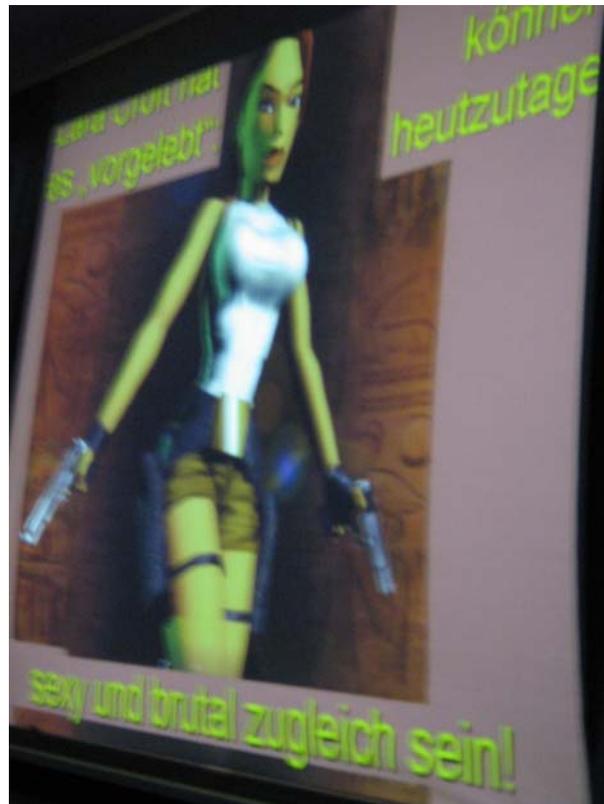


# Cyberspace in Schule und Kinderzimmer



Dokumentation des 2. Symposiums  
vom 9. November 2007

Franz Lehner (Hrsg.)

Institut für Digitale und Soziale Kompetenz (DISK)

[www.verein-disk.net](http://www.verein-disk.net)

gefördert durch





**Herausgeber:**

Dr. Franz Lehner

DISK – Institut für Digitale und Soziale Kompetenz

Tillysburg 6

4490 St. Florian

[www.verein-disk.net](http://www.verein-disk.net)



# Inhaltsverzeichnis

## Vorwort und Danksagung

<b>1</b>	<b>Motive für das Spiel in virtuellen Welten und Vorschläge für einen pädagogischen Umgang damit</b>	<b>8</b>
	<b>Olaf Jantz</b>	
1	Alternativen zum Spiel und zur virtuellen Realität	10
2	Alternative Spiele und Erhöhung der Anforderungen	11
3	Kreativität und Spiel mit den bevorzugten Spielen	12
4	Werte, Normen, Regeln und Gemeinsamkeiten verhandeln	12
5	Spieler als Fortbildner	13
6	Reflexion beim Spielen	14
	Literatur	15
<b>2</b>	<b>Faszinationskraft von Bildschirmspielen - Spieldynamik und Atmosphäre</b>	<b>18</b>
	<b>Stefan Wesener</b>	
2	Einleitung	18
2	Spielanlässe	19
3	Die Auswahl des Bildschirmspiels	20
3.1	Abspielgeräte und Marktangebot von Bildschirmspielen	20
3.2	Der Antrieb des Spielers	22
4	Die Faszinationskraft von Bildschirmspielen	25
4.1	Die Spielmechanik und Spielregeln	25
4.2	Das Bildschirmspiel und die Belohnung	27
4.3	Die Bedeutung der Atmosphäre in Bildschirmspielen	27
5	Spielmechanik, Atmosphäre und Transfer	29
	Literatur	31
<b>3</b>	<b>Wie nutzen Lehrer das Internet in der Grundschule? Ergebnisse aus einer empirischen Studie</b>	<b>32</b>
	<b>Christine Feil</b>	
1	Kontext der Befragung der Grundschullehrkräfte	32
2	Informationen zur Durchführung der Befragung	33
3	Informationen zu den befragten Lehrkräften	34
4	Ergebnisse im Überblick	36
4.1	Gesellschaftspolitische Bewertungen des Internets in der Grundschule	36
4.2	Rahmenbedingungen: Internetzugang und Computeranzahl	37
4.3	Häufigkeit und Frequenz des Internetesatzes	38
4.4	Didaktik und Methodik des Internetesatzes	39
4.5	Lehr- und Lernziele der Internetarbeit und ihre Erreichbarkeit	40
4.6	Erwerb von Internetkompetenzen nach Jahrgangsstufen	41
4.7	Chancen und Grenzen des Internetesatzes für die Lehrkräfte	43
4.8	Kollegialer Austausch innerhalb der Schule	45
4.9	Kinder- und Jugendmedienschutz	46

4.10	Elternarbeit	47
4.11	Berufliches Netzwerk	47
5	Konsequenzen	50
	Literatur	54
<b>4</b>	<b>Konzept für einen Elternabend: Starke Eltern – Starke Kinder</b>	<b>56</b>
	<b>Susanne Lehner</b>	
<b>5</b>	<b>Online – zwischen Faszination und Sucht</b>	<b>68</b>
	<b>Hubert Poppe</b>	

## Vorwort und Danksagung

Die Bedeutung von Medien für die Werteorientierung heutiger Jugendlicher ist enorm groß. Medien machen zwar nicht Moral, aber sie liefern moralische Modelle, an denen Jugendliche ihre Problemlösungskompetenz entwickeln. Eine Studie von Marci-Boehncke und Rath ergab, dass die Orientierungsfunktion der Medien die moralische Entwicklung und die Werte-Entwicklung nicht fördert sondern eher hemmt. Die Einschätzung der Situation zum Einfluss der Medien auf die Sozialisation Heranwachsender stützte sich früher eher auf theoretische Überlegungen und essayistische Falldarstellungen. Heute werden zunehmend breit angelegte empirische Studien herangezogen, welche die oft pessimistisch und polemisch formulierten Thesen zu unterstützen scheinen. Dazu kommen experimentelle Studien aus der Hirnforschung, die oft als „Beweis“ für die einfachen intuitiven Überzeugungen von Laien sehr überzeugend wirken. Bei genauerem Hinsehen stellt sich aber häufig heraus, dass die Daten eher einseitig interpretiert werden. Im Prinzip stehen sich zwei Extrempositionen gegenüber, die man als pathogenetische (die Gefahren überwiegen) und als salutogenetische (Medien sind nützlich und wichtig) Denkrichtung bezeichnen könnte.

Oft hört man Eltern von Kindern und Jugendlichen klagen: „Unsere Kinder sitzen viel zu viel vor dem Computer und dem Fernseher. Sie sollten lieber lernen oder einer sinnvolleren Freizeitbeschäftigung nachgehen.“ Eltern sind besorgt: Wirken sich die vielen Stunden vor dem PC negativ auf die Entwicklung der Kinder aus? Sehen sie dort Dinge, die sie besser nicht zu Gesicht bekämen? Wie sollen wir uns als Eltern, als Erziehende in dieser neuen Situation verhalten? Welche Werte und Erziehungsziele sind sinnvoll, welche verstaubt und überholt? Im Rahmen des Symposiums analysierten anerkannte Experten aktuelle Entwicklungen und Probleme und versuchen Lösungsstrategien aufzuzeigen. Die Beiträge sind in der aktuellen Broschüre für alle Interessierten zusammengefasst.

Die Beiträge zu diesem Symposium, das vom Institut für Digitale und Soziale Kompetenz (DISK) – [www.verein-disk.net](http://www.verein-disk.net) – organisiert wurde, sind in der vorliegenden Broschüre zusammengefasst. Die Durchführung der Veranstaltung wurde durch das **Familienreferat des Landes Oberösterreich** finanziell unterstützt, und wir möchten uns an dieser Stelle daher ganz herzlich dafür bedanken.

Franz Lehner

Februar 2008

mit Unterstützung durch





*Olaf Jantz*

## **Motive für das Spiel in virtuellen Welten und Vorschläge für einen pädagogischen Umgang damit**

Zum Themenfeld „was Jungen zum Computerspiel motiviert“ gibt es eine Vielzahl an Antworten. Es gibt nicht den Spieler, noch nicht einmal „den Ballerspieler“. Motive für das Spielen in virtuellen Welten sind auch bei Jungen vielfältig. Wie in jeder pädagogischen Risikodiskussion stellen wir einen Zusammenhang zwischen den psychischen, kulturellen und sozialen Ressourcen und der jeweils unterschiedlich problematischen Spielgewohnheit fest. Und doch sind die Ängste der Erwachsenen eher als ein-, höchstens zweigleisig zu verzeichnen. Die meisten Spieler verstehen die „Hysterie in Politik und Gesellschaft“ nicht oder nur wenig. Alle befragten Jungen konnten sich zwar vorstellen, dass der exzessive Spielegenuss bei anderen Jungen zu Problemen führen könnte, sie selber jedoch hätten es jeweils stets im Griff. Selbst bei objektiven Zusammenhängen, wie etwa, dass ein Junge die Schule oft schwänzte, weil er bis tief in die Nacht den Rollenspielen verpflichtet war, wurde stets ein Zusammenhang geleugnet. Doch in der Tiefenstruktur der jugendlichen Aussagen steckte stets das Bewusstsein, dass das Computerspiel auch Risiken aufweist. Alle Jungen kennen den Kontrollverlust beim Spiel, der sich z.B. dadurch kennzeichnet, dass sie Essen und Trinken vergessen oder dass sie schlicht länger spielen, als sie es sich vornahmen. Bei einzelnen sind dabei sogar klassische Suchtphänomene zu beobachten (Schuldgefühle nach „verspielten“ Nächten oder nicht eingehaltenen Verabredungen, gedankliche Überdominanz des Spiels während des gesamten Alltags u. ä.). Allerdings zu behaupten, dass das Spielen süchtig oder gar gewalttätig mache, kann aus der langjährigen Erfahrung mit Jungen nicht bestätigt werden. Sehr viele Jungen können die gewaltverherrlichenden Spiele spielen, ohne selbst Gewalt auszuüben. Dennoch bieten einige Spiele sehr stark polarisierende Szenarien, auf die wiederum bestimmte Jungen „leicht anspringen“.

