogischer Begleitung bedarf.

In öffentlichen und pädagogischen Diskursen wird kindliche Medienkompetenz häufig überschätzt. Die Annahme, Kinder seien aufgrund ihres frühen und selbstverständlichen Umgangs mit digitalen Medien automatisch kompetent, hält einer wissenschaftlichen Betrachtung nicht stand. Deutsch und Kuhn (2019) zeigen, dass frühe Medienverfügbarkeit nicht mit reflektiertem oder selbstbestimmtem Medienhandeln gleichzusetzen ist. Auch sogenannte „Digital Natives“, also Kinder, die bereits mit der digitalen Welt aufgewachsen sind, verfügen keineswegs automatisch über die Fähigkeit, Medien kritisch zu nutzen, Informationen einzuordnen oder ihr eigenes Nutzungsverhalten zu regulieren. Medienkompetenz ist kein beiläufiger Effekt medialer Sozialisation, sondern das Ergebnis gezielter Bildungsprozesse.

Entwicklungspsychologisch befindet sich das kindliche Gehirn im Volksschulalter in einem dynamischen Reifungsprozess. Exekutive Funktionen wie Impulskontrolle, Aufmerksamkeitssteuerung und Emotionsregulation entwickeln sich schrittweise und sind eng an Beziehungserfahrungen, emotionale Sicherheit und verlässliche Strukturen gebunden (Hüther, 2023). Selbststeuerung entsteht nicht isoliert, sondern im sozialen Miteinander. Kinder benötigen Erwachsene, die Orientierung geben, Grenzen setzen und zugleich Räume eröffnen, in denen eigenständige Erfahrungen möglich sind. Digitale Medien treten in diesen Prozess als zusätzliche Einflussgröße ein, die Entwicklung unterstützen, aber auch erschweren kann. Digitale Anwendungen sind häufig so gestaltet, dass sie unmittelbare Bedürfnisbefriedigung ermöglichen. Sie re-

agieren schnell, belohnen kontinuierlich und minimieren Frustration. Für Kinder ist dies besonders attraktiv, kann jedoch dazu führen, dass die Auseinandersetzung mit weniger stimulierenden, aber entwicklungsrelevanten Erfahrungen vermieden wird. Werden digitale Medien primär zur Emotionsregulation genutzt, besteht die Gefahr, dass Kinder seltener Gelegenheiten haben, Frustrationstoleranz, Ausdauer und Selbstkontrolle im Alltag zu erproben (Willemse, 2016; Lindenberg et al., 2023). Selbstbestimmung wird in solchen Fällen nicht gestärkt, sondern unterlaufen, da Handlungen zunehmend durch externe Reize gesteuert werden.

Aus medienpädagogischer Perspektive ist Selbstbestimmungsfähigkeit daher eng mit Selbstregulation verbunden. Kinder müssen lernen, zwischen Impuls und Handlung eine Distanz herzustellen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und Entscheidungen nicht ausschließlich von unmittelbaren Belohnungen abhängig zu machen. Digitale Medien stellen hierfür besondere Anforderungen, da ihre Struktur diese Distanz häufig verkürzt. Theoretische Modelle wie das I-PACE-Modell verdeutlichen, dass problematische Mediennutzung dort entsteht, wo emotionale Bedürfnisse, kognitive Bewertungsmuster und eingeschränkte exekutive Kontrolle in einem hoch stimulierenden Medienumfeld zusammentreffen (Lindenberg et al., 2023). Selbstbestimmung erfordert daher mehr als Wissen über Medien; sie setzt emotionale, soziale und kognitive Reifungsprozesse voraus.

Medienpädagogik greift diesen Zusammenhang auf, indem sie Medienbildung nicht auf technische Fertigkeiten reduziert. Ziel ist

nicht, Kinder möglichst früh zu „kompetenten Nutzerinnen und Nutzern“ zu machen, sondern sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Medienmündigkeit umfasst die Fähigkeit, Medien kritisch zu reflektieren, ihre Wirkmechanismen zu erkennen und das eigene Handeln in Beziehung zu anderen zu setzen (Mößle et al., 2023). Gerade im Schulalter bedeutet dies, Medien-erfahrungen gemeinsam zu besprechen, zu kontextualisieren und mit realen Erfahrungen zu verknüpfen. Selbstbestimmung entsteht dort, wo Kinder nicht allein gelassen werden, sondern in dialogische Aushandlungsprozesse eingebunden sind.

Dabei kommt der sozialen Dimension besondere Bedeutung zu. Selbstbestimmtes Medienhandeln entwickelt sich nicht im luftleeren Raum, sondern immer in Beziehung zu anderen. Kinder orientieren sich am Medienhandeln ihrer Bezugspersonen, übernehmen Routinen und Haltungen und entwickeln auf dieser Basis eigene Strategien. Eltern und Lehrkräfte fungieren dabei als Modelle für den Umgang mit digitalen Medien – bewusst oder unbewusst. Empirische Befunde zeigen, dass klare Strukturen, verlässliche Regeln und eine begleitende Haltung das Risiko problematischer Mediennutzung reduzieren können (Lindenberg et al., 2023; Willemse, 2016). Entscheidend ist dabei weniger Kontrolle als eine tragfähige Beziehung: Kinder benötigen Erwachsene, die ihre Mediennutzung ernst nehmen, echtes Interesse zeigen und dadurch Gesprächsanlässe eröffnen.

