



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 64, Nr. 2, 2026
doi: 10.21243/mi-26-02-08
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Zwischen Macht, Narration und Erfahrung. Ein medienpädagogisches Modell für den Umgang mit narrativen Videospielen im Grundschulkontext

Stefanie Wendt

Grundschulkinder sammeln heute vielfältige digitale Spielerfahrungen, die häufig unbegleitet und nicht immer altersangemessen stattfinden. Gerade narrative Videospiele konfrontieren junge Nutzerinnen und Nutzer mit komplexen Themen wie Krieg, Verlust oder sozialer Ungleichheit, eröffnen jedoch zugleich besondere Potenziale für subjektbezogene Reflexion und kritische Medienbildung. Der Beitrag untersucht, wie narrative Games als Erfahrungsräume genutzt werden können, um Kinder im Sinne eines machtkritischen, kreativen und reflexiven Medienverständnisses zu unterstützen. Auf Basis einer theoretischen Rahmung

durch Foucaults Konzepte der Subjektivierung und Gouvernamentalität sowie medienpädagogischer Modelle nach Baacke und Resnick wird argumentiert, dass Games nicht nur konsumiert, sondern diskursiv erschlossen werden müssen. Dies verdeutlicht auch die Relevanz, aber auch die Risiken narrativer Komplexität im Grundschulalter. Aufbauend auf einer systematischen theoretischen Analyse entwickelt der Beitrag das Modell „Vom Erleben zum Gestalten“, das sechs didaktische Dimensionen einer narrations- und erfahrungsorientierten Medienbildung beschreibt. Ziel ist es, Lehrkräften einen fundierten Ansatz an die Hand zu geben, um narrative Spielerfahrungen pädagogisch zu begleiten und Kinder in ihrer Medienkompetenz umfassend zu stärken.

Primary school children today are exposed to a wide range of digital gaming experiences, which often take place unsupervised and are not always age-appropriate. Narrative video games in particular confront young users with complex themes such as war, loss or social inequality, yet at the same time offer particular potential for self-reflection and critical media literacy. This paper examines how narrative games can be used as spaces for experience to support children in developing a media understanding that is critical of power, creative and reflective. Drawing on a theoretical framework based on Foucault's concepts of subjectivation and governmentality, as well as media education models by Baacke and Resnick, the paper argues that games must not merely be consumed but also explored discursively. This also highlights both the importance and the risks of narrative complexity in primary school-aged children. Building on a systematic theoretical analysis, this paper develops the model 'From Experience to Creation', which describes six didactic dimensions of a narrative- and experience-oriented media education. The aim is to provide teachers with a well-founded ap-

*proach to pedagogically support narrative gaming experiences
and comprehensively strengthen children's media literacy.*

1. Einleitung

Digitale Spiele sind in vielen Familien fester Bestandteil kindlicher Alltagskultur und gewinnen bereits im Grundschulalter zunehmend an Bedeutung. Empirische Studien zur kindlichen Medienutzung zeigen, dass digitale Spiele früh genutzt werden und im Verlauf der Grundschulzeit sowohl Häufigkeit als auch Intensität der Nutzung deutlich ansteigen (mpfs, 2022). Dabei rücken insbesondere Spiele mit narrativen Strukturen in den Fokus, die über reine Spielmechaniken hinausgehen und emotionale, soziale sowie moralische Dimensionen berühren (Fromme, Biermann & Unger, 2010; Hugger & Walber, 2010). Digitale Spiele fungieren somit nicht nur als Freizeitbeschäftigung, sondern als komplexe Erfahrungsräume, in denen Kinder handeln, entscheiden und Bedeutungen konstruieren. Insbesondere im häuslichen und informellen Kontext kommen Kinder dabei häufig mit Inhalten in Berührung, die über klassische Vorstellungen altersangemessener Medien hinausgehen. Krieg, Verlust, soziale Ungleichheit oder moralische Dilemmata erscheinen in narrativen digitalen Spielen nicht abstrakt, sondern als erfahrbare Situationen, in die Kinder aktiv eingebunden sind (Fromme et al., 2010). Diese Begegnungen vollziehen sich meist außerhalb pädagogisch begleiteter Räume und bleiben im schulischen Kontext häufig unausgesprochen, obwohl sie emotional und kognitiv nachwirken können. Medienerfahrungen dieser Art hinterlassen affektive Spuren, die sich in Gesprä-

chen, Erzählungen, Irritationen oder auch Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht bemerkbar machen können (Mikos, 2017). In der medienpädagogischen Diskussion wird wiederholt darauf hingewiesen, dass Schule zunehmend mit außerschulischen Medien Erfahrungen von Kindern konfrontiert ist, die nicht in allen Fällen bereits sprachlich gefasst, emotional gerahmt oder reflexiv verarbeitet sind (Sander & Vollbrecht, 2014). Zugleich zeigen theoretische wie praxisbezogene Beiträge, dass Kinder durchaus über altersgemäße Strategien zur Verarbeitung medialer Eindrücke verfügen. Diese bleiben jedoch häufig fragmentarisch und sind abhängig von individuellen Voraussetzungen wie Sprachfähigkeit, emotionaler Entwicklung und sozialem Kontext (Schorb & Wagner, 2016). Gerade hier kommt der Schule eine besondere Verantwortung zu, pädagogische Resonanzräume zu eröffnen, in denen solche Erfahrungen aufgegriffen, eingeordnet und weitergeführt werden können. Narrative digitale Spiele nehmen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle ein. Sie fungieren nicht lediglich als Medienangebote, sondern als kulturelle Erfahrungsräume, in denen Kinder handeln, Perspektiven einnehmen, emotionale Beteiligung erfahren und Sinn zuschreiben. Anders als lineare Medienformate verbinden sie erzählerische Strukturen mit Interaktivität und eröffnen dadurch Entscheidungsräume, moralische Ambivalenzen und Möglichkeiten zur Perspektivübernahme (Hugger & Walber, 2010). Gerade diese Qualitäten machen narrative Spiele pädagogisch herausfordernd und zugleich bildungstheoretisch relevant. Die zentrale Frage ist daher nicht, ob Kinder mit narrativen, altersambivalenten Spielinhalten in Kontakt kommen, son-

dern wie solche Erfahrungen pädagogisch aufgegriffen, kontextualisiert und reflexiv begleitet werden können.

In der medienpädagogischen Forschung bleibt der Grundschulbereich in diesem Zusammenhang bislang jedoch vergleichsweise unterrepräsentiert. Während Studien zur Mediennutzung von Kindern umfangreiche empirische Daten liefern (mpfs, 2022), fehlen systematische konzeptionelle Ansätze, die narrative digitale Spiele unter Berücksichtigung der spezifischen Entwicklungsbedingungen, Deutungsweisen und Schutzbedarfe jüngerer Kinder pädagogisch rahmen. Damit entsteht eine doppelte Leerstelle: sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in der schulischen Praxis, die mit kindlichen Spielerfahrungen konfrontiert ist, jedoch nur begrenzt auf theoretisch fundierte Orientierungsrahmen zurückgreifen kann. Die pädagogische Arbeit mit narrativen digitalen Spielen in der Grundschule bewegt sich folglich in einem Spannungsfeld zwischen Begleitung und Bildung. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass sich die große Mehrheit der Familien mit ihrer medialen Alltagswelt grundsätzlich wohlfühlt (mpfs, 2022). Wenn Kinder von belastenden Momenten in Videospielen erzählen, bringen sie damit zugleich zum Ausdruck, dass sie zu einer ersten Verarbeitung in der Lage sind. Einerseits gilt es daher, Kinder wahrzunehmen, wenn sie in ihren altersgemäßen Verarbeitungsmöglichkeiten gefordert werden, andererseits dürfen ihre medialen Erfahrungen nicht ausgeblendet oder auf reine Risikoperspektiven reduziert werden (Sander & Vollbrecht, 2014). Eine zeitgemäße Medienpädagogik steht vor der Aufgabe, Erfah-