In diesem Text möchte ich pädagogische Antworten im Sinne einer Präventionsarbeit zur Diskussion stellen, die nicht nur von spezialisierten Medienpädagogen durchgeführt werden können. Es sind vielmehr Strategien zur Bearbeitung der Computerspielthematik mit Jungen in der offenen Jugendarbeit und der Jugendgruppenarbeit in sämtlichen Feldern.

### **Pädagogische Antworten**

Die nachfolgenden Erkenntnisse basieren auf der jahrelangen Arbeit mit Jungen zum Thema Gewalt(prävention) und Selbstbehauptung insbesondere bei

[www.mannigfaltig.de](http://www.mannigfaltig.de) und MEDIUM e.V. In den letzten Jahren konnten wir in diesem Zusammenhang insbesondere in der Einzelberatung mit Jungen ihre Spielgewohnheiten und die daraus resultierenden Rollenbilder eruieren. Darüber hinaus konnte ich im Auftrag der Landesstelle Jugendschutz in 2006 meine Erkenntnisse durch eine Motivationserkundung bei sehr unterschiedlichen Jungen(gruppen) vertiefen.

Über mehrere Monate konnte ich Jungen beim Spiel beobachten, sie befragen, ihre Aussagen interpretieren und sie schließlich mit meinen Interpretationen konfrontieren. Darüber hinaus habe ich Praktiker gefunden, die das Medium Computerspiel bereits in der Jugendarbeit und sogar in der gezielten Jungenarbeit einsetzen. Dabei unterscheiden sich Ausmaß, Umfang und Intensität erheblich. Für die Offenheit der Praktiker und der Jungen möchte ich mich an dieser Stelle offiziell bedanken!

Die Interviews und auch die Gruppenarbeit mit Jungen wurde per Video festgehalten und unterschiedlich interpretiert: Video-Sequenz-Analyse, Textinterpretation mit der Objektiven Hermeneutik, Fachaustausch, Interpretation der Erkenntnisse durch die Befragten selbst in einer Nachbefragung. Dabei haben mich unterschiedliche Studierende im Austausch und der Gruppeninterpretation unterstützt. (Auch Euch an dieser Stelle vielen Dank!!)

Ich möchte mich also im Rahmen dieses kurzen Überblicks auf die pädagogischen Antworten konzentrieren. Für die Entfaltung der vielfältigen Motive von Jungen, am Computer oder an der Konsole zu spielen, braucht es m. E. einen weiten Raum, der in einem anderen Rahmen gesucht wird. Nur das sei vorangestellt: Ich konnte keinen übergreifenden Spielertyp ausmachen. Die von mir befragten Jungen offenbarten vielmehr stets eine besondere Mischung an Motivlagen. Es ließen sich anhand von Spielwahl und Spielgewohnheit sicherlich besondere Problemtypen formulieren. Doch für eine wissenschaftlich redliche Postulierung fehlt uns (noch) die Datenauswertung. Allerdings bleibt der Kern der männlichen Motivlage eindeutig, so wie ich es bereits in früheren Jahren veröffentlicht habe und hier nicht wiederholen möchte.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> **Olaf Jantz:** Endlich wirklich wirksam! Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle? In: **Franz Lehner - Institut für Wirtschaftsinformatik der Uni Passau (Hrsg.):** Cyberspace in Schule und Kinderzimmer. Diskussionsbeitrag W-19-06. Schriftenreihe Wirtschaftsinformatik. Passau 2006.

**Olaf Jantz:** Faszination Kontrolle: Jungen zwischen Macht und Ohnmacht im Computerspiel. In: **Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.):** AJS – Informationen: Alles nur Spiel? Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart September 2004.

Nur in Kürze pointiert:

Es geht um die Faszination der Kontrolle und nicht um das „Gewalt verherrlichen“. Es geht um Zielerreichung und nicht zuerst um Vernichtung. Und Jungen suchen die Kompetenzerfahrung im Spiel, sehr oft, weil ihnen andere Kompetenzerfahrungen verwehrt bleiben. Die Pädagogik sollte insbesondere darauf Antworten entwickeln. Die nachfolgenden Anregungen sollen drei Ziele verfolgen, die den präventiven Grundstein legen:

1. **Stärkung der Persönlichkeit** des einzelnen Jungen, besonders im Hinblick auf die Fähigkeit, sich abgrenzen zu können und Welten unterscheiden zu können
2. **Stärkung sozialer Regeln unter Jungen** und Förderung einer Beschäftigung mit Werten, Normen, Chancen und Grenzen für die jeweiligen Jungen in der Peer Group
3. **Medienkompetenz**, insbesondere das Durchschauen der jeweiligen Sogkraft von Medien und die so genannte Rahmungskompetenz

Die grundsätzlichen Strategien, die aus meinen Befragungen und Beobachtungen resultieren, fasse ich wie folgt zusammen:

### **1. Alternativen zum Spiel und zur virtuellen Realität**

Besonders dann, wenn befürchtet wird, dass sich Jungen zu sehr dem Medium Computerspiel widmen, ist ein Zugang hilfreich, der Erlebnisse jenseits der virtuellen Welt ermöglicht. Das Versinken im Computerspiel kann oftmals aufgelöst werden, wenn der (pädagogische) Alltag der Jungen spannend genug ist. Es ist oftmals zu beobachten, dass selbst die „Vielspieler“ auf Gruppenfreizeiten kaum auf das Medium zurückgreifen. Die direkte Begegnung ist für Jungen immer noch wichtiger, als das Spiel, wenn sie keine Ängste bei Jungen auslöst. Jungen suchen das Gespräch, sie suchen die Aktion und sie suchen die Beziehung. Mit der Strategie, Alternativen zum Spielerlebnis zu organisieren, wird immer wieder betont, dass man dann einen „alternativen Kick“ erschaffen müsse. Das mag für viele Aktionen im Rahmen von Erlebnispädagogik gelten. Doch aus den Beobachtungen v. a. in der gezielten Jungenarbeit wird deutlich, dass Jungen Männer und andere Jungen suchen, um ihre Fragen beantwortet zu bekommen, um im Kontakt zu sein. Sie suchen nach einer Zukunftsperspektive und sie wünschen sich Spaß im Alltag. Dafür benötigt es keinen pädagogischen Kick, sondern vielmehr Männer, die sich den Nöten und Hoffnungen der Jungen stellen. Allerdings braucht es gemeinsame Erlebnisse, Aktionen, die verbinden, Methoden, die ihre Wirkung jenseits des konkurrieren-

den Gegeneinanders entfalten. Bei einer stringenten Beziehungsarbeit sind auch reflektierende Gespräche mit den Jungen möglich und werden von ihnen selber sogar gesucht. Konkret haben sich Aktionstage im Jugendzentrum, Ausflüge und Mehrtagesreisen besonders für „schwierige Jungen“ als besonders hilfreich erwiesen. Sport, Dinge bauen, Kicker, Billiard usw. bieten hier gute Möglichkeiten, die Balance aus Spaß und Reflektion mit Jungen zu gestalten, wenn sich die Pädagogen auch die Konfrontation zutrauen. Im Anschluss in der Auswertung können dann auch die Erfahrungen mit den jeweiligen Spielerfahrungen durch die Jungen selbst eingeordnet werden. Es geht jedoch nicht darum, den Jungen das Spielen „auszutreiben“, sondern ihnen Alternativen anzubieten, die eine Ergänzung darstellen (können). Zentral bleibt, ob die Jungen es selbst als wertvoll erachten.

## ***2. Alternative Spiele und Erhöhung der Anforderungen***

Besonders die Problematischen der Jungen spielen oft sehr schlichte Spiele. Sie selbst geben Anzeichen, dass sie das reine „Ballern“ als abstumpfend erleben. Viele haben andere Spiele versucht, aber fanden sie genau dann blöd, wenn sie keine Erfolgserlebnisse tätigen konnten. So blieben die Meisten bei Spielen wie „Call of Duty“ oder besonders bei „Halo“ hängen, also bei Shootern ohne besondere strategische Anforderung. Ein guter Schritt für Jungen auf der unteren Skala der Komplexität bietet es sich an, Spiele anzubieten, die eine deutlich höhere Anforderung an Frustrationstoleranz, Logik und Entdeckungsbehrlichkeit stellen. Ich biete Jungen dann meine portable Spielkonsole mit Tomb Raider an. Die Grafik ist für alle Jungen noch genügend ansprechend. Die meisten legen das Spiel nach wenigen Minuten weg, da sie sich nicht mal erschließen können, was es zu tun gibt. Aber die meisten würden es gerne weiter spielen. Werden die Jungen nun motiviert und eingeführt, dann vollziehen sie Erfolgserlebnisse, die sie gar nicht vermutet hätten. Bei Tomb Raider wird auch geschossen, getötet und gewonnen bzw. verloren, aber der besondere Reiz kommt durch die Lösung der Rätsel und Aufgaben. Wir lassen uns damit auf ihre Welt ein und geben ihnen in ihrem Metier Entwicklungschancen. Diese Strategie der Kompetenzerweiterung durch das Bestehen in alternativen, komplexeren Spielen ist besonders für diejenigen Jungen hilfreich, die außer dem Spiel keine Welten besitzen, in denen sie sich kompetent erleben. Auf der Kompetenzerweiterung kann dann sehr schön aufgebaut werden, indem sie z. B. an das Computerhandling oder gar in die Einarbeitung von Programmen eingeführt werden. Es gibt Jungen, die über diesen Weg unentdeckte Ressourcen aktivieren konnten, auch und besonders in Bereichen jenseits der Spiele.