Selbstbestimmungsfähigkeit ist zudem eng mit Mitbestimmung verknüpft. Kinder, die in Entscheidungen einbezogen werden, ler-

nen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen – auch im digitalen Raum. Werden Regeln zur Mediennutzung nicht ausschließlich vorgegeben, sondern gemeinsam ausgehandelt, erfahren Kinder, dass ihre Perspektiven zählen und zugleich begrenzt sind. Solche Aushandlungsprozesse fördern Selbststeuerung ebenso wie demokratische Grundhaltungen, etwa Rücksichtnahme, Kompromissfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Medienpädagogische Prävention eröffnet damit Erfahrungsräume demokratischen Lernens.

Diese Perspektive gewinnt an Bedeutung, wenn Selbstbestimmung als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe verstanden wird. Kinder, die lernen, ihr Medienhandeln zu reflektieren und zu steuern, erwerben Kompetenzen, die über den digitalen Raum hinauswirken. Sie entwickeln ein Bewusstsein für eigene Bedürfnisse und Grenzen, können Impulse regulieren und sind eher in der Lage, sich auf andere einzulassen. Medienpädagogische Prävention leistet in diesem Sinne einen Beitrag zur demokratischen Bildung, indem sie Kinder befähigt, digitale Medien nicht nur zu nutzen, sondern sich zu ihnen in Beziehung zu setzen.

Selbstbestimmungsfähigkeit im digitalen Kontext ist somit kein individuelles Talent, sondern ein pädagogisch zu fördernder Prozess. Sie entsteht dort, wo Kinder begleitet werden, wo Medienerfahrungen reflektiert und in einen sinnvollen Zusammenhang eingebettet werden. In einer digitalen Umwelt, die auf Beschleunigung und Reizsteigerung ausgerichtet ist, wird diese Begleitung zu einer zentralen Bildungsaufgabe. Medienpädagogik steht da-

mit vor der Herausforderung, nicht nur auf Risiken zu reagieren, sondern aktiv Bedingungen zu schaffen, unter denen Kinder Selbstbestimmung, Mitbestimmung und soziale Verantwortung entwickeln können.

Im folgenden Kapitel wird daher der Blick auf medienpädagogische Prävention gerichtet. Es wird untersucht, wie Prävention im familiären und schulischen Kontext gestaltet werden kann und warum sie als bildungsbezogene Querschnittsaufgabe zu verstehen ist, die weit über die Reduktion problematischer Mediennutzung hinausgeht.

5. Medienpädagogische Prävention

Wenn problematische Mediennutzung und digitale Überreizung nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als Ausdruck struktureller Anforderungen verstanden werden, rückt Prävention in ein neues Licht. Medienpädagogische Prävention zielt in diesem Zusammenhang nicht auf Kontrolle oder Einschränkung, sondern auf Ermöglichung. Sie versteht sich als bildungsbezogene Aufgabe, die Kinder dabei unterstützt, Medienerfahrungen einzuordnen, zu reflektieren und schrittweise selbst zu steuern. Besonders im Volksschulalter kommt dieser präventiven Perspektive zentrale Bedeutung zu, da grundlegende Haltungen, Routinen und Selbstregulationsfähigkeiten in dieser Phase nachhaltig geprägt werden.

Prävention unterscheidet sich dabei grundlegend von therapeutischer Intervention. Während Therapie auf manifeste Störungsbil-

der reagiert, setzt Prävention früher an und richtet den Blick auf Bedingungen, unter denen problematische Nutzungsmuster gar nicht erst entstehen oder sich verfestigen. Aus medienpädagogischer Sicht bedeutet dies, Kinder mit digitalen Medien nicht allein zu lassen, sondern ihnen Orientierung, Struktur und Beziehung anzubieten. Prävention ist damit keine Maßnahme *gegen* Medien, sondern eine pädagogische Begleitung *mit* Medien (Lindenberg et al., 2023).

5.1 Familie als erster Ort medienpädagogischer Prävention

Die Familie stellt den ersten und häufig einflussreichsten Medienbildungsort dar. Hier erleben Kinder, wie digitale Medien genutzt, bewertet und in den Alltag integriert werden. Eltern fungieren dabei – bewusst oder unbewusst – als Vorbilder. Ihr eigenes Medienhandeln prägt kindliche Wahrnehmungen ebenso wie explizite Regeln oder Verbote. Empirische Befunde zeigen, dass ein reflektierter elterlicher Umgang mit digitalen Medien, klare Strukturen und verlässliche Rituale das Risiko problematischer Mediennutzung deutlich reduzieren können (Willemse, 2016; Lindenberg et al., 2023).

Medienpädagogische Prävention im familiären Kontext bedeutet jedoch nicht lückenlose Kontrolle oder permanente Überwachung. Entscheidend ist vielmehr die Qualität der Begleitung. Kinder profitieren von Eltern, die Interesse an ihren medialen Aktivitäten zeigen, nachfragen, gemeinsam Inhalte nutzen oder Medienerfahrungen besprechen. Solche dialogischen Formen der Begleitung ermöglichen es, Medienerlebnisse einzuordnen und mit

realen Erfahrungen zu verknüpfen. Regeln zur Mediennutzung gewinnen dabei insbesondere dann an Akzeptanz, wenn sie begründet, altersangemessen und verhandelbar sind. Gemeinsame Aushandlungsprozesse fördern nicht nur Selbstregulation, sondern auch Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme.