rungsräume zu eröffnen, in denen kindliche Deutungen ernst genommen, dialogisch reflektiert und kreativ weiterentwickelt werden können. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Beitrag ein konzeptionelles Modell, das narrative digitale Spiele nicht primär bewertet, sondern pädagogisch rahmt und strukturiert begleitet. Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* setzt dabei an einem Punkt an, der in bestehenden medienpädagogischen Konzepten häufig unterbelichtet bleibt: dem Übergang zwischen affektivem Erleben und pädagogischer Bearbeitung narrativer Medienerfahrungen im Grundschulalter. Während viele Ansätze entweder auf Schutz, Bewertung oder Kompetenzvermittlung fokussieren, rückt dieses Modell die prozesshafte Transformation kindlicher Spielerfahrungen in den Mittelpunkt. Es fragt weniger, *was* Kinder spielen sollten, als vielmehr, *wie* bereits gemachte Erfahrungen pädagogisch aufgegriffen, gehalten und weitergeführt werden können. Damit verschiebt sich der Fokus von der Regulierung medialer Inhalte hin zur Begleitung kindlicher Sinnbildungsprozesse.

2. Das Modell „Vom Erleben zum Gestalten“

Vor dem Hintergrund der beschriebenen pädagogischen Herausforderungen stellt sich die Frage, wie narrative digitale Spielerfahrungen von Grundschulkindern so aufgegriffen werden können, dass sie weder bagatellisiert noch problematisiert, sondern bildend erschlossen werden. Gefragt ist ein Ansatz, der die Erfahrungsrealität der Kinder ernst nimmt, ohne sie sich selbst zu überlassen, und der pädagogischen Verantwortung mit Offenheit

für kindliche Deutungen verbindet. Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* versteht sich als konzeptionelle Antwort auf dieses Spannungsfeld. Es bietet keinen normativen Bewertungsrahmen für digitale Spiele, sondern einen prozesshaften Orientierungsrahmen, der beschreibt, wie narrative Spielerfahrungen pädagogisch begleitet, reflektiert und weitergeführt werden können. Im Zentrum steht dabei nicht das Medium selbst, sondern das subjektive Erleben der Kinder und dessen Einbettung in dialogische, reflexive und kreative Bildungsprozesse (vgl. Schorb & Wagner, 2016; Wendt, 2025). Das Modell richtet sich an pädagogische Kontexte der Grundschule und ist darauf ausgelegt, auch dann anschlussfähig zu sein, wenn digitale Spiele nicht direkt im Unterricht eingesetzt werden. Es knüpft an erzählte, erinnerte oder fragmentarische Spielerfahrungen an und macht diese zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit. Ziel ist es, Lehrkräften eine strukturierende Orientierung an die Hand zu geben, um mit narrativen Medienerfahrungen verantwortungsvoll, machtsensibel und kindgerecht umzugehen.

2.1 Grundannahmen des Modells

Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* basiert auf mehreren zentralen Grundannahmen, die den Blick auf narrative digitale Spiele im Grundschulkontext prägen:

Erstens werden narrative Spiele als kulturelle Erfahrungsräume verstanden. Sie eröffnen Kindern nicht nur Unterhaltung, sondern Situationen des Erlebens, Entscheidens und Sinnzuschreibens. Spielerfahrungen wirken dabei emotional, moralisch und

narrativ und sind eingebettet in gesellschaftliche Deutungsmuster, denen Kinder in altersabhängiger Weise begegnen.

Zweitens geht das Modell davon aus, dass kindliches Erleben nicht defizitär, sondern pädagogisch bedeutsam ist. Irritation, Ambivalenz oder emotionale Betroffenheit werden nicht als Störungen betrachtet, sondern als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen. Pädagogische Arbeit setzt hier nicht korrigierend an, sondern unterstützend, strukturierend und resonanzgebend.

Drittens versteht das Modell pädagogische Begleitung als eine Aufgabe des Übersetzens, Haltens und Weiterführens. Lehrkräfte übernehmen eine vermittelnde Rolle, indem sie Erfahrungen versprachlichen helfen, emotionale Eindrücke rahmen und Räume eröffnen, in denen Kinder ihre Deutungen weiterentwickeln können. Pädagogische Verantwortung zeigt sich dabei weniger in Kontrolle als in Präsenz, Dialog und Struktur (vgl. Brumlik, 2004, Wendt, 2025). Dies kann insbesondere über anonymisierte oder abstrahierte Fallvignetten erfolgen, die individuelle Medienerfahrungen aufgreifen, ohne einzelne Kinder oder konkrete Spielsituationen offenzulegen.

2.2 Prozesslogik des Modells

Ausgangspunkt für das Modell ist das häufig ungeordnete, fragmentarische oder emotional geprägte Erleben narrativer Spiele, das Kinder aus ihrem medialen Alltag in pädagogische Kontexte mitbringen. Dieses Erleben wird im Modell nicht isoliert belassen, sondern schrittweise in reflexive Prozesse überführt. Durch Ge-

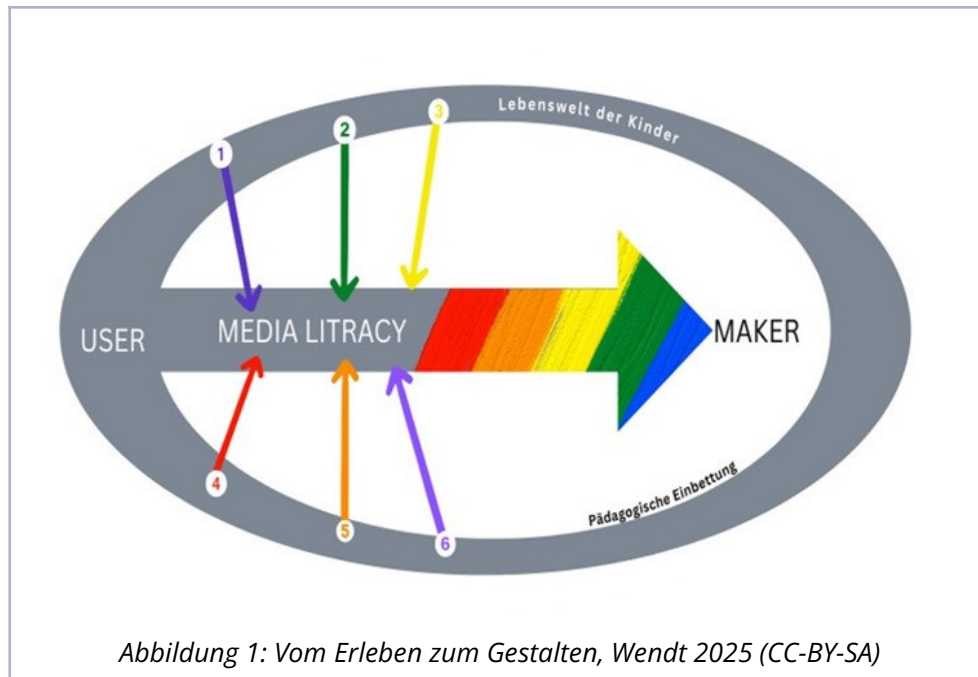
sprache, gemeinsames Nachdenken und angeleitete Distanzierung werden Eindrücke eingeordnet, Perspektiven erweitert und erste Deutungen ausgehandelt. Reflexion ist dabei kein rein kognitiver Akt, sondern eng mit emotionaler Wahrnehmung und sozialem Austausch verbunden. In einem weiteren Schritt eröffnet das Modell Wege zur Gestaltung und Deutung. Kinder erhalten die Möglichkeit, narrative Erfahrungen kreativ zu transformieren, umzudeuten oder weiterzuerzählen. Gestaltung fungiert hier als Form der Aneignung, in der Reflexion handlungswirksam wird und Kinder narrative Strukturen aktiv mitgestalten. Diese Gestaltungsfähigkeit wird im Modell nicht aus Foucaults Diskurstheorie abgeleitet, nach der Diskurse und nicht Subjekte die Ordnungen produzieren, sondern aus der medienpädagogischen Tradition nach Baacke (1996) und dem kreativen Lernverständnis nach Resnick (2017).