### **3. Kreativität und Spiel mit den bevorzugten Spielen**

Bei manchen Jungen gelingt der Transfer auf andere Spiele jedoch bei aller Mühe nicht. Sie spielen Halo und vielleicht noch ein James Bond „Ballerspiel“ und lassen sich zu nichts anderem motivieren. Besonders für diese Jungen bietet sich ein kreativer Umgang mit dem Lieblingsspiel an, indem Szenen aus dem Spiel nachgespielt, abgebildet und verfremdet werden. Gelingt dies in der Gruppenarbeit als Szenisches Rollenspiel, dann sind große Reflektionsprozesse bzgl. des Vergleichs virtuell vs. real möglich. Hierbei können Masken hergestellt, Waffen imitiert und Schauplätze ausstaffiert werden. Allerdings genügt zuweilen das reine Vorspielen von Szenen. Im Rahmen der neueren technischen Möglichkeiten gibt es nun eine sehr effektive Möglichkeit, auch ängstlichen und nicht-spielerfahrenen Jungen einen Erfahrungsraum zu bieten. Am Computer lassen sich komplette Szenen aus den Spielen abspeichern und erneut betrachten. Die Jungen bekommen nun den Auftrag die gespielte Szene neu zu vertonen. Nach ein wenig Scheu am Anfang finden es meiner Erfahrung nach sehr viele Jungen als witzig, ihre Spielfiguren mit Sprüchen zu versehen. Manchen gelingt sogar eine Parodie auf die Kriegsszene. Sind die Jungen zufrieden mit ihrem Produkt, dann können wir es sogar im Internet präsentieren, z. B. bei *youtube* oder *myspace*. Dieser Auftakt der Eigenproduktion kann dann damit erweitert werden, auch kleine Filme zur eigenen Lebenssituation zu kreieren, mit einer Videokamera oder einfach dem Handy. Z. B. habe ich mal einen „Wettbewerb“ zum besten Parcourt-Video ausgelobt. Die Ergebnisse waren erstaunlich, sehr humorvoll und selbstironisch. Davon können Sie sich bei *youtube* unter dem Stichwort selbst überzeugen. „Ganz nebenbei“ können hier die problematischen Seiten von Handy, Internet besprochen werden. Und über diesen Weg war es mir schon oft möglich, mit Jungen über mögliche Probleme des Computerspiels zu sprechen. In der Erfahrung mit der eigenen Medienherstellung erhalten auch problematisierte Jungen die echte Chance der Medienkritik, der Artikulationsfähigkeit und der Rahmungskompetenz bzgl. des Computerspiels u. a. virtuellen Welten.

### **4. Werte, Normen, Regeln und Gemeinsamkeiten verhandeln**

Viele Spiele lassen sich in der Gruppe und in der offenen Jugendarbeit m. E. nicht sinnvoll einsetzen. Es müsste zunächst die Altersfreigabe geklärt werden, was den Ausschluss sehr vieler bei Jungen beliebter Spiele bedeutet. Dann kommen noch diejenigen Spiele hinzu, die sich nicht gut in der Gruppe in absehbaren Intervallen spielen lassen. Besonders gut eignen sich der Erfahrung nach Sportspiele, wie etwas FIFA 08 oder Snowboard Race. Hier entwickeln

viele auch beim Beobachten Spaß und Zusammenhalt. Das Spielen selbst unterscheidet sich qualitativ nicht so sehr von einem Kickerturnier. Es tauchen dieselben Themen zwischen Konkurrenz und Mannschaftlichkeit auf. Allerdings gibt insbesondere die Diskussion und Abstimmung darüber, welches Spiel für alle interessant und spielbar ist, hervorragende Möglichkeiten, die Regeln einschließlich aller Werte und Normen mit Jungen zu besprechen. Hier können Kompetenzunterschiede toleriert werden, Rechtliches zur Gewaltdarstellung ist ebenso wichtig wie die Verfügbarkeit aufgrund der vorhandenen Technik. Der zentrale Punkt liegt jedoch darin, mit Jungen besprechen zu können, warum sie das eine Spiel bevorzugen und das andere ablehnen. Auch hier ist es gut möglich, dass Jungen überhaupt erst den Spaß und die Spannung von Spielen entdecken, die nichts mit Töten, Schießen oder Vernichten zu tun haben. Es ist ein Probierfeld, um wenigstens „weichere Spiele“ näher zu bringen. Es gelingt zuweilen auch, Spiele anzubieten, die politische, soziale, kulturelle und gesellschaftskritische Themen aufgreifen, die das Ziel der Solidarität verfolgen. Hier genügt bereits das Mainstreamspiel „the witcher“, allerdings sind hier besonders Spiele aus der Campagne „Games for Change“ geeignet, wie etwa „9/11 survivor“, das in die Opfer und deren Ohnmacht im getroffenen Twin-Tower einführt oder „darfun is dying“, das gegen den Völkermord im Sudan mobilisieren möchte. Dafür benötigen die durchführenden Pädagogen jedoch eine gute Kenntnis von Computerspielen! Aber selbst wenn diese Kenntnis (zunächst) nicht vorhanden ist, kann diese Strategie des Aushandelns von Regeln, Werten und Normen dadurch gewährleistet werden, dass verschiedene Spielertypen ins Gespräch gebracht werden. (Klassische Jungenarbeitskompetenz!) Die Jungen werden dabei als Spezialisten betrachtet.

### **5. Spieler als Fortbildner**

Besonders der letzte Punkt bietet für Extremspieler einen möglichen Ausweg aus dem Vielspielen. Gelingt es uns, die Spieler als Fortbildner für Pädagogen, Eltern oder andere Erwachsene zu gewinnen, dann kommen diese Jungen in den Kontakt mit Diskursen um das Spielen. Auf der Basis ihrer Kompetenz und der Lernwilligkeit der Erwachsenen stellen sie sich der problematischen Seite. Hier gelingt es oftmals, eine Balance zwischen den Stärken der Jugendlichen und den Ängsten der Erwachsenen herzustellen: Beide lernen voneinander! Für gesamte Gruppen bietet sich über den speziellen Rahmen von einzelnen Fortbildungen jedoch auch im Alltag der Raum, als Spezialist besondere Beachtung zu erfahren. In Spieletesteraktionen bekommen Jungen und Mädchen z. B. im Jugendzentrum die Aufgabe, bestimmte Spiele zu testen und zu bewerten. Hier können sie Kriterien kennen lernen, entwickeln und ausbauen. Über die

Ebene der Wertung für andere Kinder und Jugendliche können sie auch Kriterien für sich selbst entfalten. Wenn wir das aufgreifen und mit ihnen an ihren Gewohnheiten andocken, dann ist auch eine Steigerung der Medienkompetenz beobachtbar.

## **6. Reflexion beim Spielen**

Für alle drei genannten Ziele der Präventionsarbeit mit dem Medium Computerspiel ist m. E. die Reflexion über das Spielen während des Spielens zentral. Gelingt über eine der ersten Strategien der Kontakt zu den Jungen und zeigen sie sich „verhandlungsbereit“, dann können wir mit den Jungen selbst erkunden, welche konkreten Motive sie aufweisen. Über das Lustempfinden während der Aktionen kommen wir zu Gefühlen der Angst und der Spannung. Und über den Austausch von Erlebnissen landen wir bei den Hoffnungen und Wünschen und den Befürchtungen. Die mögliche fehlende Impulskontrolle ist ebenso beobachtbar wie die jeweilige Frustrationstoleranz. Wenn wir uns trauen das Spiel ab und zu auf Pause zu setzen oder, wenn dies technisch nicht möglich sein sollte, einen Reset wagen, dann ist es möglich mit allen Spielern darüber in den Kontakt zu kommen, was sie wirklich bewegt. Gibt es problematische Züge, dann werden sie hier deutlich, spürbar und ggf. auch verhandelbar. Das alles setzt jedoch voraus, dass wir uns mit Jungen und mit ihren Welten auseinandersetzen wollen und können!

**Es geht darum, Fragen zu stellen. Und es geht darum, zu erkunden, welche Fragen sinnvoll sind und welche bei Jungen „alles zu machen“, also berechnete Reaktionen gegen erwachsene Zuschreibungen bewirken. Sind die Fragen offen, ehrlich und grenzachtend, dann werden wir viel über ihre Motive erfahren und können ggf. unsere pädagogische Unterstützung zielgenau variieren.**

### Vertiefende Literatur des Autors:

**Olaf Jantz:** Endlich wirklich wirksam! Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle? In: **Franz Lehner - Institut für Wirtschaftsinformatik der Uni Passau (Hrsg.):** Cyberspace in Schule und Kinderzimmer. Diskussionsbeitrag W-19-06. Schriftenreihe Wirtschaftsinformatik. Passau 2006.

**Olaf Jantz:** Faszination Kontrolle: Jungen zwischen Macht und Ohnmacht im Computerspiel. In: **Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.):** AJS – Informationen: Alles nur Spiel? Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart September 2004.

**Olaf Jantz:** „Im Fallen gefangen“ – Körperorientierte Jungenarbeit. In: **Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.):** AJS – Informationen: Mit dem Körper in Konflikt? Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart Dezember 2004.

**Olaf Jantz:** Jungen stärken – Selbstbehauptungskurse: Konzeption, Haltung, Ziele und Durchführung. 80 S. mit div. Abb., Fotos u. Tab. Hrsg. von mannigfaltig e.V. – Hannover 2007.

**Olaf Jantz / Susanne Brandes:** Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. 195 S. mit 10 Abb. u. 9 Tab. Br. ISBN: 978-3-531-15154-0 - VS-Verlag Wiesbaden 2006.

**Olaf Jantz / Christoph Grote (Hrsg.):** Perspektiven der Jungenarbeit Konzepte und Impulse aus der Praxis. Aus der Reihe: Quersichten. Band 3. 292 S. mit 11 Abb. Br. ISBN: 978-3-8100-3095-5 Leske & Budrich Verlag, jetzt VS-Verlag Opladen 2003.

## Angaben zur Person

Dipl.Päd. **Olaf Jantz**, Jungenbildungsreferent und Medienpädagoge mit dem **Schwerpunkt (inter-)kulturelle Jungenarbeit** bei mannigfaltig e.V.- Verein und Institut für Jungen- und Männerarbeit;  
Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hannover mit dem **Forschungsschwerpunkt Ressourcenstärkung bei Jungen nicht-deutscher Herkunft**

Weiteres zur Jungenarbeit: [www.mannigfaltig.de](http://www.mannigfaltig.de)

Weitere Infos zum Autor: [www.olafjantz.de](http://www.olafjantz.de)

Kontakt: [jantz@mannigfaltig.de](mailto:jantz@mannigfaltig.de)

*Kontakt: [jantz@mannigfaltig.de](mailto:jantz@mannigfaltig.de)*



# **Faszinationskraft von Bildschirmspielen Spieldynamik und Atmosphäre**

## **1 Einleitung**

Immer häufiger wird ausführlich über das Thema Gewalt in Bildschirmspielen<sup>2</sup> geredet. Dabei hat diese Diskussion ihren eigentlichen Ursprung nicht in den gewalttätigen Inhalten, sondern in der Faszinationskraft dieses neuen Mediums. Erst mit der Eroberung des Marktes für Unterhaltungselektronik traten Bildschirmspiele auch ihren zweifelhaften Siegeszug in der Debatte um mediale Gewalt an. Daher ist es wichtig, sich mit der Anziehungskraft von Bildschirmspielen auseinanderzusetzen. Denn nur, wenn sich der Nutzer von einem Bildschirmspiel fasziniert zeigt und er so seine Aufmerksamkeit dem jeweiligen Spiel widmet, kann es zu Transferprozessen kommen, bei denen der Spieler Inhalte, Handlungen und Gefühle aus dem Spiel übernimmt.