Besonders problematisch wird Mediennutzung dort, wo digitale Medien als Ersatz für Beziehung oder als primäre Bewältigungsstrategie für Stress eingesetzt werden. Kinder, die wenig emotionale Zuwendung erfahren oder deren Alltag von Unsicherheit geprägt ist, greifen häufiger auf digitale Angebote zurück, um Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit, Anerkennung oder Ablenkung zu kompensieren (Willemse, 2016). Prävention im familiären Kontext bedeutet daher auch, die emotionalen und sozialen Rahmenbedingungen kindlicher Mediennutzung in den Blick zu nehmen.

5.2 Schule als Raum reflexiver Medienpraxis

Neben der Familie kommt der Schule eine zentrale Rolle in der medienpädagogischen Prävention zu. Als institutioneller Bildungsraum erreicht sie alle Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund und bietet damit die Möglichkeit, medienpädagogische Impulse systematisch zu verankern. Schule ist dabei nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Raum sozialer Aushandlung, in dem Kinder lernen, Regeln zu akzeptieren, Verantwortung zu übernehmen und Perspektiven anderer zu berücksichtigen.

5.2.1 Praxisbeispiel: Impulskarten zur Smartphone-Nutzung

Wie reflexive Medienpraxis im schulischen Kontext konkret gestaltet werden kann, zeigt ein Praxisbeispiel aus einem Projekt an einer zweiten Klasse einer Mittelschule in Wien-Hietzing aus dem Jahr 2025 zur verantwortungsvollen Handy-Nutzung. Ziel des Projekts war es, Schülerinnen und Schülern einen Raum zu eröffnen, in dem sie ihr eigenes Medienhandeln nicht nur beschreiben, sondern gemeinsam reflektieren, aushandeln und in Beziehung zu ihren Bedürfnissen sowie zu den Bedürfnissen anderer setzen konnten.

Im Zentrum standen sechs Impulskarten zur Beziehungsbildung im Smartphone-Zeitalter nach Rosa, Endres und Beljan (2017), die thematisch zentrale Spannungsfelder digitaler Mediennutzung aufgriffen: *Die Welt in der Hosentasche*, *Augenblicke ohne Bildschirm*, *Angst vor der Bedeutungslosigkeit*, *die digitale Nabelschnur*, *Selfies mit Resonanzbedürfnis* sowie *die Handy-Garage*. Die Karten dienten dabei nicht als Belehrungsinstrument, sondern als dialogische Impulsgeber, die subjektive Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ernst nahmen und zur gemeinsamen Auseinandersetzung einluden.

Die Klasse wurde in sechs Kleingruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe mit einer Impulskarte arbeitete. Ausgangspunkt war eine offene Diskussion über die auf der Karte angesprochenen Themen, in der persönliche Erfahrungen, Beobachtungen und unterschiedliche Sichtweisen eingebracht werden konnten. Im weiteren Verlauf entwickelten die Gruppen eigenständig Vorschläge

und Lösungsansätze für einen bewussteren und selbstregulativen Umgang mit dem Smartphone. Diese Lösungen wurden nicht vorgegeben, sondern entstanden aus Aushandlungsprozessen innerhalb der Gruppe, in denen individuelle Bedürfnisse, soziale Rücksichtnahme und praktische Umsetzbarkeit miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Abschließend präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse der gesamten Klasse.

Bemerkenswert war dabei die Intensität und Ernsthaftigkeit der Diskussionen. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aufmerksam, reflektiert und zugleich mit einer spürbaren Offenheit für Humor. Digitale Medien wurden nicht als abstraktes Problem behandelt, sondern als Teil der eigenen Lebenswelt, über den es sich lohnt, nachzudenken und zu sprechen. Die Präsentationen der Schülerinnen und Schüler wirkten inhaltlich gut ausgearbeitet, sachlich fundiert und von einer bemerkenswerten Ernsthaftigkeit getragen. Zugleich wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung nicht als Fremdanforderung erlebt wurde, sondern als persönlich bedeutsam.

Aus medienpädagogischer Perspektive verdeutlicht dieses Beispiel, wie Schule als Raum reflexiver Medienpraxis wirksam werden kann. Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht mit normativen Vorgaben konfrontiert, sondern in einen Prozess gemeinsamer Reflexion eingebunden. Sie erfuhren, dass ihre Perspektiven zählen, dass Mediennutzung verhandelbar ist und dass Selbstregulation nicht durch äußere Kontrolle, sondern durch Einsicht, Beziehung und dialogische Auseinandersetzung gefördert werden

kann. Die eigenständige Entwicklung von Lösungen stärkte dabei nicht nur Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern auch Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme im sozialen Kontext der Klasse.

Ein besonders aufschlussreicher Moment ergab sich nach Abschluss der zweistündigen Einheit: Als die Projektleiterinnen und -leiter sowie die begleitenden Personen den Klassenraum verließen, blieben mehrere Schülerinnen und Schüler noch beisammen und kommentierten die Einheit spontan mit den Worten: „Das war jetzt richtig cool“. Diese beiläufige, nicht eingeforderte Rückmeldung kann als Ausdruck gelungener Resonanz verstanden werden. Sie verweist darauf, dass die Schülerinnen und Schüler sich ernst genommen fühlten und die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Medienpraxis als sinnvoll und ansprechend erlebt haben.