Der Prozess ist dabei ausdrücklich subjektorientiert, da er vom individuellen Erleben ausgeht, machtsensibel, da er Deutungsmuster und Perspektiven nicht neutral setzt, und narrativ fundiert, da Sinnbildung über Geschichten, Figuren und Handlungsmöglichkeiten erfolgt. Diese Dimensionen sind im Modell angelegt, werden jedoch erst im weiteren Verlauf theoretisch fundiert und differenziert ausgearbeitet.

2.3 Die sechs Dimensionen

Die sechs Dimensionen sind nicht als lineare Abfolge zu verstehen, sondern als miteinander verschränkte Perspektiven, die je nach pädagogischem Kontext unterschiedlich gewichtet werden

können. Gemeinsam ist ihnen, dass sie narrative Spielerfahrungen nicht bewerten oder regulieren, sondern pädagogisch rahmen und weiterführen:



2.3.1 Kritische Mediennutzung

Die Dimension der kritischen Mediennutzung bildet häufig den Einstieg in den pädagogischen Prozess. Im Zentrum steht dabei nicht die Analyse medialer Inhalte im engeren Sinne, sondern die bewusste Wahrnehmung eigener Medienerfahrungen. Kinder werden darin unterstützt, innezuhalten und zu benennen, was sie erlebt haben, was sie beschäftigt oder irritiert hat und welche Eindrücke emotional oder gedanklich nachwirken. Pädagogisch geht es in dieser Phase um ein genaues Hinsehen auf das eigene Erleben: Was ist mir im Gedächtnis geblieben? Was hat mich über-

rascht, verunsichert oder berührt? Welche Entscheidungen oder Situationen wirken noch nach, ohne dass ich sie bereits einordnen kann? Diese Fragen zielen nicht auf Bewertung oder Erklärung, sondern auf Wahrnehmung und Artikulation. Medienerfahrungen werden als deutungswürdig markiert, ohne vorschnell gedeutet oder problematisiert zu werden. Pädagogische Begleitung umfasst in dieser Phase auch sprachliche Unterstützung. Lehrkräfte helfen Kindern dabei, vage oder alltagssprachliche Beschreibungen zu präzisieren, passende Begriffe zu finden und ihr Erleben differenzierter auszudrücken. Auf diese Weise wird ein Wortschatz aufgebaut, der es ermöglicht, Medienerfahrungen nicht nur zu fühlen, sondern auch sprachlich zu fassen und einzuordnen.

Für Kinder bedeutet dies, aus einer rein beiläufigen oder selbstverständlichen Mediennutzung herauszutreten und zu erfahren, dass ihre Eindrücke ernst genommen werden. Sie lernen, dass Medien nicht nur konsumiert werden, sondern Anlass zum Nachdenken und Fragenstellen bieten können. Entscheidend ist dabei, dass keine „richtigen“ Antworten erwartet werden: Auch Unsicherheit, Unklarheit oder ambivalente Gefühle gelten als legitime Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit. Gerade im Grundschulkontext ist diese Dimension von besonderer Bedeutung, da sie unmittelbar an die medialen Alltagserfahrungen der Kinder anschließt und eine erste Form kritischer Aufmerksamkeit fördert, ohne Überforderung zu erzeugen. Kritische Mediennutzung zeigt sich hier nicht als analytische Distanz, sondern als Fähigkeit, das

eigene Erleben wahrzunehmen, zu benennen und als bedeutsam anzuerkennen.

Dies wird insbesondere dort sichtbar, wo Kinder von medialen Erfahrungen berichten, die nachwirken, ohne bereits verstanden oder sprachlich gefasst werden zu können. In pädagogischen Kontexten äußert sich dies etwa darin, dass ein Kind wiederholt auf ein Spielerlebnis zurückkommt, von einem „komischen Gefühl, das nicht so schlimm sei“ spricht oder eine Entscheidung erwähnt, die es nicht loslässt, ohne sie erklären zu können. Nicht der mediale Inhalt steht dabei im Vordergrund, sondern die Irritation selbst als Signal, dass das Erlebte für das Kind Bedeutung gewonnen hat. Kritische Mediennutzung besteht in solchen Situationen darin, diese Irritationen nicht zu übergehen oder vorschnell zu bewerten, sondern sie als legitimen Ausgangspunkt pädagogischer Begleitung anzuerkennen. Kritische Mediennutzung schließt dabei auch eine erste Sensibilisierung dafür ein, dass mediale Erfahrungen nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern eingebettet sind in gesellschaftliche Strukturen, Normierungen und Wertsetzungen – im Sinne von Baackes (1996) Verständnis von Medienkritik als Auseinandersetzung mit problematischen gesellschaftlichen Prozessen. Auf diese Weise entsteht ein Raum, in dem Kinder erfahren, dass ihre medialen Eindrücke ernst genommen werden und dass Medienerfahrungen nicht nur konsumiert, sondern auch befragt werden dürfen. Kritische Mediennutzung schafft damit die Grundlage für weiterführende Reflexions-, Gesprächs- und Gestaltungsprozesse innerhalb des Modells.

2.3.2 Diskursive Kommunikation

In der diskursiven Kommunikation rückt das gemeinsame Sprechen über Medienerlebnisse in den Mittelpunkt. Pädagogisch werden Gesprächsräume eröffnet, in denen Kinder ihre Eindrücke teilen, aufeinander beziehen und in Beziehung setzen können. Dabei geht es nicht um richtige oder falsche Deutungen, sondern um das Sichtbarmachen unterschiedlicher Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen. Besonders bedeutsam wird diese Dimension in Situationen, in denen einzelne Kinder mediale Erfahrungen in die Gruppe einbringen, die emotional aufgeladen oder nur bruchstückhaft erzählbar sind. Wenn ein Kind etwa von einem Spielerlebnis berichtet, das es verunsichert oder beschäftigt, entsteht für die Gruppe ein gemeinsamer Deutungsraum, der das Erlebte aus der privaten Vereinzelung löst. Durch das moderierte Gespräch wird verhindert, dass belastende Eindrücke unkommentiert stehen bleiben oder sich auf andere Kinder übertragen, ohne eingeordnet zu werden. Diskursive Kommunikation wirkt hier zugleich strukturierend und schützend: Sie ermöglicht es, Erfahrungen zu teilen, ohne sie reproduzieren oder detailliert ausführen zu müssen, und schafft einen Rahmen, in dem emotionale Irritationen gehalten und sprachlich bearbeitet werden können. Dies kann unter anderem durch konstruierte Fallvignetten realisiert werden. Kinder lernen, ihre Eindrücke auszudrücken, anderen zuzuhören und Unterschiede in Wahrnehmung und Bewertung auszuhalten. Gerade im Grundschulalter, in dem viele Medienerlebnisse emotional präsent, aber sprachlich noch wenig differenziert sind, unterstützt diese Dimension dabei, Unsicherheiten,