---

<sup>2</sup> Bei Bildschirmspielen handelt es sich um alle Spiele, die mit einem Eingabegerät vor einem Monitor/Bildschirm bedient werden (vgl. Wesener 2004, S. 51ff). Wie Bildschirmspiele durch den Aufbau von Atmosphäre und Entfaltung von Sogwirkung zur virtuellen Welt werden können, zeigt sich im Verlauf dieser Abhandlung.

## 2 Spielanlässe

Empirischen Untersuchungen und Befragungen von Spielern kann entnommen werden, dass Langeweile der Hauptgrund für die Beschäftigung mit Bildschirmspielen ist<sup>3</sup>. Sowohl Kinder, Jugendliche oder Erwachsene überbrücken einen ansonsten aktivitätslosen Zeitraum gerne mit einem Bildschirmspiel. Interessanterweise lässt sich Langeweile als Spielanlass bereits in der Entstehungsgeschichte der Bildschirmspiele beobachten. Die teuren Großrechner in den Universitäten der 60er und 70er Jahre wurden während langer Rechenprozesse, Wartezeiten etc. von den Studenten benutzt, um mit „Space War“ eines der ersten Computerspiele zu programmieren<sup>4</sup>.

Ein weiteres Motiv für den Einsatz eines Bildschirmspiels findet sich in der Möglichkeit, dem Spieler Ablenkung zu verschaffen. Sei dies nun, um negative Gefühle durch den Erfolg im Bildschirmspiel zu verdrängen oder um durch das Eintauchen in ein Bildschirmspiel die graue Realität der Alltagswelt zu verlassen und etwas Aufregendes zu erleben. Der Erfolg im Bildschirmspiel steht dabei im Gegensatz zum Kontrollverlust in der Alltagswelt. Während in der Alltagswelt die Resultate der eigenen Handlungen oft an nicht vorhersagbare Umstände gebunden sind, ist im Bildschirmspiel alles an klaren Regeln ausgerichtet. Der Spieler kann, wenn er sich an diese Regeln hält und entsprechendes Geschick zeigt, schnell Erfolge für sich verbuchen. Wenn sich keine Erfolge einstellen, kann der Nutzer zum Beispiel den Schwierigkeitsgrad des Bildschirmspiels herabsetzen oder einen vorherigen Spielstand mit besserer Ausgangsposition laden, um dennoch zu gewinnen. Natürlich geht der Spieler trotz dieser Möglichkeiten nicht immer als Sieger aus dem Bildschirmspiel hervor. Somit können Bildschirmspiele auch für weitere frustrierende Gefühle sorgen, wenn es dem Spieler nicht gelingt, die Kontrolle über das jeweilige Bildschirmspiel zu erlangen. Mit Hilfe von Bildschirmspielen können demnach Emotionen beeinflusst und gesteuert werden. Dabei kommen dem Spieler die verschiedenartigen Inhalte der Bildschirmspiele entgegen.

---

<sup>3</sup> Langeweile als hauptsächlichen Spielanlass konnten Fromme/Meder/Vollmer bereits 2000 in ihrer Untersuchung zum Computerspielverhalten von Kindern herausarbeiten. An zweiter und dritter Stelle fanden sich mit „wenn schlechtes Wetter ist“ und „wenn keiner da ist“ zwei Items, die auf die Bewältigung von Langeweile hinweisen. Gleichzeitig geben die Befunde darüber Aufschluss, dass Bildschirmspiele bei Kindern als Freizeitbeschäftigung eher nachrangig sind und das Spielen mit Freunden immer noch Vorrang hat (vgl. S. 48).

<sup>4</sup> Das tatsächlich erste Computerspiel war William Higinbothams „Tennis for Two“ (1958). Die Ausgabe erfolgte auf einem Oszilloskop und es sollte den Tag der offenen Tür in einem Atomkraftwerk auflockern (vgl. Lischka 2002, S. 19 - 26).

### 3 Die Auswahl des Bildschirmspiels

Bevor sich der Spieler überhaupt auf ein Bildschirmspiel einlässt, kommt für ihn zunächst die Frage auf, welches er aus der Fülle des Angebots auswählt. Daher widmet sich der nächste Abschnitt der Zusammensetzung des Marktes für Bildschirmspiele.

#### 3.1 Abspielgeräte und Marktangebot von Bildschirmspielen

Auch wenn die Auswahl an Gerätetypen vielfältig ist, hat sich das Angebot der Abspielgeräte für Bildschirmspiele in den letzten Jahrzehnten nicht grundsätzlich verändert. Bildschirmspiele werden seit geraumer Zeit für Computer, Spielkonsolen und Handgeräte („Hand-Helds“ im Stil der PSP) angefertigt. Dabei zeigt sich der Trend, dass Bildschirmspiele für Konsolen eher als Actionspiele angelegt sind, während für den Computer sowohl Action- als auch Strategiespiele konzipiert werden. Der Grund hierfür liegt vor allem in der Ausstattung der Geräte und deren Eingabefunktionen. Strategietitel sind oft auf eine umfangreiche Steuerung ausgelegt und verlangen komplexe Befehlsketten vom Spieler<sup>5</sup>, die sich mit den Eingabegeräten des Computers, der Maus und der Tastatur, besser handhaben lassen, als mit dem Gamepad einer Konsole. Somit können Konsolen und Computer ein unterschiedliches Spielerprofil ansprechen. Dennoch gibt es bei den Titeln viele Überschneidungen<sup>6</sup>. Handgeräte bedienen sich oft einer modifizierten Variante eines Computer- oder Konsolentitels, bei dem die spielerische Komplexität und Steuerung vereinfacht wurde.

Das Marktangebot und die Verfügbarkeit von Bildschirmspielen haben sich über die letzten Jahrzehnte spürbar verändert. Während in den Anfangsjahren der Spielkonsolen und Computerspiele nur eine kleine Sektion der Spielwaren- oder Elektronikabteilung für Bildschirmspiele reserviert war, hat die Abteilung für Bildschirmspiele der großen Kaufhäuser und Elektronikmärkte heute die gleiche

---

<sup>5</sup> Hier sei nur kurz auf das in Strategiespielen oftmals nötige Selektieren von Gebäuden und Einheiten sowie auf das Gruppieren und Formieren der letzteren verwiesen.

<sup>6</sup> Die bereits angeführte Untersuchung von Fromme, Meder und Vollmer konnte Unterschiede von jungen Computer- und Konsolenspielern in Bezug auf ihr Geschlecht und ihre Bildung nachweisen. Mädchen spielen eher an einem bereits im Haushalt vorhandenen Computer. Jungen drängen auf die Anschaffung eines eigenen Gerätes. Kinder/Schüler aus unteren Bildungsschichten bevorzugen eher Konsolen (vgl. Fromme, Meder, Vollmer, S. 43 und 47 – 72).

Größe wie die Musik- oder DVD-/Videoabteilung. Bildschirmspiele sind zu einem bedeutenden Umsatzfaktor geworden und werden auch dementsprechend beworben. Anzeigen in Zeitschriften und Werbung im Fernsehen oder Kino werden immer häufiger eingesetzt. Ebenso groß wie der ständig wachsende Markt der Bildschirmspiele ist das Angebot an verschiedenen Titeln. Die meisten Sportarten können heutzutage auch am Bildschirm als Spiel betrieben werden und jedes Gewerbe, sogar das „Älteste der Welt“<sup>7</sup>, hat inzwischen sein eigenes Managementspiel. Jede geschichtliche Epoche hat ihr zugehöriges Strategiespiel, in dem verschiedene Völker wetteifern. In Action- und Rollenspielen können Spieler mit neuen und alten Waffen experimentieren und realitätsgetreue oder fantastische Welten entdecken.

Wie eine Betrachtung des Marktes für Bildschirmspiele zeigt, existieren Bildschirmspiele zu fast jedem Themengebiet. Daneben gibt es einige Produkte mit starker Anziehungskraft, die fast alle Spieler ansprechen und neue Trends gesetzt haben. Stellvertretend seien hier „Half Life“ mit seinen vielen Modifikationen und „World of Warcraft“ genannt. Nachfolger beliebter Bildschirmspiele verleihen dem jeweiligen Spiel im Nachhinein eine Art Qualitätssiegel.

Damit sich die Spieler nach wie vor auf dem unübersichtlich gewordenen Markt für Bildschirmspiele zurechtfinden können, hat sich im Rahmen von Computermagazinen ein Ressort entwickelt, das sich ausschließlich mit Bildschirmspielen befasst. Daneben gibt es für fast jede Konsole ein eigenes Magazin. Dies ist deshalb erwähnenswert, da diese Zeitschriften mit ihren Bewertungen einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Erfolg bzw. den Verkauf eines Bildschirmspiels haben. Dabei ist nicht nur die positive Bewertung in einem Testbericht von Bedeutung, sondern auch die Vorberichterstattung über den Entwicklungsprozess, von den Magazinen oft „Preview“ genannt. Je mehr Aufmerksamkeit einem Bildschirmspiel gewidmet und umso viel versprechender es in den einschlägigen Zeitschriften angekündigt wird, desto mehr Spieler wollen sich dann auch selbst von der Qualität des Spiels überzeugen. Dazu können sie beispielsweise eine Demoversion<sup>8</sup> spielen, die sie als Beilage-CD/DVD in den Magazinen finden und sich so einen Eindruck verschaffen. Durch Testberichte haben Magazine

---

<sup>7</sup> Mit „Rotlicht Tycoon 2“ erschien 2007 inzwischen die zweite Auflage eines Bordellmanagers.