Das Praxisbeispiel zeigt exemplarisch, dass medienpädagogische Prävention im schulischen Kontext dann besonders wirksam ist, wenn sie nicht moralisierend oder defizitorientiert angelegt ist, sondern auf Beziehung, Dialog und Beteiligung setzt. Schule kann so zu einem Raum werden, in dem digitale Medien nicht nur genutzt, sondern gemeinsam reflektiert und in einen sinnvollen Zusammenhang mit Lernen, sozialen Beziehungen und Selbststeuerung gestellt werden. Reflexive Medienpraxis erweist sich damit als zentrale Voraussetzung für die Förderung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit im digitalen Zeitalter.

Medienpädagogische Prävention in der Schule bedeutet nicht, digitale Medien grundsätzlich zu vermeiden oder ausschließlich funktional einzusetzen. Vielmehr geht es darum, digitale Medien bewusst, zielgerichtet und reflektiert in Lernprozesse einzubetten. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, digitale Werkzeuge so zu nutzen, dass sie Lernen unterstützen, ohne zusätzliche Reizüberflutung zu erzeugen. Zugleich sollen Kinder befähigt werden, Medienwirkungen zu erkennen, ihr eigenes Nutzungsverhalten zu hinterfragen und Medienerfahrungen sprachlich zu reflektieren. Studien zeigen, dass viele Lehrkräfte einen hohen Bedarf an Orientierung und Fortbildung im Bereich Medienpädagogik wahrnehmen (Lindenberg et al., 2023). Prävention kann daher nur gelingen, wenn Medienbildung als Querschnittsaufgabe verstanden wird, die strukturell verankert ist und nicht vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt. Reflexive Medienpraxis umfasst dabei nicht nur technische Fertigkeiten, sondern auch Gespräche über Medienerfahrungen, über durch Medien ausgelöste Gefühle sowie über soziale Dynamiken im digitalen Raum.

5.3 Prävention als Beziehungs- und Bildungsaufgabe

Zentral für medienpädagogische Prävention ist die Erkenntnis, dass Selbstregulation nicht durch Appelle oder Verbote entsteht, sondern durch Beziehung. Kinder lernen den Umgang mit digitalen Medien nicht allein durch Informationen, sondern durch Erfahrungen, die sie gemeinsam mit Erwachsenen machen. Prävention bedeutet daher, verlässliche Rahmenbedingungen zu schaf-

fen, die Sicherheit bieten und zugleich Entwicklung ermöglichen. Struktur und Freiheit stehen dabei nicht im Widerspruch, sondern bedingen einander.

Medienpädagogische Prävention zielt auf langfristige Bildungsprozesse. Sie unterstützt Kinder dabei, ein Bewusstsein für eigene Bedürfnisse zu entwickeln, Grenzen wahrzunehmen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur für den Umgang mit digitalen Medien relevant, sondern bilden eine Grundlage für schulisches Lernen, soziale Beziehungen und demokratische Teilhabe. Prävention wirkt damit nicht punktuell, sondern entfaltet ihre Wirkung über die gesamte Bildungsbiografie hinweg.

Im Zusammenspiel von Familie und Schule zeigt sich, dass medienpädagogische Prävention besonders dann wirksam ist, wenn sie konsistent, dialogisch und lebensweltbezogen gestaltet wird. Kinder profitieren von klaren, nachvollziehbaren Haltungen sowie von Erwachsenen, die bereit sind, Medienerfahrungen gemeinsam zu reflektieren. Prävention ist in diesem Sinne weniger ein Programm als eine pädagogische Haltung, die digitale Medien ernst nimmt und Kinder in ihrer Auseinandersetzung damit begleitet.

Mit dieser Perspektive wird deutlich, dass medienpädagogische Prävention weit über die Vermeidung problematischer Nutzung hinausgeht. Sie schafft Voraussetzungen für Selbstbestimmung, Mitbestimmung und soziale Verantwortung und leistet damit einen zentralen Beitrag zur demokratischen Medienbildung. Ge-

setzliche Vorgaben bilden einen notwendigen, jedoch nicht hinreichenden Rahmen medienpädagogischer Prävention. Während rechtliche Regelungen Mindeststandards des Schutzes definieren, kann die Entwicklung von Selbstregulation, Reflexionsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein nicht normativ verordnet werden. Insbesondere im Kindesalter sind Erwachsene gefordert, gesetzliche Orientierungen in pädagogische Praxis zu übersetzen und Kinder im Umgang mit digitalen Medien aktiv zu begleiten.

6. Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit in digitalen Kontexten

Medienpädagogische Bildung erschöpft sich nicht in der Förderung individueller Selbststeuerung. Digitale Medien sind soziale Räume, in denen Beziehungen gestaltet, Normen ausgehandelt und Machtverhältnisse wirksam werden. Wer über kindliche Mediennutzung spricht, spricht daher immer auch über Fragen des Miteinanders, der Verantwortung und der Teilhabe. Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit gewinnen in digitalen Kontexten besondere Bedeutung, da Kinder hier früh mit sozialen Dynamiken konfrontiert werden, die über ihr unmittelbares Lebensumfeld hinausreichen.