Fragen oder diffuse Gefühle gemeinsam zu bearbeiten. Medienerfahrungen werden so als etwas erfahrbar, über das man sprechen kann und über das gesprochen werden darf, ohne sich oder andere zu überfordern (vgl. Sander & Vollbrecht, 2014)

2.3.3 Kreative Produktion und partizipatorische Aneignung

Diese Dimension verschiebt den Fokus von der Reflexion zur Gestaltung. Kinder erhalten die Möglichkeit, narrative Medienerfahrungen aktiv weiterzuführen, zu verändern oder neu zu entwerfen. Dies kann in unterschiedlichen Ausdrucksformen geschehen, etwa durch Zeichnungen, Texte, Rollenspiele, Hörszenen oder eigene Spielideen. Pädagogisch wird hier ein Raum eröffnet, in dem Kinder nicht bei der Rezeption stehen bleiben, sondern Handlungsmacht über das Erlebte gewinnen. Durch kreative Produktion eignen sie sich narrative Inhalte an und transformieren diese nach eigenen Vorstellungen. Für die Grundschule ist diese Dimension besonders relevant, da gestalterische Zugänge altersangemessen sind und Kindern ermöglichen, komplexe Inhalte auf symbolischer Ebene zu bearbeiten. Kreative Aneignung wirkt stabilisierend, weil sie Distanz schafft, ohne das Erleben abzuwerten. Die Gestaltungsdimension knüpft dabei an Baackes (1996) Konzept der Mediengestaltung an, das kreative Produktion bereits als eigenständige Dimension von Medienkompetenz versteht. Resnicks (2017) Beschreibung des Lernens als spiralförmigen, iterativen Prozess, erleben, ausprobieren, teilen, reflektieren, weiterentwickeln, präzisiert diese Dimension für den Kontext narrativer Medienerfahrungen.

2.3.4 Kritische Machtreflexion

In der Dimension der kritischen Machtreflexion werden narrative Spiele als Räume betrachtet, in denen Rollen, Entscheidungen und Wertsetzungen nicht zufällig verteilt sind. Pädagogisch geht es darum, Kinder schrittweise dafür zu sensibilisieren, dass Geschichten bestimmte Sichtweisen nahelegen und andere ausblenden. Kinder lernen, je nach individuellen Voraussetzungen und pädagogischer Begleitung, Fragen zu stellen wie: Wer handelt? Wer darf entscheiden? Wer wird gehört, und wer nicht? Diese Reflexion erfolgt altersangemessen und ohne abstrakte Begriffe. Sie vollzieht sich vielmehr in konkreten Gesprächen über Figuren, Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten, etwa durch Vergleich unterschiedlicher Perspektiven oder das Nachdenken darüber, wie eine Geschichte auch anders verlaufen könnte. Kinder werden angeregt, über mögliche Alternativen nachzudenken und unterschiedliche Perspektiven zu vergleichen, ohne die Geschichte selbst bereits umzugestalten. Auf diese Weise erfahren sie, dass narrative Darstellungen nicht festgelegt sind, sondern unterschiedlich gedeutet und verändert werden können. Für den Grundschulkontext ist diese Dimension bedeutsam, weil sie frühe Formen gesellschaftlicher Sensibilität fördert. Kinder entwickeln ein Gespür dafür, dass Geschichten nicht neutral sind und dass es unterschiedliche Perspektiven auf dieselbe Situation geben kann. Machtreflexion wird so nicht moralisierend, sondern verstehend angebahnt, im Sinne einer altersangemessenen Sensibilisierung für diskursive Ordnungen narrativer Medien (vgl. Foucault, 1978/1995; Barberi, 2018)

2.3.5 Subjekt- und Selbstreflexion

Die Dimension der Subjekt- und Selbstreflexion richtet den Blick auf das eigene Erleben der Kinder. Pädagogisch werden Räume geschaffen, in denen Kinder über Gefühle, Identifikation und persönliche Reaktionen sprechen können. Fragen wie „Was hat das mit mir gemacht?“ oder „Wie hätte ich mich gefühlt?“ stehen dabei im Zentrum. Ziel ist nicht die therapeutische Bearbeitung emotionaler Erfahrungen, sondern deren pädagogische Ordnung, Differenzierung und Einordnung. Gerade die Fähigkeit, das eigene Erleben und das eigene Handeln in Beziehung zu anderen zu setzen und deren Wirkung zu reflektieren, ist für viele Kinder keine Selbstverständlichkeit, sondern bedarf gezielter pädagogischer Begleitung. Reflexionsfähigkeit kann daher nicht allein einer altersbezogenen Reifung überlassen werden, sondern ist abhängig von sprachlichen, sozialen und dialogischen Erfahrungsräumen, die Kindern in unterschiedlichem Maße zur Verfügung stehen. Die Dimension der Subjekt- und Selbstreflexion unterstützt Kinder darin, sich selbst als fühlende und denkende Subjekte ernst zu nehmen und ihre Medienerfahrungen in einen erweiterten Welt- und Bedeutungszusammenhang einzuordnen. Pädagogisch verbindet diese Dimension Foucaults Konzept der Selbsttechnologien, der Fähigkeit, sich selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. Foucault, 1978/1995), mit Brumliks (2004) advokatorischer Perspektive, die pädagogisches Handeln als stellvertretendes Eintreten für kindliche Erfahrungen versteht, die noch nicht vollständig sprachlich gefasst sind.

2.3.6 Narrative Dekonstruktion

Die Dimension der narrativen Dekonstruktion richtet den Blick auf Geschichten als gestaltete und veränderbare Konstruktionen. Kinder erfahren, dass narrative Medien nicht festgelegt sind, sondern umgedeutet, weitergeführt oder bewusst abgeschlossen werden können. Pädagogisch eröffnet diese Dimension Räume, in denen Kinder narrative Erfahrungen aktiv umformen, etwa durch alternative Enden, Perspektivwechsel oder das Erfinden neuer Figuren und Handlungsmöglichkeiten. Während die kritische Machtreflexion auf das Verstehen narrativer Setzungen zielt, markiert die narrative Dekonstruktion den Übergang zur aktiven Gestaltung. Hier geht es nicht mehr primär um das Erkennen von Perspektiven, sondern um die bewusste Entscheidung, Geschichten zu verändern, abzuschließen oder neu zu entwerfen. Zugleich wird Gestaltung nicht beliebig verstanden. Kinder werden dazu angeregt, über ihre Veränderungen nachzudenken und zu reflektieren, warum ein veränderter Verlauf für sie sinnvoll, entlastend oder gerechter erscheint. Narrative Dekonstruktion verbindet damit kreative Freiheit mit reflexiver Begründung. Für den Grundschulkontext ist diese Dimension besonders bedeutsam, da sie kritisches Denken, ästhetische Gestaltung und moralische Orientierung miteinander verschränkt. Die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung kultureller Sinnangebote wird dabei nicht aus Foucaults Diskurstheorie abgeleitet, nach der Diskurse und nicht Subjekte die Ordnungen produzieren, sondern aus Baackes (1996) Konzept der Mediengestaltung und Resnicks (2017) kreativem Lernverständnis. Medienbildung zeigt sich hier als Befähigung,

kulturelle Sinnangebote nicht nur zu deuten, sondern aktiv mitzugestalten.