<sup>8</sup> Demoversionen erlauben nur den Fortschritt bis zu einem bestimmten Punkt im Bildschirmspiel oder haben eine begrenzte Laufzeit.

für Bildschirmspiele die Möglichkeit, ein Produkt zum Verkaufsschlager oder Ladenhüter zu machen. Für Spieler sind sie neben Empfehlungen aus dem Freundeskreis die wichtigste Informationsquelle, denn sie leisten für die Spieler eine Vorselektion des unübersichtlichen Marktes.

## **3.2 Der Antrieb des Spielers**

Nachdem ein Spieler zum Beispiel aus Langweile oder Ablenkungsbedarf zu einem Bildschirmspiel gegriffen hat, stellt sich nun die Frage, welches Spiel er aus der großen Angebotspalette ausgewählt hat. Frühere Untersuchungen<sup>9</sup> haben gezeigt, dass Spieler sich Bildschirmspiele nach ihren persönlichen Interessen aussuchen. Die Spielpräferenzen lassen sich wiederum differenzieren in Genrevorlieben und behandelte Themen und Inhalte, die persönliche Interessen des Spielers bedienen. Dies ist auch ein Grund für die steigende Vielfalt der Produkte. Denn die Hersteller von Bildschirmspielen versuchen gelegentlich mit neuen Thematiken zu experimentieren<sup>10</sup> und Bildschirmspiele auch für diejenigen attraktiv zu machen, die bisher nicht für Bildschirmspiele zu begeistern waren.

### **3.2.1 Persönliche Interessen des Spielers**

Jeder Nutzer von Bildschirmspielen bringt seine persönlichen Interessen in die Auswahl eines Bildschirmspiels ein. Die Wahl fällt auf Bildschirmspiele die eine Thematik beinhalten, die den Spieler auch in der Alltagswelt anspricht. So greift ein Freizeitfußballer gerne zu einem Bildschirmspiel mit fußballerischem Inhalt. Ein Flugzeugfreund findet zum Beispiel in einem Flugsimulator das Bildschirmspiel seiner Wahl. Eine derartige Anbindung des Spielers an das Bildschirmspiel seiner Wahl wird von Jürgen Fritz als strukturelle Koppelung bezeichnet<sup>11</sup>. Der Prozess der Anbindung ist wechselseitig, wobei das Bildschirmspiel den Interessen des Spielers entgegenkommt und der Spieler sich wiederum das Bildschirmspiel nach seinen Interessen aussucht. Bedeutend ist dabei nicht nur, dass die angebotene Thematik dem Spieler gefällt, sondern dass das Bildschirmspiel dem Spieler auch in seinem Aufbau

---

<sup>9</sup> Vgl. Fritz, Fehr 1997 in Fritz, Fehr (Hrsg.) 1997, S. 67 – 76 und Fromme, Meder, Vollmer, S. 62.

<sup>10</sup> Mit einem „Marathonmanager“ sollten etwa die Lauffreunde vor den Monitor geholt werden.

<sup>11</sup> Vgl. Fritz, Fehr 1997 in Fritz, Fehr (Hrsg.) 1997, S. 67 - 76.

entgegenkommt. Die enthaltene Thematik muss ansprechend präsentiert werden. Außerdem muss das Bildschirmspiel Eingriffe in die Spielwelt erlauben, die dem Spieler seine Wirkung darin veranschaulichen.

### 3.2.2 Genrevorlieben

Insbesondere Vielspieler<sup>12</sup> entwickeln mit der Zeit eine Präferenz für ein bestimmtes Bildschirmspielgenre, in dem sie einen gewissen Grad der Spezialisierung erreicht haben. Die Genres von Bildschirmspielen festzulegen, ist aus medienwissenschaftlicher Sicht ein kompliziertes Vorhaben. Die dauerhafte Arbeit mit feststehenden Genres empfiehlt sich nicht, da mit der Zeit und/oder technischer Entwicklung Genres hinzukommen oder wegfallen können. Am ehesten eignet sich die Einteilung von Jürgen Fritz (1997), bei der sich jedes Bildschirmspiel in einem Koordinatendreieck aus Anteilen von Action, Strategie und Geschichte, also erzählter Handlung, verorten lässt.

Während Wissenschaftler vor einer eindeutigen Genrezuweisung von Bildschirmspielen zurückschrecken, gehen Testmagazine pragmatisch vor und ordnen Bildschirmspiele in der Regel den Rubriken Action, Adventure, Sport, Simulationen und Strategie zu. Zu jeder Rubrik gibt es Untergruppen, z. B. Echtzeitstrategiespiele, Aufbaustrategiespiele, Rundenstrategiespiele etc. Spieler orientieren sich an diesen Einteilungen und werden so auf Neuerscheinungen innerhalb „ihres“ Genres aufmerksam.

Ein Spieler mit Genrevorlieben greift natürlich deshalb besonders gerne zu Bildschirmspielen seines bevorzugten Genres, da er hier durch seine Spezialisierung besonders schnell Erfolge erzielen kann. Grund hierfür ist der oben erwähnte intramondiale<sup>13</sup> Transfer. Der Spieler überträgt seine Spielstrategien von einem Titel auf den anderen. Durch Unterschiede einzelner Titel im Design muss er seine Vorgehensweisen eventuell leicht abändern oder

---

<sup>12</sup> Die Definition des Vielspielers variiert von Untersuchung zu Untersuchung. Des Weiteren muss man inzwischen von Vielspielern die professionellen Spieler unterscheiden, die regelmäßig an bestimmten Bildschirmspielen „trainieren“, um in Wettkämpfen als Einzelteilnehmer oder mit ihrer Mannschaft erfolgreich zu sein und dabei durchaus auch ihren Lebensunterhalt verdienen können. Hier entfernt sich das Spielen am Bildschirm von der reinen Freizeitgestaltung und ist in diesen Fällen davon auch abzugrenzen, d. h. nicht Bestandteil dieser Analyse.

<sup>13</sup> Intramondiale Transfers bezeichnen den Lerntransfer von einem Bildschirmspiel in ein anderes (vgl. Fritz 1997a in Fritz, Fehr (Hrsg.) 1997).

anpassen. Solange solche Änderungen überschaubar bleiben, findet sich der Spieler schnell zurecht und betrachtet diese Neuerungen als Herausforderung.

## **4 Die Faszinationskraft von Bildschirmspielen**

Im vorherigen Kapitel wurde gezeigt, nach welchen Kriterien Spieler sich ein Bildschirmspiel aussuchen. Die Wahl des Bildschirmspiels ist aber nur der erste Schritt, in dem das Bildschirmspiel seine Faszinationskraft für den Spieler entwickeln kann. Denn neben der ansprechenden Thematik oder dem bevorzugten Genre muss sich der Spieler in dem Bildschirmspiel auch zurechtfinden und es ansprechend finden. Dies trifft auf jede Art Spieler zu, seien es nun Vielspieler oder Gelegenheitsspieler. Ob dem Spieler das Spiel in seiner Art und Weise zusagt, findet sich in der Spielmechanik und Atmosphäre des Bildschirmspiels wieder. Jürgen Fritz<sup>14</sup> schilderte den Funktionskreislauf für die Bindung zwischen Spieler und Bildschirmspiel. Das Konzept von Spielmechanik und Atmosphäre eines Bildschirmspiels und seine Wirkung auf den Spieler beruht auf diesem Modell und erweitert es um die Dimension der Atmosphäre. Je mehr sich der Spieler auf das Bildschirmspiel einlässt, umso mehr setzt dieses seine faszinierende Anziehungskraft frei.

### **4.1 Die Spielmechanik und Spielregeln**

Unter der Spielmechanik soll hier der Zusammenhang der einzelnen Komponenten des Bildschirmspiels verstanden werden. Dazu gehören u. a. der Aufbau der Spielregeln und deren Umsetzung im Bildschirmspiel sowie die optische und akustische Präsentation der Auswirkungen von Aktionen des Spielers. Der Spieler muss auf die Signale des Bildschirmspiels mit den richtigen Aktionen am Eingabegerät antworten, um darin zu bestehen und letztlich die Kontrolle zu übernehmen.

Spielregeln sind das zentrale Element in der Spielmechanik eines Bildschirmspiels, denn der Spieler muss sich nach ihnen richten, um erfolgreich zu sein. Bei seinen ersten Schritten in einem neuen Bildschirmspiel versucht der Spieler, die Anzeigen des Bildschirmspiels zu deuten und in Aktionen umzusetzen. Dabei werden ihm vom Bildschirmspiel Hilfen zur Verfügung gestellt. Heutige Bildschirmspiele haben durch die großen Kapazitäten der Computer und Konsolen im Vergleich zu ihren Vorgängern aus der Anfangszeit der Bildschirmspiele sehr umfangreiche Regelwerke. Daher wird der Spieler in der Regel durch eine Einführung geleitet, bei der er mit den Grundlagen des Spiels vertraut gemacht wird. Tiefergehende Details sollen sich dann durch das

---

<sup>14</sup> Vgl. Fritz 1997 in Fritz, Fehr (Hrsg.) 1997, S. 207 – 216.

Studium der Spielbeschreibung erschließen. Im Verlauf der Einführungsphase macht der Spieler erste Lernprozesse durch. Er setzt intramondiale Transfers ein, um bekannte Strategien zu übertragen, oder bringt aus seinem Wissen über die Alltagswelt Ideen in das Bildschirmspiel ein. Es kommt zu intermondialen Transfers von der Alltagswelt in die virtuelle Welt<sup>15</sup>. Wenn sich bereits hier erste Erfolge einstellen, wird sich der Spieler weiter mit dem Bildschirmspiel auseinandersetzen. Kommt der Spieler mit dem Bildschirmspiel am Anfang ansatzweise zurecht, fällt es ihm leichter, auch kleinere Rückschläge zu verkraften und sich trotzdem weiterhin zu motivieren. Im Verlauf seines Umgangs mit dem Bildschirmspiel findet der Spieler schnell heraus, welche Optionen sinnvoll sind und welche keinen oder ungewollte Effekte bringen<sup>16</sup>. Dies lässt sich wiederum aus den Signalen des Bildschirmspiels ablesen. Hier entsteht auch der erste Eindruck des Spielers von der Spielmechanik.