Digitale Medien eröffnen vielfältige Formen sozialer Interaktion. Kinder kommunizieren über Messenger-Dienste, teilen Inhalte, reagieren auf Beiträge anderer und erleben Anerkennung oder Ablehnung in verdichteter Form. Diese Erfahrungen sind nicht neutral. Sie prägen Selbstbilder, Zugehörigkeitsgefühle und Vor-

stellungen davon, wie mit anderen umzugehen ist. Empirische Studien zeigen, dass Kinder digitale Medien vor allem zur Kommunikation und Unterhaltung nutzen und dass soziale Rückmeldungen dabei eine zentrale Rolle spielen. Gerade im Volksschulalter, in dem soziale Orientierung noch stark von äußeren Rückmeldungen abhängt, werden digitale Interaktionen häufig besonders intensiv erlebt. Solidaritätsfähigkeit bezeichnet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, Perspektiven anderer wahrzunehmen, Rücksicht zu nehmen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Digitale Kommunikationsräume stellen diese Fähigkeit vor spezifische Herausforderungen (Lindenberg et al., 2023). Räumliche Distanz, zeitliche Entkopplung und fehlende unmittelbare Rückmeldungen können empathisches Verstehen erschweren, während Gruppendynamiken – etwa in Klassenchats oder Online-Spielen – Ausgrenzung, sozialen Druck oder Konflikte verstärken können (Willemse, 2016). Kinder benötigen daher Unterstützung, um digitale Interaktionen nicht nur funktional zu nutzen, sondern sie sozial einzuordnen und kritisch zu reflektieren.

Medienpädagogik setzt an dieser Stelle an, indem sie digitale Medien als Lernräume sozialer Erfahrung versteht. Solidarität entsteht nicht durch abstrakte Belehrung, sondern durch begleitete Auseinandersetzung mit konkreten Situationen. Gespräche über digitale Konflikte, gemeinsames Reflektieren von Online-Erfahrungen und das Thematisieren von Gefühlen, die durch Medien ausgelöst werden, tragen dazu bei, soziale Verantwortung zu entwickeln. Kinder lernen, dass ihr Handeln Auswirkungen auf andere hat – auch dann, wenn diese nicht unmittelbar sichtbar sind.

Eng damit verknüpft ist die Entwicklung von Mitbestimmungsfähigkeit. Digitale Medien vermitteln Kindern früh das Gefühl, wählen, reagieren und entscheiden zu können. Gleichzeitig sind viele digitale Räume stark vorstrukturiert. Algorithmen, Spielregeln und Plattformdesigns bestimmen, welche Handlungsmöglichkeiten bestehen und welche nicht. Mitbestimmung wird daher häufig als scheinbare Freiheit innerhalb enger Grenzen erfahren. Medienpädagogische Bildung ist gefordert, diese Strukturen sichtbar zu machen und Kindern zu helfen, zwischen tatsächlicher Beteiligung und vorgegebener Wahlmöglichkeit zu unterscheiden (Mößle et al., 2023).

Im schulischen und familiären Kontext kann Mitbestimmung konkret erfahrbar werden, wenn Kinder in Entscheidungen über Mediennutzung einbezogen werden. Gemeinsame Regelvereinbarungen, das Aushandeln von Nutzungszeiten oder die Auswahl digitaler Inhalte eröffnen Räume demokratischen Lernens. Kinder erfahren dabei, dass ihre Perspektiven ernst genommen werden,

zugleich aber auch, dass individuelle Wünsche in Beziehung zu den Bedürfnissen anderer stehen. Solche Aushandlungsprozesse fördern Verantwortungsbewusstsein und stärken das Verständnis von Regeln als gemeinschaftlich ausgehandelten Orientierungshilfen.

Besonders im Pflichtschulalter ist diese Form der Beteiligung von zentraler Bedeutung. In dieser Phase entwickeln Kinder grundlegende Vorstellungen davon, wie Entscheidungen getroffen werden und welche Rolle sie selbst in sozialen Zusammenhängen einnehmen. Digitale Medien können diese Prozesse unterstützen, wenn sie nicht isoliert genutzt, sondern pädagogisch begleitet werden. Medienpädagogische Prävention trägt dazu bei, digitale Erfahrungen in einen demokratischen Bildungszusammenhang einzubetten und Kindern zu ermöglichen, Mitbestimmung als gestaltbaren Prozess zu erleben.

Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit sind dabei nicht als zusätzliche Kompetenzen neben Selbstbestimmung zu verstehen, sondern stehen in engem Zusammenhang mit ihr. Kinder, die ihr eigenes Medienhandeln reflektieren und steuern können, sind eher in der Lage, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und Verantwortung zu übernehmen. Umgekehrt fördern soziale Aushandlungsprozesse die Entwicklung von Selbstregulation, da Kinder lernen, Impulse zu kontrollieren, Positionen zu begründen und Entscheidungen auszuhandeln. Medienpädagogische Bildung verbindet diese Ebenen, indem sie individuelle Entwicklung und soziale Verantwortung zusammendenkt (Lindenberg et al., 2023).

Digitale Medien verstärken die Notwendigkeit dieser Verbindung. In einer vernetzten Welt sind Handlungen selten folgenlos. Inhalte werden geteilt, kommentiert und weiterverbreitet – häufig über den ursprünglichen Kontext hinaus. Kinder benötigen daher früh Gelegenheiten, die sozialen Konsequenzen digitalen Handelns zu verstehen. Medienpädagogik leistet hier einen wichtigen Beitrag, indem sie nicht nur Risiken thematisiert, sondern Kinder in ihrer Fähigkeit stärkt, digitale Räume solidarisch, reflektiert und verantwortungsvoll mitzugestalten.