3. Theoretische Fundierung der Modelldimensionen

Die folgenden theoretischen Perspektiven werden nicht additiv oder als geschlossene Gesamtheorie verwendet, sondern funktional auf die Dimensionen des Modells *Vom Erleben zum Gestalten* bezogen. Sie dienen der begrifflichen Präzisierung und pädagogischen Begründung einzelner Dimensionen und werden jeweils dort herangezogen, wo sie das Verständnis konkreter pädagogischer Prozesse vertiefen. Narrative digitale Spiele lassen sich, in Anlehnung an Benjamin, als Erfahrungsräume beschreiben, in denen Bedeutungen im Vollzug entstehen. Erfahrung ist dabei kein abgeschlossenes Ereignis, sondern ein prozesshaftes Geschehen, das durch Erzählen, Erinnern und Weiterdenken Sinn erhält (vgl. Benjamin, 1940/2021). Für Kinder bedeutet dies, dass Spielerlebnisse nicht abgeschlossen sind, sondern nachwirken, in Bildern, Fragen, Irritationen oder Gesprächen. Sinnbildung vollzieht sich in diesem Zusammenhang als aktiver Rezeptionsprozess. Bedeutungen entstehen nicht im Text oder Medium selbst, sondern im Zusammenspiel von Angebot und individueller Deutung (vgl. Iser, 1990). Übertragen auf narrative Spiele heißt das: Kinder sind nicht passive Rezipientinnen und Rezipienten, sondern bringen eigene Erfahrungen, Emotionen und Erwartungen in das Spielgeschehen ein. Gerade im Grundschulalter erfolgt diese Sinnkonstitution jedoch häufig implizit, situativ und emotional, ohne dass Kinder be-

reits über stabile sprachliche oder reflexive Mittel verfügen. Pädagogische Begleitung setzt hier an, indem sie Erfahrungsräume öffnet, in denen Deutungen sichtbar, teilbar und weiterführbar werden. Narrative Spiele ermöglichen dabei eine besondere Form der Erfahrung, da Sinnbildung untrennbar mit Handeln verbunden ist. Entscheidungen, Konsequenzen und spielmechanische Rückkopplungen machen Kinder zu aktiv Beteiligten an narrativen Prozessen und verstärken sowohl die emotionale Intensität als auch das pädagogische Potenzial dieser Erfahrungen (vgl. Aarseth, 1997). Zugleich sind diese Handlungsmöglichkeiten nicht frei, sondern durch die Spielarchitektur vorstrukturiert – was die Verbindung zu Foucaults Analyse diskursiver Ordnungen herstellt: Spiele bieten Handlungsräume an, die bestimmte Subjektpositionen nahelegen und andere ausschließen. Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* nimmt diese aktive Verwicklung ernst und versteht sie nicht als Problem, sondern als Ausgangspunkt für Reflexion und Gestaltung.

Narrative Erfahrungsräume sind jedoch niemals neutral. Sie strukturieren Perspektiven, verteilen Handlungsmacht und legen bestimmte Deutungsmuster nahe. Narrationen verhandeln stets Fragen von Stimme, Perspektivität und Autorität: Wer erzählt? Wessen Sicht wird sichtbar? Welche Erfahrungen gelten als legitim? (vgl. Lanser, 1992). Diese narratologische Perspektive wird im Modell mit einer machttheoretischen Rahmung verbunden, die digitale Spiele als diskursive Räume begreift, in denen Subjektpositionen angeboten werden, etwa durch Rollenlogiken, moralische

Entscheidungsarchitekturen oder implizite Wertsetzungen (vgl. Foucault, 1978/1995). Kinder bewegen sich innerhalb dieser Ordnungen, ohne ihnen vollständig ausgeliefert zu sein. Subjektivierung wird dabei als offener, spannungsvoller Prozess verstanden, der pädagogisch begleitet, aber nicht vorweggenommen werden kann.

Die Verbindung von medienpädagogischen und machttheoretischen Perspektiven erfolgt im Modell nicht im Sinne einer geschlossenen Theorie, sondern bewusst perspektivisch. Dass Baacke und Foucault nicht unhinterfragt zusammengehen, ist dabei zu reflektieren. Alessandro Barberi (2018) hat gezeigt, dass eine produktive Verbindung möglich ist, wenn Foucaults Analyse funktional eingesetzt wird, nicht als normative Grundlage pädagogischen Handelns, sondern als analytisches Instrument. Das Modell der Medienkompetenz markiert dabei den pädagogischen Handlungs- und Zielrahmen. Die machttheoretische Perspektive dient hingegen dazu, für implizite Macht-, Normierungs- und Subjektivierungsprozesse narrativer Medien zu sensibilisieren. Sie wird nicht als Grundlage pädagogischen Handelns verstanden, sondern als analytisches Instrument zur Beschreibung der diskursiven Ordnungen, in denen pädagogische Praxis stattfindet (vgl. Baacke, 1996; Foucault, 1978/1995). Die pädagogische Handlungsfähigkeit von Kindern wird im Modell folglich nicht aus machttheoretischen Subjekttheorien abgeleitet, sondern aus medienpädagogischen und bildungstheoretischen Ansätzen. Für den Grundschulkontext ist diese Perspektive besonders bedeutsam. Kinder