Die Spielmechanik ist das Ineinandergreifen der Spielregeln, den optischen und akustischen Signalen eines Bildschirmspiels und den Eingaben des Spielers. Der Spieler muss sich die grundlegenden Regeln leicht merken können, in der Lage sein, die Signale des Bildschirmspiels zu interpretieren und angemessen zu reagieren<sup>17</sup>. Wird er von einem dieser Aspekte der Spielmechanik überfordert, verliert das Bildschirmspiel für ihn an Reiz und er wird sich nicht mehr damit auseinandersetzen. So können Strategiespiele mit umfangreichem Regelwerk, wie die „Hearts of Iron“- oder „Civilization“-Serie, durch die Undurchschaubarkeit der Wirkungszusammenhänge und die Unberechenbarkeit der damit einhergehenden Nebeneffekte verwirren. Actionspiele wie „Counterstrike“ oder „Far Cry“ können den Spieler durch zu hohe Erwartungen an die Reaktionsfähigkeit überfordern. Gleiche Bedingungen gelten für Unterforderungen in den entsprechenden Bereichen. Ist das Bildschirmspiel zu leicht zu durchschauen und die Kontrolle selbst auf dem höchsten Schwierigkeitsgrad schnell erlangt, wird das ursprünglich zur Überwindung der Langeweile eingesetzte Bildschirmspiel langweilig. Die Wahrnehmung der Anforderungen eines Bildschirmspiels ist natürlich von den Fähigkeiten des jeweiligen Spielers abhängig<sup>18</sup>. Sobald der Spieler mit den

---

<sup>15</sup> Vgl. Fritz 1997a in Fritz, Fehr (Hrsg.) 1997.

<sup>16</sup> Ein gutes Beispiel für sinnlose Optionen sind aus Adventurespielen bekannte „Rote Heringe“, d. h. Gegenstände, die zwar interessant aussehen, aber im Spiel keine Funktion haben, außer Platz im Inventar des Spielers zu belegen.

<sup>17</sup> Bei Bildschirmspielen mit Actioncharakter muss der Spieler auch angemessen schnell sein.

<sup>18</sup> Daher unterscheiden viele Magazine inzwischen Bildschirmspiele auch nach ihren Anforderungen und geben in dieser Hinsicht Empfehlungen ab. Vermutlich haben Vielspieler auch

Anforderungen der Spielmechanik vertraut ist und seine Handlungen darauf abgestimmt hat, kann er die Kontrolle im Bildschirmspiel erreichen. Bleiben die Anforderungen in einem engen Bereich, die der Spieler bei hoher Aufmerksamkeit bewältigen kann, setzt hier die Sogwirkung des Bildschirmspiels ein und das Bildschirmspiel entfaltet seine Faszinationskraft durch die Spielmechanik<sup>19</sup>.

## **4.2 Das Bildschirmspiel und die Belohnung**

Um dem Spieler auch nach oder während des Erreichens der Kontrolle im Bildschirmspiel Anreize zu setzen, bieten viele Bildschirmspiele kleine Belohnungen an, die erfolgreiches Spielen unterstützen. Belohnungen können verschiedene Gestalt annehmen und hängen auch oft von dem Genre ab, dem das Bildschirmspiel zuzuordnen ist. So können Action- oder Rollenspiele kleine Filmsequenzen enthalten, die abgespielt werden, wenn ein Abschnitts absolviert wurde. Daneben werden auch häufig Extragegenstände für besondere Leistungen (Findigkeit oder Siege gegen kolossale Feinde) bereitgehalten. Sport- und Rennspiele gewähren dem Spieler neue Autos, Tuningoptionen, Trikots, Bälle etc. Zur besonderen Meisterschaft in diesem Bereich hat es die berühmt-berüchtigte „GTA“-Serie von Rockstar Games gebracht. Der Spieler wird zu Höchstleistungen im Bildschirmspiel, zum Sammeln und Entdecken animiert, indem er immer wieder mit interessanten Extras entlohnt wird. Zusätzlich führt das Bildschirmspiel darüber Buch, was der Spieler in allen Kategorien erreicht hat und treibt ihn in Kombinationen mit den Vergütungen zu neuen Versuchen an, sich selbst zu übertreffen. Wie bei einfachen behavioristischen Experimenten sollen Anreize und Belohnungen zu einer Beibehaltung des Verhaltens (hier des Spielens) und einer Leistungssteigerung anregen.

## **4.3 Die Bedeutung der Atmosphäre in Bildschirmspielen**

Auch die Atmosphäre von Bildschirmspielen wird, wie die Spielmechanik, durch die optische und akustische Präsentation erzeugt. Unter der Atmosphäre eines

---

eine höhere Toleranz gegenüber Misserfolg und höheren Drang nach Erfolg, da Bildschirmspiele zu ihren bevorzugten (Freizeit-)Interessen gehören.

<sup>19</sup> Jürgen Fritz verwendet in diesem Zusammenhang den Flowbegriff (vgl. Fritz 1997 in Fritz, Fehr (Hrsg.) 1997, S. 207 – 216).

Bildschirmspiels wird verstanden, wie dicht und glaubwürdig es seinen Inhalt präsentiert. Durch die Abhängigkeit von der Präsentation hat sich dieser Aspekt mit dem technischen Fortschritt des Mediums deutlich verändert. Ältere Bildschirmspiele können mit den heutigen Veröffentlichungen dementsprechend nicht mehr mithalten<sup>20</sup>.

Der Spieler selbst hat aus seinem Wissen um die Alltagswelt Vorstellungen davon, wie bestimmte Inhalte in einem Bildschirmspiel präsentiert werden könnten und was für Eingriffsmöglichkeiten vorhanden sein sollten. Nähert sich die Darstellung nicht seinen Vorstellungen an, so wird er das Bildschirmspiel weniger oder nicht mehr verwenden. So ist es z. B. in einem Fußballspiel wie der FIFA-Serie für den Spieler durchaus wichtig, dass die virtuellen Sportler mit ihrem tatsächlichen Namen und Aussehen auftreten oder dass die Stadien originalgetreu nachgebaut wurden. Aber auch die akustische Präsentation ist für die Atmosphäre ein nicht zu unterschätzender Faktor. So sollten etwa bei Bildschirmspielen zu Spielfilmen der „Star Wars“- oder „Herr der Ringe“-Serie die Stimmen identisch mit den Leinwandcharakteren sein<sup>21</sup>. Wie bei einem Spielfilm müssen auch bei modernen Bildschirmspielen die optische und akustische Präsentation aufeinander abgestimmt sein<sup>22</sup>. Für den Spieler ist es wiederum wichtig, durch die Atmosphäre des Bildschirmspiels die Wirklichkeit der Alltagswelt mit ihrer Langeweile, Misserfolgen und den Stress hinter sich zu lassen. Die Atmosphäre eines Bildschirmspiels ist also nicht nur künstlerisches Beiwerk, sondern ermöglicht erst das Entstehen der virtuellen Welt aus einem Bildschirmspiel.

---

<sup>20</sup> Diese Bildschirmspiele leben im Internet als „Abandonware“ weiter und werden von „Retrogamern“ gespielt.

<sup>21</sup> Ein besonderes Beispiel zum Verlust der Atmosphäre durch unpassende Sprecherauswahl findet sich bei der deutschen Version des Strategiespiels „Jagged Alliance 2“ von Sir Tech. Ein Bestandteil der Atmosphäre waren die Kommentare der Spielcharaktere zum Geschehen in der Spielwelt. Die deutsche Vertriebsfirma Topware übersetzte die Kommentare liebevoll und erntete dafür viel Lob von Presse und Spielern. Ein neuer deutscher Vertrieb veröffentlichte die Erweiterung „Unfinished Business“ mit neuer Lokalisierung. In Spielzeitschriften wurde die neue Lokalisierung stark kritisiert. Dies verursachte nach Meinung der Spieler wesentliche Einbußen in der Atmosphäre. Die Reaktion waren Proteste in den einschlägigen Foren und Versuche, die Sprachdateien des Hauptprogramms für die Erweiterung technisch nutzbar zu machen.

<sup>22</sup> Dies ist umso schwerer, da bei einigen Bildschirmspielen die Aktionen des Spielers den Spannungsbogen sehr stark mitbestimmen.

## 5 Spielmechanik, Atmosphäre und Transfer

Durch die Spielmechanik und die Atmosphäre entscheidet sich, welche Sogwirkung das Bildschirmspiel auf den Spieler ausübt und ob es für ihn durch das glaubwürdige Ineinandergreifen von Atmosphäre und Spielmechanik zur virtuellen Welt wird.

Für Transferprozesse ist es von großer Bedeutung, dass der Spieler seine Aufmerksamkeit auf den Transferinhalt legt<sup>23</sup>. Dies ist natürlich besonders dann gegeben, wenn er nicht mehr nur noch ein Bildschirmspiel spielt, sondern in eine virtuelle Welt eingetaucht ist, in der sich Regelwerk und Atmosphäre stark verdichten. Hinzu kommt, dass die Anforderungen des Bildschirmspiels an sein Können seine Konzentration beanspruchen, aber nicht überfordern. Während die Anforderungen an den Spieler und seine Anpassung an das Regelwerk bereits beschrieben wurden, soll der Begriff der Atmosphäre von Bildschirmspielen der Erklärung der Faszinationskraft dieser Unterhaltungsform eine neue Dimension geben. Denn die Atmosphäre eines Bildschirmspiels entfaltet sich zwischen dem Spieler und dem Bildschirmspiel und kann zusätzliche Erklärungen dafür geben, warum die Spieler von bestimmten Bildschirmspielen besonders fasziniert sind. Ohne sich direkt mit Medienwirkungsforschung zu befassen, haben die Programmierer von Bildschirmspielen bereits erkannt, wie sich Bestandteile der Atmosphäre von Bildschirmspielen für den Erfolg eines Produktes nutzen lassen<sup>24</sup>. Als Produzenten der Bildschirmspiele sind die Programmierer in der Analyse von Bildschirmspielen immer außen vor geblieben. Dabei zeigt sich gerade in diesem Bereich eine fortschreitende Professionalisierung. Schon lange gibt es in diesem Beruf keine Einzelkämpfer mehr. Man hat sich inzwischen zu Entwicklerstudios zusammengeschlossen, in denen es Spezialisten mit fest umrissenen Aufgabengebieten gibt. Designer für das Spielkonzept, Grafiker, Musiker. Dass dabei auch die Atmosphäre eines Bildschirmspiels verbessert wird, ist offensichtlich. Durch Weiterentwicklung der Atmosphäre werden die Erlebnisse beim Spielen eines Bildschirmspiels intensiver und lassen Transferprozesse auf allen Ebenen zu<sup>25</sup>. Dadurch, dass das Bildschirmspiel durch atmosphärische Eindrücke zur virtuellen Welt wird, können vor allem auch die beiden Formen des psychodynamischen Transfers<sup>26</sup> stärker bedient

---

<sup>23</sup> Vgl. Fritz 1997a, S. 231 und Wesener 2004, S. 129.