Damit wird deutlich, dass medienpädagogische Prävention im Schulalter weit über individuelle Schutzmaßnahmen hinausgeht. Sie schafft Voraussetzungen für demokratische Bildung, indem sie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität miteinander verknüpft. Digitale Medien werden so nicht zum Gegenstand pädagogischer Kontrolle, sondern zum Anlass für Bildungsprozesse, die Kinder auf ein verantwortungsvolles Leben in einer digital geprägten Gesellschaft vorbereiten.

Im abschließenden Kapitel werden diese Argumentationslinien zusammengeführt. Es wird gezeigt, warum medienpädagogische Prävention als Grundlage demokratischer Medienbildung zu verstehen ist und welche Implikationen sich daraus für Bildungspraxis und Bildungspolitik ergeben.

7. Synthese: Prävention als Grundlage demokratischer Medienbildung

Die vorangegangenen Kapitel haben deutlich gemacht, dass problematische Mediennutzung im Kindesalter nicht als isoliertes individuelles Fehlverhalten verstanden werden kann. Vielmehr entsteht sie im Zusammenspiel entwicklungspsychologischer Voraussetzungen, medialer Anreizstrukturen sowie familiärer und schulischer Rahmenbedingungen. Digitale Überreizung, eingeschränkte Selbstregulation und dysfunktionale Nutzungsmuster verweisen damit weniger auf Defizite einzelner Kinder als auf strukturelle Anforderungen einer digitalen Medienumwelt, die auf Beschleunigung, Aufmerksamkeit und emotionale Aktivierung ausgerichtet ist (Lindenberg et al., 2023; Willemse, 2016; Rosa, 2017).

Diese Zusammenhänge lassen sich im Anschluss an gesellschaftstheoretische Beschleunigungsdiagnosen weiter zuspitzen. Digitalisierung fungiert als zentraler Verstärker gesellschaftlicher Steigerungslogiken, indem sie Kommunikations-, Informations- und Handlungsmöglichkeiten verdichtet und permanente Reaktionsbereitschaft einfordert. Das daraus resultierende Gefühl chronischer Zeitknappheit betrifft längst nicht mehr nur Erwachsene, sondern prägt zunehmend auch kindliche Lebenswelten (Rosa, 2017). Kinder bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen schulischen Anforderungen, die Konzentration, Ausdauer und Frustrationstoleranz erfordern, und digitalen Medienumgebungen, die auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung und kontinuierliche Rückmeldung ausgerichtet sind.

Vor diesem Hintergrund verschiebt sich aus medienpädagogischer Perspektive der Fokus grundlegend. An die Stelle einer primär defizit- oder problemorientierten Betrachtung tritt eine bildungsbezogene Perspektive, die danach fragt, unter welchen Bedingungen Kinder befähigt werden können, digitale Medien selbstbestimmt, reflektiert und sozial verantwortlich zu nutzen. Medienpädagogische Prävention wird dabei nicht als nachträgliche Reaktion auf manifeste Problemlagen verstanden, sondern als vorausschauende Bildungsaufgabe, die an grundlegenden Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen ansetzt.

Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass Selbstbestimmungsfähigkeit keine individuelle Eigenschaft ist, die Kinder voraussetzungslos mitbringen. Selbststeuerung, Impulskontrolle und Reflexionsfähigkeit entwickeln sich in Beziehung zu anderen und innerhalb verlässlicher sozialer Strukturen (Hüther, 2023). Digitale Medien können diese Entwicklungsprozesse unterstützen, wenn sie bewusst eingebettet, reflektiert und pädagogisch begleitet werden; sie können sie jedoch auch erschweren, wenn sie unkommentiert und funktionalisiert bleiben. Prävention zielt daher nicht darauf ab, Kinder vor digitalen Medien zu schützen, sondern sie in ihrer Auseinandersetzung mit digitalen Medien zu begleiten.

Wie eine solche begleitende, reflexive Medienpraxis konkret aussehen kann, wurde im Beitrag exemplarisch anhand eines schulischen Praxisbeispiels aufgezeigt. Die Arbeit mit Impulskarten zur Beziehungsbildung im Smartphone-Zeitalter in einer zweiten Klasse einer Mittelschule verdeutlicht, dass Kinder sehr wohl in der

Lage sind, ihr eigenes Medienhandeln ernsthaft, differenziert und verantwortungsbezogen zu reflektieren, wenn ihnen dafür geeignete dialogische Räume eröffnet werden. Die eigenständige Entwicklung von Lösungsansätzen, die Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven sowie die Präsentation vor der Klassengemeinschaft machten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und soziale Verantwortung konkret erfahrbar. Prävention zeigte sich hier nicht als normierende Intervention, sondern als relationale Bildungsarbeit, die auf Beziehung, Beteiligung und Resonanz setzte.