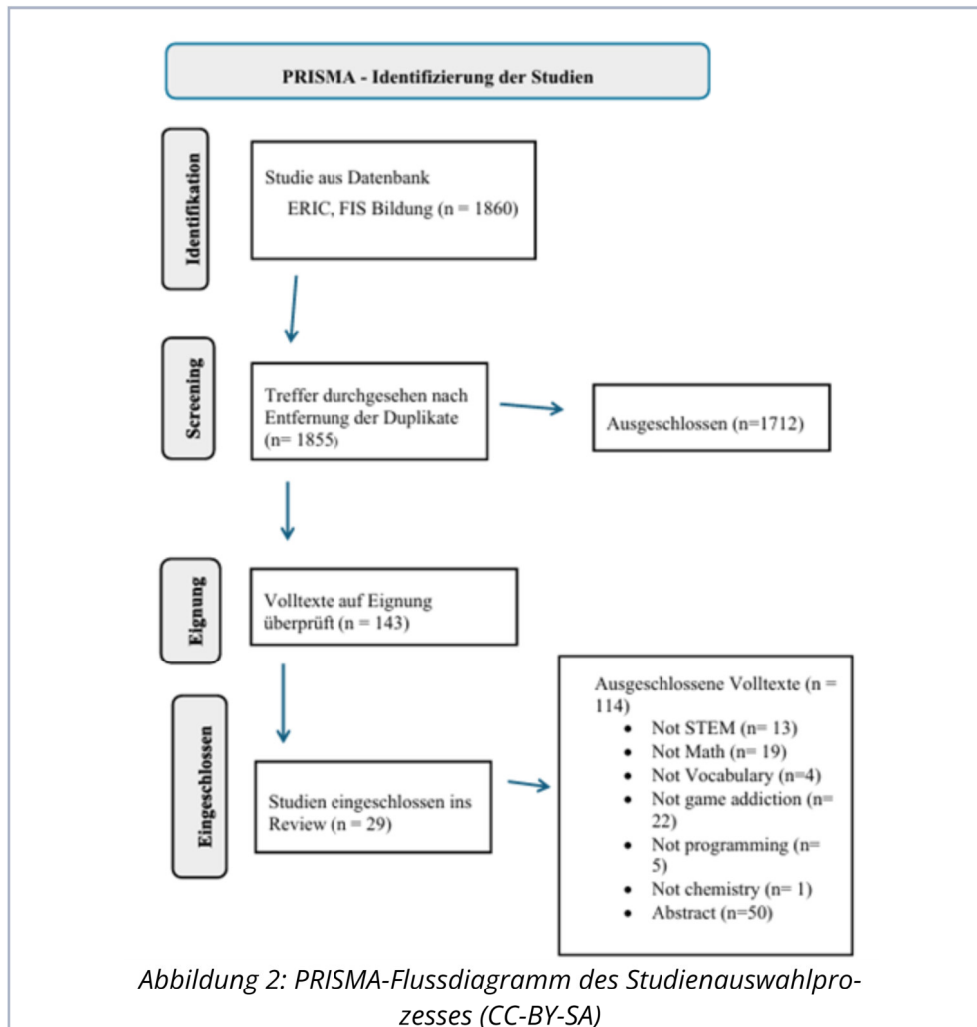
reagieren sensibel auf Ungerechtigkeit, Ausgrenzung oder moralische Ambivalenzen, verfügen jedoch häufig noch nicht über ausgeprägte analytische Instrumente, um diese Erfahrungen selbstständig einzuordnen. Die Dimensionen der diskursiven Kommunikation und der kritischen Machtreflexion zielen daher nicht auf theoretische Durchdringung, sondern auf erste Formen machtsensibler Wahrnehmung: auf das Erkennen von Perspektiven, das Benennen von Ungleichheiten und das Zulassen alternativer Deutungen. Den medienpädagogischen Rahmen bildet das Modell der Medienkompetenz, das Medienbildung nicht als reine Technik, sondern als kulturelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit versteht. Für das Modell sind insbesondere die Dimensionen Medienkritik und Mediengestaltung zentral, da sie den Übergang vom Erleben zur aktiven Auseinandersetzung markieren. Medienkritik bedeutet im Grundschulkontext keine distanzierte Analyse, sondern eine aufmerksame und fragende Haltung gegenüber medialen Erfahrungen. Dazu gehört auch eine altersangemessene Sensibilisierung für gesellschaftliche Normierungen, Machtverhältnisse und problematische Darstellungen, wie sie in narrativen Medien auftreten und im pädagogischen Gespräch aufgegriffen werden können (vgl. Baacke, 1996). Mediengestaltung ermöglicht es Kindern, ihre Erfahrungen nicht nur zu reflektieren, sondern kreativ weiterzuführen und in eigene Ausdrucksformen zu überführen. Kreative Gestaltung ist dabei keine neue Errungenschaft gegenüber Baacke – er hat sie bereits als zweite Unterdimension der Mediengestaltung angelegt (vgl. Baacke, 1996). Resnicks (2017) Beitrag liegt vielmehr in der prozesshaften Beschreibung

kreativen Lernens als iterativen Prozess: erleben, ausprobieren, teilen, reflektieren, weiterentwickeln. Diese Prozesslogik ist besonders anschlussfähig an narrative Medien, da Kinder Geschichten nicht nur konsumieren, sondern aktiv weiterentwickeln und neugestalten. In ihrem Zusammenspiel bilden diese Perspektiven ein theoretisches Arbeitsbündnis. Sie ermöglichen ein fundiertes Verständnis narrativer Medienerfahrungen, sensibilisieren für Macht- und Perspektivierungsprozesse, benennen medienpädagogische Zielhorizonte und strukturieren Lernprozesse als kreative Weiterentwicklung. Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* nutzt diese Ansätze nicht als theoretischen Ausgangspunkt, sondern zur Begründung und Strukturierung einer pädagogischen Praxis, die Kinder als deutende, fühlende und gestaltende Subjekte ernst nimmt.

4. Entstehung des Modells & methodisches Vorgehen

Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* ist nicht aus der direkten Beobachtung kindlicher Medienpraxis entstanden, sondern aus einer systematischen Auswertung und theoretischen Verdichtung des bestehenden Forschungsstands. Grundlage bildet eine systematische Literaturanalyse, die im Rahmen einer umfassenderen theoretisch-empirischen Forschungsarbeit durchgeführt wurde (vgl. Wendt, 2025). Die Literaturrecherche orientierte sich an den Leitlinien des PRISMA-2020-Frameworks, um Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Such- und Auswahlprozesse sicherzustellen (Page et al., 2021). Die Recherche erfolgte in den Datenbanken

ERIC und *FIS Bildung* sowie ergänzend in einschlägigen OPAC-Systemen. Die Suche erfolgte mit Begriffskombinationen aus den Feldern narrative Spielerfahrung, digitale Spiele und Identität, Videospiele und Medienbildung im Kindesalter sowie emotionale Rezeption narrativer Medien. Berücksichtigt wurden deutsch- und englischsprachige Publikationen aus den Jahren 2010 bis 2024. Die Ausschlussgründe waren: kein Bezug zu narrativen Spielen oder medialer Spielerfahrung, keine pädagogische oder entwicklungsbezogene Fragestellung, Zielgruppe nicht im Kindes- oder Jugendalter sowie fehlender Volltextzugang. Die im weiteren Verlauf formulierten Aussagen beziehen sich auf theoretisch fundierte Orientierungen pädagogischen Handelns – nicht auf empirische Aussagen über tatsächliches kindliches oder schulisches Handeln, das im Rahmen dieser Literaturanalyse nicht untersucht wurde. Nach der Entfernung von Dubletten wurde ein stufenweises Screening durchgeführt, bei dem zunächst Titel und Abstracts, anschließend die Volltexte geprüft wurden. Das Flussdiagramm dient der transparenten Darstellung des Such- und Auswahlprozesses der systematischen Literaturanalyse nach *PRISMA 2020* und macht nachvollziehbar, welche Studien in welcher Phase identifiziert, ausgeschlossen und in das Review aufgenommen wurden (vgl. Page et al., 2021; Wendt, 2025):



Die in das Review einbezogenen Studien wurden auf dieser Grundlage systematisch gebündelt und thematisch geordnet. Ziel war es nicht, Einzelstudien vergleichend zu bewerten, sondern wiederkehrende thematische Schwerpunkte, Spannungsfelder und pädagogische Problemstellungen im Forschungsfeld narrativer digitaler Spiele sichtbar zu machen. Die Auswertung der einbezogenen Studien zeigt mehrere wiederkehrende Befundlinien

im Umgang mit narrativen digitalen Spielen im Kindes- und Jugendalter. Über unterschiedliche methodische Zugänge hinweg thematisieren zahlreiche Arbeiten die emotionale und moralische Dimension narrativer Spielerfahrungen, insbesondere im Hinblick auf Bewertung, Sinnzuschreibung und Anschlusskommunikation (z. B. Aierbe et al., 2019; Marchetti & Valente, 2015). Weitere Studien machen deutlich, dass narrative Spiele nicht als neutrale Erfahrungsräume zu verstehen sind, sondern implizite Ordnungen, Rollenlogiken und Wertsetzungen transportieren, die Prozesse von Normierung und Subjektivierung nahelegen (z. B. Jenson & Droumeva, 2017; Lacasa et al., 2008). Gleichzeitig verweisen mehrere Arbeiten auf das Potenzial narrativer Spiele als Ausgangspunkt kreativer Aneignung, Weitergestaltung und reflexiver Anschlusspraktiken, etwa durch Spielgestaltung, Erzählen oder medienproduktive Verfahren (z. B. Evans et al., 2017; Lacasa et al., 2008). Weitere Befunde betonen narrative Spielerfahrungen als Prozesse der Sinnbildung, in denen Bedeutung nicht allein im Spiel selbst entsteht, sondern im Vollzug, in der Reflexion und im Gespräch stabilisiert wird (z. B. Cloude et al., 2021; Marchetti & Valente, 2015). Schließlich hebt ein Teil der Forschung hervor, dass die pädagogische Begleitung und Rahmung entscheidend dafür ist, ob narrative Spiele überfordernd wirken oder als bildende Erfahrungsräume erschlossen werden können (z. B. Aierbe et al., 2019).