<sup>24</sup> Vgl. Bates 2004 17 - 94.

<sup>25</sup> Zu den Ebenen des Transfers vgl. Fritz 1997a, S. 231 - 237.

<sup>26</sup> Vgl. Wesener 2004, 137ff.

werden. Denn die Bedürfnisse der Alltagswelt werden durch intensiveres Spielen eher ignoriert. So steigert sich ebenfalls das Interesse des Spielers am Kontrollgewinn in der virtuellen Welt, denn die Wirklichkeit der Alltagswelt rückt für ihn in den Hintergrund. Er lebt nur noch für die Belohnungen aus der virtuellen Welt, die ihm das Gefühl der Kontrolle und Macht geben, ganz im Gegensatz zur unberechenbaren Alltagswelt, die ihn oft in Ohnmacht zurücklässt. Dies muss nicht zwangsläufig negativ bewertet werden, solange sich das Leben des Spielers auch außerhalb der virtuellen Welt zuträgt. Doch gerade bei geringen sozialen Kompetenzen kann häufiges und intensives Eindringen in virtuelle Welten alltagsweltliche Defizite verstärken<sup>27</sup>. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Wirkung von Bildschirmspielen, sei sie nun negativ oder positiv, durch eine erhöhte Involvierung in das Bildschirmspiel verstärkt wird. Daher sollte diesem Aspekt auch ein großer Stellenwert in der weiteren Arbeit mit dem Thema „Bildschirmspiele“ zugeschrieben werden.

---

<sup>27</sup> Das gilt natürlich auch für andere Unterhaltungswelten aus Büchern und Fernsehserien. Bildschirmspiele fordern durch ihre Interaktivität, ihre Handlungsaufforderungen an den Spieler zum Verbleib auf. Besonders ist in diesem Zusammenhang das Online-Rollenspiel „World of Warcraft“ zu beachten.

## Literatur

Bates, Bob (2004). Game Design. 2nd Edition. Thomson Course Technology PTR: Boston, Massachusetts.

Fromme, Johannes; Meder, Norbert; Vollmer, Nikolaus (2000). Computerspiele in der Kinderkultur. Opladen: Leske und Budrich.

Lischka, Konrad (2002). Spielplatz Computer. Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels. Hannover: Heise Verlag.

Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (1997). Computerspieler wählen lebensstypisch. Präferenzen als Ausdruck struktureller Koppelung. in: Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hrsg.) 1997. Handbuch Medien. Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Fritz, Jürgen (1997). Langeweile, Stress und Flow. Gefühle beim Computerspiel. in: Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hrsg.) 1997. Handbuch Medien. Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Fritz, Jürgen (1997a). Zwischen Transfer und Transformation. Überlegungen zu einem Wirkungsmodell der virtuellen Welt. in: Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hrsg.) 1997. Handbuch Medien. Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wesener, Stefan (2004). Spielen in virtuellen Welten. Eine Untersuchung zu Transferprozessen in Bildschirmspielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## **Wie nutzen Lehrer das Internet in der Grundschule? Ergebnisse aus einer empirischen Studie**

### **1. Kontext der Befragung der Grundschullehrkräfte**

Das Projekt „Lernen mit dem Internet. Beobachtungen im Grundschulalltag“ wurde vom Deutschen Jugendinstitut München zwischen 2004 und 2006 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt. Vor Beginn der Studie war bekannt, dass in Deutschland fast alle Grundschulen über einen Internetzugang und mehr als die Hälfte über ein serverbasiertes Netzwerk verfügen. Repräsentative Daten zur Häufigkeit der Internetnutzung in den Grundschulen lagen ebenfalls vor. Sie verwiesen darauf, dass das Internet im Unterricht entweder gar nicht oder nur gelegentlich genutzt wird (Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2005, S. 32). Oder sie zeigten, dass die Hauptanwender des Internets die Schulleitung und die Lehrerschaft sind (Lipski/Kellermann 2002). Folglich stellte sich manch einer die Frage, ob sich die IT-Ausstattungsinitiativen und deren Folgekosten im Grundschulbereich, finanziert aus öffentlichen Mitteln und gesponsert von der Wirtschaft, rechtfertigen lassen. Wir hielten diese bildungsökonomische Frage zu diesem Zeitpunkt für vor-schnell, denn über den pädagogischen Einsatz des Internets in der Grundschule und seine Konsequenzen für das Lernen war noch so viel wie nichts bekannt. Im Projekt „Lernen mit dem Internet“ interessierten wir uns deshalb für die Meinungen und das Handeln von Schülern und Lehrkräften, die das Internet im Unterricht tatsächlich nutzten. Die Studie umfasste einerseits teilnehmende Beobachtungen der Internetaktivitäten von Schülern während des Unterrichts und andererseits eine quantitative Befragung von Lehrkräften rund um den Internet-einsatz im Unterricht.

Im Einzelnen sollten folgende Fragen geklärt werden:

- In welchem Lernspektrum wird das Internet mit Grundschulern genutzt; wann und wie wird es von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt?
- Wodurch zeichnet sich der schulspezifische Internetumgang der Kinder aus?
- Welche neuen Lern- und Lehrchancen bietet das Internet Schülern (Mädchen und Jungen) und Lehrkräften?

- Welche Bedeutung haben angeleitete Situationen der Internetnutzung für die Entwicklung der Internetkompetenz bei Kindern bzw. Mädchen und Jungen?
- Ist das Internet geeignet, kooperative Lernformen zwischen Schülern und Schülerinnen und damit auch informelle Lernprozesse innerhalb der Schule zu fördern?
- Welchen Beitrag kann das Internet für den schicht- und geschlechtsspezifischen Ausgleich der Lernchancen von Kindern leisten?
- Welche Art der Unterstützung benötigen Lehrkräfte bei der Förderung der Internetkompetenzen der Kinder?

Im Folgenden möchte ich mich auf die Darstellung der quantitativen Befragung der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen beschränken, d. h. Ihnen zunächst einige grundlegende Informationen zur Durchführung der Befragung sowie zu den Befragten geben und dann über die zentralen Ergebnisse referieren.

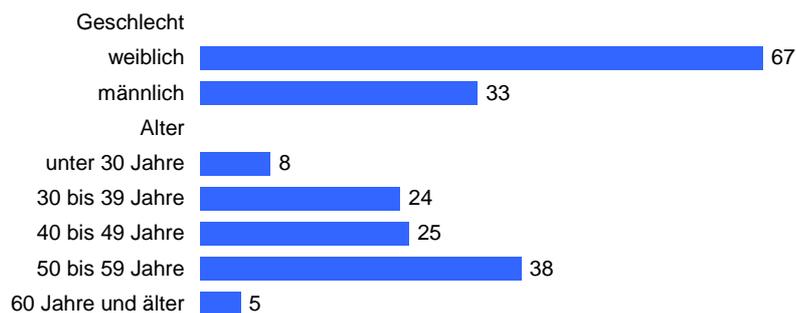
## **2. Informationen zur Durchführung der Befragung**

Für die Befragung wurden rund 1.100 Grundschulen ausgewählt, in denen nach Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter das Internet mit den Kindern genutzt wird. Die Information zum Interneteinsatz erhielten wir vom DJI-Projekt „Schule und soziale Netzwerke“ (Lipski/Behr-Heintze 2005), das an rund 5.000 allgemein bildender Schulen die außerschulischen Kooperationsbeziehungen untersucht hatte. Aus diesem repräsentativen Datensatz wurde für die Befragung „Lernen mit dem Internet“ eine Grundschulstichprobe nach folgenden Kriterien gezogen: Interneteinsatz in den Klassen 1 bis 4 sowie „häufige“ Internetnutzung durch die Schüler im Unterricht, durch die Schüler unter Lehreranleitung, durch die Schüler ohne Lehreranleitung. Die Population der Lehrkräftestichprobe bildeten diejenigen Lehrerinnen und Lehrer an den 1.100 Grundschulen, die Erfahrungen mit dem Interneteinsatz in den 1. bis 4. Jahrgangsstufen hatten. Die Befragung der Lehrkräfte wurde von Januar bis Mai 2005 in Kooperation mit TNS Infratest durchgeführt.

### 3. Informationen zu den befragten Lehrkräften

Rund 45 Prozent der angeschriebenen Grundschulen (n = 491) haben sich an der Studie „Lernen mit dem Internet“ beteiligt. Im Durchschnitt haben pro Schule 1,8 Lehrkräfte geantwortet, so dass Fragebögen von 881 Lehrkräften zur Auswertung vorlagen, die in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 mit dem Internet unterrichten. In den neuen Bundesländern arbeiten 15 Prozent der Befragten, in den alten Bundesländern 85 Prozent. Zum Erhebungszeitpunkt erteilten 6 Prozent der Lehrkräfte ausschließlich in der 1. Klasse Unterricht mit dem Internet, 10 Prozent in der 2. Klasse, 18 Prozent in der 3. Klasse und 25 Prozent in der 4. Klasse. Die größte Gruppe in der Befragung stellen mit 36 Prozent diejenigen Lehrkräfte, die in mehreren Klassenstufen oder jahrgangsübergreifend Unterricht erteilen. Von 5 Prozent der befragten Lehrkräfte liegen keine Angaben zur unterrichteten Jahrgangsstufe vor.