Dieses Beispiel verdeutlicht zugleich, dass demokratische Medienbildung nicht erst mit formaler politischer Bildung beginnt. Sie setzt dort an, wo Kinder lernen, ihr eigenes Handeln wahrzunehmen, zu begründen und in Beziehung zu anderen zu setzen. Selbstbestimmung im digitalen Raum bildet dabei eine zentrale Voraussetzung für Mitbestimmung und Solidarität. Kinder, die erfahren, dass Mediennutzung verhandelbar ist und dass ihre Perspektiven ernst genommen werden, entwickeln zugleich ein Verständnis dafür, dass individuelle Bedürfnisse in soziale Zusammenhänge eingebettet sind. Medienpädagogische Prävention eröffnet damit Erfahrungsräume demokratischen Lernens, in denen Verantwortung nicht eingefordert, sondern gemeinsam ausgehandelt wird.

Familie und Schule nehmen in diesem Prozess eine Schlüsselrolle ein. Als zentrale Bildungsorte strukturieren sie den Rahmen, in dem Kinder Medien erleben, bewerten und einordnen. Eltern und Lehrkräfte fungieren dabei als Vorbilder, Gesprächspartnerinnen

sowie -partner und Orientierungspersonen. Ihre Haltung gegenüber digitalen Medien prägt maßgeblich, ob Kinder Medien primär als Konsumangebote oder als gestaltbare Erfahrungsräume wahrnehmen (Lindenberg et al., 2023; Willemse, 2016). Prävention erweist sich in diesem Zusammenhang weniger als Frage einzelner Maßnahmen, denn als Ausdruck einer pädagogischen Haltung, die auf Aufmerksamkeit, Dialogbereitschaft und gemeinsame Reflexion setzt.

Gerade im Pflichtschulalter eröffnet sich dabei ein sensibles pädagogisches Zeitfenster. In dieser Phase werden grundlegende Lernhaltungen, Beziehungsmuster und Selbstregulationsstrategien ausgebildet. Medienpädagogische Prävention kann dazu beitragen, dass digitale Medien nicht zum dominierenden Ort emotionaler Regulation werden, sondern in ein ausgewogenes Verhältnis zu anderen Lebensbereichen treten. Sie unterstützt Kinder darin, Reize wahrzunehmen, Grenzen zu erkennen und eigene Bedürfnisse in Beziehung zu sozialen Anforderungen zu setzen.

Prävention erweist sich damit als zentrale Voraussetzung demokratischer Medienbildung. Sie ermöglicht Selbstbestimmung, ohne Autonomie zu überfordern, eröffnet Mitbestimmung, ohne Verantwortung zu delegieren, und fördert Solidarität, ohne sie normativ einzufordern. In einer digitalen Gesellschaft, in der Medien zunehmend soziale Wirklichkeit mitgestalten, kommt dieser Perspektive besondere Bedeutung zu. Medienpädagogische Prävention im Pflichtschulalter ist daher kein Randthema, sondern ein grundlegender Beitrag zur Bildung mündiger, verantwortungsfähiger und solidarischer Subjekte.

8. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass digitale Mediennutzung nicht angemessen verstanden werden kann, wenn sie auf Fragen der Nutzungsdauer oder auf individuelle Defizite von Kindern reduziert wird. Kindliche Mediennutzung ist vielmehr eingebettet in ein komplexes Zusammenspiel entwicklungspsychologischer Voraussetzungen, medialer Gestaltungslogiken sowie familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Problematische Nutzungsmuster erscheinen vor diesem Hintergrund weniger als Ausdruck mangelnder Selbstdisziplin, sondern als Symptom struktureller digitaler Überforderung in einer hochgradig beschleunigten Medienumwelt.

Zentral wurde herausgearbeitet, dass Kinder im Pflichtschulalter noch nicht über jene exekutiven, emotionalen und reflexiven Fähigkeiten verfügen, die für einen selbstgesteuerten Umgang mit

digitalen Medien erforderlich wären. Gleichzeitig sind digitale Medienumgebungen häufig so gestaltet, dass sie genau diese noch instabilen Fähigkeiten herausfordern, indem sie auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, schnelle Rückmeldungen und emotionale Aktivierung setzen. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen schulischen Lernens – Konzentration, Ausdauer und Frustrationstoleranz – und digitalen Medienlogiken, die Beschleunigung und permanente Reizsteigerung begünstigen.

Vor diesem Hintergrund wurde medienpädagogische Prävention als zentrale bildungsbezogene Antwort auf diese Herausforderungen verstanden. Prävention zielt dabei nicht auf Einschränkung oder Kontrolle digitaler Mediennutzung, sondern auf Begleitung, Strukturierung und Reflexion. Sie setzt früh an und versteht Medienbildung als Prozess, der Kinder schrittweise dazu befähigt, ihr Medienhandeln wahrzunehmen, einzuordnen und zunehmend selbst zu steuern. Damit verschiebt sich der Blick weg von einer reaktiven Problemorientierung hin zu einer vorausschauenden Bildungsaufgabe.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Selbstbestimmungsfähigkeit zu, die im Beitrag nicht als vorausgesetzte Kompetenz, sondern als entwicklungsabhängiges Ziel beschrieben wurde. Selbstbestimmung im digitalen Raum entsteht nicht isoliert, sondern in Beziehung zu anderen und innerhalb verlässlicher sozialer Strukturen. Kinder benötigen Erwachsene, die Orientierung geben, Grenzen setzen und zugleich Räume für Mitbestimmung

eröffnen. Medienpädagogische Prävention wird damit zu einer Beziehungsaufgabe, in der Regelsetzung, Aushandlung und gemeinsame Reflexion zentrale Rollen spielen.