Die Analyse des Forschungsstands machte grundlegende Fragen nach narrativer Erfahrung, Sinnbildung, Subjektivierung und päd-

agogischer Verantwortung sichtbar. Diese Befundlinien führten zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit einschlägiger Grundlagenliteratur (u. a. Baacke, Iser, Benjamin, Lanser, Aarseth, Resnick, Foucault), die zur theoretischen Einordnung und begrifflichen Klärung der identifizierten Problemfelder herangezogen wurde. Theorie wird dabei nicht als normatives Deutungsraaster verstanden, sondern als heuristisches Instrument, um komplexe mediale Erfahrungszusammenhänge im Kontext narrativer digitaler Spiele pädagogisch strukturierbar zu machen.

5. Diskussion

Die Diskussion des Modells *Vom Erleben zum Gestalten* zeigt, dass es in mehrfacher Hinsicht an bestehende medienpädagogische Forschung anschlussfähig ist und zugleich einen eigenständigen konzeptionellen Beitrag leistet. Die systematisch ausgewertete Fachliteratur verdeutlicht, dass narrative digitale Spiele zunehmend als komplexe Erfahrungsräume beschrieben werden, in denen emotionale, moralische und gesellschaftliche Deutungsprozesse stattfinden (Fromme & Könitz, 2014; Boelmann & Stechel, 2020). Das Modell greift diese Perspektiven auf, verschiebt den Fokus jedoch explizit auf den Grundschulkontext, der im bisherigen Forschungsdiskurs vergleichsweise unterrepräsentiert bleibt. Eine zentrale Stärke des Modells liegt in seiner konsequenten Subjektorientierung. Es geht nicht von normativen Medienbewertungen aus, sondern von den realen Erfahrungen der Kinder, die bereits Teil ihrer medialen Lebenswelt sind. Damit schließt es an

subjektorientierte und erfahrungsbezogene Ansätze der Medienpädagogik an, ohne diese auf technische Kompetenzvermittlung zu verengen. Medienbildung wird im Modell als Prozess verstanden, der Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung miteinander verbindet und Kinder in ihrer altersgemäßen Sinnbildung ernst nimmt.

Besonders für den Grundschulbereich bietet das Modell einen spezifischen Mehrwert. Es berücksichtigt, dass Kinder emotional und narrativ hoch anschlussfähig sind und je nach individuellen Voraussetzungen durchaus über erste Formen kritischer Wahrnehmung verfügen. Analytische Distanzierungsfähigkeit ist dabei keine Frage des Alters allein, sondern entsteht in dialogischen Erfahrungsräumen und hängt erheblich von sprachlicher Entwicklung, sozialem Kontext und pädagogischer Begleitung ab (vgl. Schorb & Wagner, 2016; Aufenanger, 2019). Die sechs Dimensionen des Modells sind daher nicht als lineare Abfolge, sondern als pädagogischer Orientierungsrahmen konzipiert, der Gespräch, Beziehung und kreative Ausdrucksformen in den Mittelpunkt stellt. Dadurch wird eine medienpädagogische Praxis möglich, die Schutz und Bildungsauftrag nicht gegeneinander ausspielt, sondern produktiv miteinander verschränkt.

Gleichzeitig sind die Grenzen des Modells klar zu benennen. Eine zentrale Einschränkung ergibt sich aus den strukturellen Bedingungen schulischer Praxis. Die Umsetzung der Modelllogik erfordert pädagogische Zeit, dialogische Räume und Beziehungskontinuität, die im eng getakteten Unterrichtsalltag nicht immer gege-

ben sind. Das Modell setzt daher didaktische Priorisierungen voraus und ist nicht als kurzfristig umsetzbares Unterrichtsrezept zu verstehen.

Darüber hinaus impliziert das Modell bestimmte professionelle Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte. Gesprächsführung, der Umgang mit emotionalen Irritationen, machtsensible Perspektivierung sowie kreative Lernbegleitung erfordern eine medienpädagogische Professionalität, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang nur punktuell verankert ist. Hier zeigt sich ein klarer Fortbildungsbedarf, der über technische Medienkompetenz hinausgeht und stärker auf die Begleitung subjektiver Medienerfahrungen ausgerichtet sein müsste. Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Abgrenzung des Modells zu therapeutischen Ansätzen. *Vom Erleben zum Gestalten* ist ausdrücklich kein therapeutisches Konzept und erhebt keinen Anspruch auf Traumabearbeitung oder klinische Intervention. Emotionale Irritationen, die im Rahmen narrativer Medienerfahrungen thematisiert werden, werden pädagogisch gehalten, nicht therapeutisch bearbeitet. Ziel ist es, Gesprächsräume zu eröffnen, Erfahrungen zu versprachlichen und Distanzierungsfähigkeit zu fördern, nicht, individuelle Belastungsgeschichten zu diagnostizieren oder aufzuarbeiten. Diese Abgrenzung ist zentral, um die pädagogische Verantwortung klar zu definieren und Überforderungen sowohl aufseiten der Kinder als auch der Lehrkräfte zu vermeiden.

Die im Rahmen der Diskussion formulierten Aussagen beziehen sich dabei auf theoretisch fundierte Orientierungen pädagogi-

schen Handelns und nicht auf empirische Aussagen über konkretes schulisches Handeln oder tatsächliche Praktiken von Kindern und Lehrkräften. Das Modell erweitert bestehende medienpädagogische Ansätze um eine narrativ fundierte, machtsensible und kreative Perspektive und formuliert einen Orientierungsrahmen, der sowohl theoretisch als auch praxisbezogen anschlussfähig ist. Zugleich macht es sichtbar, dass eine solche Medienbildung strukturelle, professionelle und institutionelle Voraussetzungen benötigt, die weiterentwickelt werden müssen.

6 Fazit & Ausblick

Narrative digitale Spiele sind für Kinder nicht primär „zu viel“, sondern pädagogisch zu bedeutsam, um sie zu ignorieren oder ausschließlich unter Risikoperspektiven zu betrachten. Die im Beitrag dargestellten Überlegungen zeigen, dass Kinder bereits im Grundschulalter mit komplexen narrativen, emotionalen und moralischen Medienerfahrungen in Berührung kommen, unabhängig davon, ob Schule diese Erfahrungen aktiv aufgreift oder nicht. Eine Medienpädagogik, die diese Erfahrungsräume ausklammert, verkennt sowohl ihre gesellschaftliche Relevanz als auch ihr bildungstheoretisches Potenzial.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* als konzeptioneller Orientierungsrahmen für eine erfahrungs- und kindorientierte Medienbildung im Grundschulkontext. Es bietet keine normativen Bewertungen einzelner Spiele und keine didaktischen Rezepte, sondern eine strukturierende

Perspektive darauf, wie narrative Medienerfahrungen pädagogisch gehalten, reflektiert und weitergeführt werden können. Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* setzt an einem Punkt an, der in bestehenden medienpädagogischen Konzepten häufig unterbelichtet bleibt: dem Übergang zwischen affektivem Erleben und pädagogischer Bearbeitung narrativer Medienerfahrungen im Grundschulalter. Während viele Ansätze entweder auf Schutz, Bewertung oder Kompetenzvermittlung fokussieren, rückt dieses Modell die prozesshafte Transformation kindlicher Spielerfahrungen in den Mittelpunkt. Es fragt nicht primär, *was* Kinder spielen sollten, sondern *wie* bereits gemachte Erfahrungen pädagogisch aufgegriffen, gehalten und weiterentwickelt werden können. Damit verschiebt sich der Fokus von der Regulierung medialer Inhalte hin zur Begleitung kindlicher Sinnbildungsprozesse. Indem Erleben, Gespräch, Reflexion und Gestaltung miteinander verschränkt werden, rückt Medienbildung als Bildungsprozess in den Fokus, der Schutz, Sinnbildung und Handlungskompetenz miteinander verbindet.