Eng mit Selbstbestimmung verknüpft sind Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Digitale Medien fungieren als soziale Räume, in denen Kinder früh Erfahrungen mit Anerkennung, Ausgrenzung, Macht und Verantwortung machen. Medienpädagogische Bildung ist daher gefordert, digitale Interaktionen nicht nur funktional zu thematisieren, sondern sie als Lernanlässe sozialer und demokratischer Bildung aufzugreifen. Gemeinsame Regelvereinbarungen, Gespräche über digitale Konflikte und das Sichtbarmachen medialer Strukturen tragen dazu bei, digitale Erfahrungen in einen demokratischen Bildungszusammenhang einzubetten.

Auch rechtliche Rahmenbedingungen wurden im Beitrag als notwendiger, jedoch nicht hinreichender Orientierungsrahmen eingeordnet. Jugendschutz, Datenschutz und strafrechtliche Regelungen definieren Mindeststandards des Schutzes, können jedoch die alltägliche Mediennutzung von Kindern nicht umfassend steuern. Die Entwicklung von Selbstregulation, Reflexionsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein lässt sich nicht normativ verordnen, sondern erfordert pädagogische Übersetzungsleistungen im familiären und schulischen Alltag. Gerade hierin zeigt sich die zentrale Bedeutung medienpädagogischer Prävention.

Für die Bildungspraxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Medienbildung im Pflichtschulalter konsequent als Querschnittsaufgabe zu verstehen. Medienpädagogische Prävention sollte weder

auf punktuelle Projekte beschränkt bleiben noch ausschließlich technikbezogen erfolgen. Vielmehr bedarf es einer strukturellen Verankerung in Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung, entsprechender Aus- und Fortbildungsangebote sowie einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Nur so können konsistente Orientierungen geschaffen werden, die Kindern Sicherheit bieten und zugleich Entwicklung ermöglichen.

Für zukünftige Forschungsperspektiven zeigt sich insbesondere ein Bedarf an empirischen Studien, die präventive medienpädagogische Ansätze langfristig untersuchen und ihre Wirkungen auf Selbstregulation, Lernprozesse und demokratische Kompetenzen differenziert erfassen. Die Verbindung von Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie und demokratischer Bildung im frühen Schulalter stellt dabei ein bislang noch unzureichend ausgeschöpftes Forschungsfeld dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass medienpädagogische Prävention im Pflichtschulalter eine zentrale Voraussetzung demokratischer Medienbildung darstellt. Sie ermöglicht Kindern, digitale Medien nicht nur zu nutzen, sondern sich zu ihnen in Beziehung zu setzen – reflektiert, selbstbestimmt und sozial verantwortlich. In einer digital geprägten Gesellschaft kommt ihr damit eine Schlüsselrolle für Bildung, Teilhabe und demokratisches Zusammenleben zu.

Literatur

Bernsmann, F. (2019). *Digitale Medien und Aufmerksamkeit: Neuropsychologische Perspektiven auf Lernen und Mediennutzung im Kindesalter*. Beltz.

Bundeskanzleramt. (2023). *Datenschutzgesetz (DSG)*. <https://www.ris.bka.gv.at>

Bundeskanzleramt. (2023). *Strafgesetzbuch (StGB)*. <https://www.ris.bka.gv.at>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2022). *Jugendschutz in Österreich*. <https://www.sozialministerium.at>

Deutsch, K., & Kuhn, M. (2019). *Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen: Mythos Digital Native und pädagogische Konsequenzen*. Springer VS.

Europäische Union. (2016). *Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates (Datenschutz-Grundverordnung)*. <https://eur-lex.europa.eu>

Hüther, G. (2023). *Mit Freude lernen – ein Leben lang: Warum wir ein neues Verständnis von Lernen brauchen*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Jukschat, N., Leuschner, V., & Zinn, J. O. (2023). *Digitale Kindheit. Aufwachsen zwischen Kontrolle, Teilhabe und Überforderung*. Juventa.

Lindenberg, K., Kindt, S., & Szász-Janócha, C. (2023). *Internetnutzungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Prävention und Intervention*. Springer.

Mößle, T., Rehbein, F., & Baier, D. (2023). *Mediennutzung, schulische Leistungen und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In T. Mößle & F. Rehbein (Hrsg.), *Digitale Medien und Entwicklung* (S. 45–68). Springer.

Müller, K. W., & Wölfling, K. (2017). *Pathologischer Mediengebrauch bei Kindern und Jugendlichen*. Kohlhammer.

Pan European Game Information (PEGI). (2023). *PEGI age rating system*. <https://pegi.info>

Rosa, H. (2017). *Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung*. *Medien Journal*, 41(1), 17–20.

Rosa, H., Endres, W., & Beljan, J. (2017). *Resonanz im Klassenzimmer: 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik*. Beltz.

Republik Österreich. (1986). *Bundesgesetz über den Unterricht an öffentlichen Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG)*, BGBl. Nr. 472/1986 i. d. F. BGBl. I Nr. .../2025.

Te Wildt, M. (2015). *Internetabhängigkeit: Diagnostik, Therapie, Prävention*. Kohlhammer.

Willemse, I. (2016). *Medienerziehung in der Familie: Chancen, Risiken und pädagogische Perspektiven*. Beltz Juventa.