Das Modell macht deutlich, dass Kinder digitale Spiele nicht lediglich konsumieren, sondern als kulturelle Sinnangebote erleben, die Fragen nach Moral, Macht, Identität und gesellschaftlicher Ordnung aufwerfen können. Pädagogische Begleitung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht Kontrolle oder Therapeutisierung, sondern das Öffnen von Gesprächs- und Gestaltungsräumen, in denen Kinder ihre Erfahrungen einordnen, versprachlichen und transformieren können. Damit positioniert sich der Bei-

trag bewusst zwischen Schutz und Autonomie und folgt einer advokatorischen Grundhaltung pädagogischen Handelns im Sinne Brumliks (2004), das pädagogische Eingreifen als stellvertretendes Eintreten für Erfahrungen legitimiert, die Kinder noch nicht vollständig selbst vertreten können. Diese Haltung schließt Foucaults Sensibilität für Machtstrukturen ein, ohne in Resignation zu münden: Pädagogik bleibt handlungsfähig, auch wenn sie die Diskurse nicht auflösen kann. Mit Blick auf den Ausblick lassen sich mehrere Entwicklungs- und Forschungsdesiderate benennen. *Erstens* besteht ein deutlicher Mangel an empirischen Studien, die systematisch untersuchen, wie Grundschulkinder narrative digitale Spiele erleben, welche Deutungen sie entwickeln und wie pädagogische Begleitung diese Prozesse beeinflusst. Qualitative, partizipative Forschungsdesigns könnten hier einen wichtigen Beitrag leisten, um kindliche Perspektiven stärker sichtbar zu machen. *Zweitens* zeigt sich ein klarer Handlungsbedarf in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die pädagogische Begleitung narrativer Medien Erfahrungen erfordert Kompetenzen in Gesprächsführung, machtsensibler Perspektivierung, kreativer Lernbegleitung sowie im Umgang mit emotionalen Irritationen. Diese Aspekte sind bislang nur randständig in Aus- und Fortbildungsformaten verankert und sollten systematischer berücksichtigt werden. *Drittens* eröffnet das Modell Perspektiven für die Entwicklung praxistauglicher Materialien. Modular aufgebaute Unterrichtsbausteine, Fallvignetten, Gesprächsimpulse oder gestalterische Methoden narrativer Umdeutung könnten dazu beitragen, die Modelllogik in unter-

schiedlichen schulischen Kontexten anschlussfähig zu machen, ohne sie zu schematisieren.

Insgesamt versteht sich der Beitrag nicht als abschließende Antwort, sondern als konzeptioneller Impuls für eine medienpädagogische Diskussion, die narrative digitale Spiele im Grundschulkontext weder dramatisiert noch verharmlost. Das Modell *Vom Erleben zum Gestalten* formuliert eine Perspektive, in der Grundschulpädagogik Kinder in einer medial komplexen Welt verantwortungsvoll, machtsensibel und zugleich kreativ begleiten kann. Der Beitrag erhebt keinen Anspruch auf empirische Generalisierbarkeit, sondern auf konzeptionelle Klärung und pädagogische Orientierung.

Literatur

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins University Press.

Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2019). Video games, parental mediation and gender socialization. *Digital Education Review*, 36, 100–116. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.100-116>

Aufenanger, S. (2019). Der Einfluss der Computernutzung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern. *Medienimpulse*, 57(1), 1–27. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1321>

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz, Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.

Barberi, A. (2018). *Performanz und Medienkompetenz: Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik* [Dissertation, RWTH Aachen]. <https://doi.org/10.18154/RWTH-2018-229084>

Benjamin, W. (1940/2021). *Über den Begriff der Geschichte* (G. Raulet, Hrsg.; Band 19). Suhrkamp.

Boelmann, J. M., & König, L. (2022). Mit interaktiven Narrationen zur literarischen Kompetenz. Was Computerspiele für den Literaturunterricht leisten können. *Leseforum/Forum Lecture/Forum Lettura*, 3(2022), 1–20. <https://doi.org/10.58098/lffl/2022/3/774>

Boelmann, J. M., & Stechel, J. (2020). *Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen in formalen Bildungskontexten*. kopaed.

Brumlik, M. (2004). *Advokatorische Ethik: zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Philo.

Cloude, E. B., Dever, D. A., Hahs-Vaughn, D. L., Emerson, A. J., Azevedo, R., & Lester, J. (2022). Affective Dynamics and Cognition During Game-Based Learning. *IEEE Transactions On Affective Computing*, 13(4), 1705–1717. <https://doi.org/10.1109/taffc.2022.3210755>

Delve Interactive. (2018). *Change – A Homeless Survival Experience* [Videospiele]. Delve Interactive.

Evans, M. A., Jones, B. D., & Akalin, S. (2017). Using Video Game Design to Motivate Students. *Journal of Library Administration*, 57(8), 895–902.

Foucault, M. (1978/1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.

Fromme, J., Biermann, R., & Unger, A. (2010). Einleitung: Mediensozialisation und Medienbildung. In J. Fromme & A. Unger (Hrsg.), *Computer Games and New Media Cultures* (S. 1–15). Springer.

- Fromme, J., & Könitz, C. (2014). Bildungspotenziale von Computerspielen. In B. Schorb et al. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 225–254). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11
- Hugger, K.-U., & Walber, M. (Hrsg.). (2010). *Digitale Lernwelten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iser, W. (1990). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. UTB.
- Jenson, J., & Droumeva, M. (2017). Revisiting the media generation: Youth media use and computational literacy instruction. *E-Learning and Digital Media*, 14(4), 212–225. <https://doi.org/10.1177/2042753017731357>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lacasa, P., Martinez, R., & Mendez, L. (2008). Developing new literacies using commercial videogames as educational tools. *Linguistics and Education*, 19(2), 85–106. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.02.001>
- Lanser, S. (1992). *Fictions of Authority: Women Writers and Narrative Voice*. Cornell University Press.
- Marchetti, E., & Valente, A. (2015). Learning via Game Design: From Digital to Card Games and Back Again. In Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning (S. 354–361). Academic Conferences International.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *KIM-Studie 2022: Kindheit, Internet, Medien*. <https://www.mpfs.de>
- Mikos, L. (2017). Mediensozialisation und Medienwissen. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (2. Aufl., S. 40–51). UVK.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Schule und KITA*. Beltz.

Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten*. MIT Press.

Sander, U., & Vollbrecht, R. (2014). Medienpädagogik. In *Grundkurs Medienpädagogik* (S. 10–25). kopaed.

Schorb, B., & Wagner, U. (2016). Medienkompetenz. In U. Sander et al. (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 50–56). VS Verlag.

Tulodziecki, G., & Herzig, B. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Klinkhardt.

Wendt, S. (2025). *Zwischen Macht, Narration und Erfahrung [Masterarbeit]*. Pädagogische Hochschule Wien.