*Tabelle 1: Befragte Lehrkräfte nach Alter und Geschlecht (in %)*

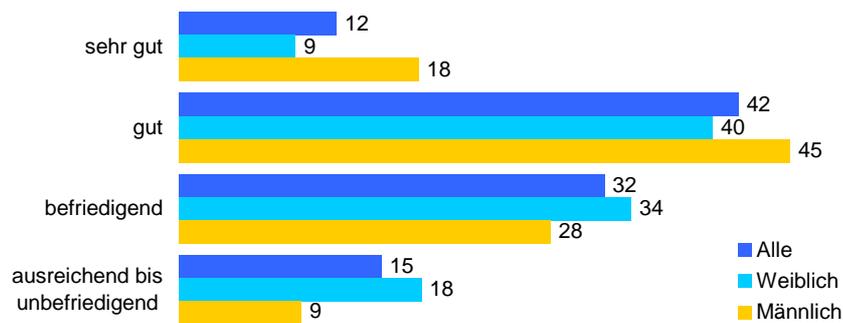


Zwei Drittel der Befragten sind weiblich, ein Drittel männlich. Damit sind die Lehrerinnen in der Studie deutlich unterrepräsentiert, die tatsächlich 86 Prozent des Lehrpersonals an den deutschen Grundschulen stellen. Im Durchschnitt sind die befragten Lehrkräfte 45 Jahre alt. In der Verteilung nach Altersgruppen spiegelt sich die Personalstruktur an deutschen Schulen wider: 42 Prozent der Befragten sind 50 Jahre und älter, 24 Prozent sind zwischen 40 und 49 Jahre, 23 Prozent sind im Alter zwischen 30 und 39 Jahre und nur 8 Prozent der Befragten sind unter 30 Jahre alt.

Ihre Internetkompetenz stufen 12 Prozent der Befragten als sehr gut und 41 Prozent als gut ein, 32 Prozent bewerten sie mit befriedigend und 13 Prozent mit ausreichend. Achtzehn Lehrkräfte (2%) halten ihre Internetfertigkeiten für mangelhaft und zwei (0,2%) für unbefriedigend. Die Selbsteinschätzung der

Lehrkräfte ist unabhängig vom Alter, jedoch geschlechtsspezifisch ausgeprägt: Lehrer schätzen ihre Internetkompetenzen deutlich besser ein als die Lehrerinnen. Die Lehrer bewerten sie in Durchschnittsnoten ausgedrückt mit 2,3, die Lehrerinnen mit 2,7.

*Tabelle 2: Selbsteinschätzung der Internetkompetenz*



Neben dem Internetzugang in der Schule haben 97 Prozent der befragten Lehrkräfte einen privaten Internetanschluss. Der Expertenstatus der Befragten wird durch die folgenden berufsbezogenen Nutzungsdaten unterstrichen: Für Unterrichtsvorbereitungen nutzen 85 Prozent der Lehrkräfte das Internet mindestens einmal im Monat, und zwar mit folgender Frequenz: 29 Prozent suchen das Internet dafür täglich oder mehrmals pro Woche auf, 22 Prozent gehen einmal pro Woche, 24 Prozent mehrmals und 9 Prozent einmal pro Monat ins Netz. Um sich mit anderen Lehrkräften auszutauschen, besuchen 23 Prozent der Befragten mindestens einmal im Monat das Internet und 13 Prozent veröffentlichen dort ebenso häufig Unterrichtsmaterialien.

## 4. Ergebnisse im Überblick

Die zentralen Themenbereiche der Befragung zum Interneteinsatz in der Schule waren:

- Bedeutung des Internets in der Unterrichtspraxis
- Lehr- und Lernziele der Internetarbeit
- Einfluss des Internets auf Lernmotivation, Interessensbildung, Lernklima und Lernkultur
- Rahmenbedingungen der schulischen Internetarbeit
- Integration des Internets in den Berufsalltag der Lehrkräfte
- Fortbildungsbedarf

### 4.1 Gesellschaftspolitische Bewertungen des Internets in der Grundschule

Aus der Perspektive der meisten Lehrkräfte sind Computer und Internet aus der Grundschule nicht mehr wegzudenken. Nur wenige meinen, dass die Internetnutzung in der Grundschule ein vorübergehender pädagogischer Trend ist (6%). Die meisten Lehrkräfte halten das Internet für ein zeitgemäßes Medium und Unterrichtsmittel, das die Grundschule an internationalen Standards ausrichtet (84%). Mit Blick auf die gesellschaftspolitischen Dimensionen des Erwerbs digitaler Kompetenzen bejahen die Befragten mehrheitlich, dass die frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Internet die Zukunftsfähigkeit des Standortes Deutschland sichert (78%) und die Internetnutzung in der Grundschule der sozialen Benachteiligung von Kindern entgegenwirkt (73%). Gleichzeitig vertritt ein Teil der Lehrkräfte aber auch die Auffassung, mit dem schulischen Interneteinsatz werde bildungspolitischer Druck auf die Lehrkräfte ausgeübt (33%). Dieser Meinung sind vor allem Befragte, die die Internetarbeit an den Grundschulen forcieren, also die Lehrpersonen, die mit medienpädagogischer Beratung und IT-Aufgaben an ihrer Schule betraut sind.

Die paradigmatischen Veränderungen, hervorgerufen durch die Integration digitaler Medien in den Unterricht, werden von den Lehrkräften begrüßt. Überwiegend bestätigen sie, dass die Schule mit der Internetarbeit an die Lebens- und Alltagswelt der Kinder anknüpft (83%) sowie die Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen grundlegend modernisiert (78%). Dabei betonen die jüngeren Lehrkräfte verstärkt den Lebensweltbezug, während die älteren Lehrkräfte den Modernisierungseffekt hervorheben.

Relativ wenige Lehrkräfte äußern sich kritisch und halten es für zutreffend, dass mit der Internetnutzung der Technik gegenüber der Pädagogik der Vorzug gegeben wird (15%). Rund ein Fünftel der Befragten bestätigt, die Internetnutzung binde Zeit, die für den Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen fehle und distanziert sich damit von der Idee, das Arbeiten am Computer sei eine vierte Kulturtechnik.

## 4.2 Rahmenbedingungen: Internetzugang und Computeranzahl

Die Lehrkräfte, die in den Grundschulen das Internet im Unterricht heranziehen, treffen auf folgende Voraussetzungen: 17 Prozent haben Internetzugang ausschließlich im Klassenraum oder dem dazugehörigen Nebenraum, 48 Prozent ausschließlich im Computerraum und 35 Prozent können das Internet sowohl im Klassenraum als auch im Computerraum nutzen. In den Klassenräumen stehen im Durchschnitt 2,3 PCs, im Nebenraum 3,4 PCs und im Computerraum 11,5 PCs.

*Tabelle 3: Internetzugang in der Schule (Lehrkräfte in %)/ Durchschnittliche Anzahl internetfähige PCs nach Standort*

Es gibt internetfähige PCs...	Zugang	PC
im Computerraum/ Computerkabinett	83	11,5
in der Medienecke des Klassenraums	47	2,3
im Neben-/AG-Raum des Klassenzimmers	13	3,4
in der Medienecke im Flur/ in der Pausenhalle	5	
an einer mobilen PC-/ Internetstation	7	

Die Ausstattung der Grundschulen hat sowohl Einfluss auf die Unterrichtsorganisation – z. B. ist Stationenunterricht im Computerraum selten realisierbar – als auch auf die gewählten Arbeitsmethoden – Computerräume mit Beamer zwingen z. B. nahezu zum Frontalunterricht.

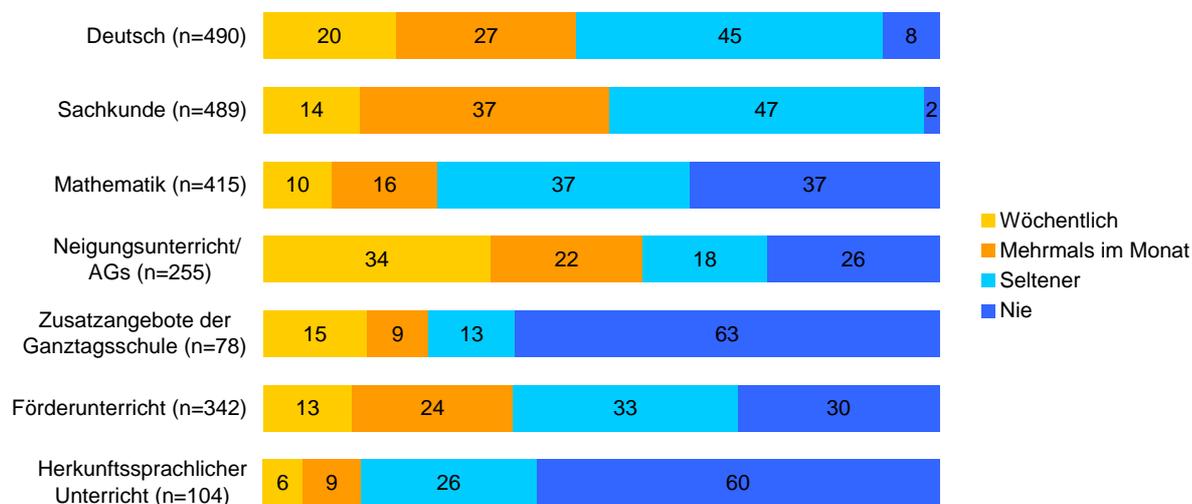
### 4.3 Häufigkeit und Frequenz des Interneteinsatzes

Auch wenn die Einstellung der Lehrkräfte zum Interneteinsatz in der Grundschule, insgesamt betrachtet, recht positiv ist, so muss doch hervorgehoben werden, dass die Verwendung des Internets in der Unterrichtspraxis weder selbstverständlich ist noch kontinuierlich erfolgt. An den Grundschulen wird das Internet vor allem von den routinierten Lehrkräften mit langer Berufserfahrung eingesetzt, denn der Unterricht mit den digitalen Medien wird weitgehend von den 50-Jährigen und Älteren getragen. Damit kann das Vorurteil, das Internet sei vor allem die Sache der nachwachsenden Lehrergeneration, mit großer Sicherheit zurückgewiesen werden. Wenn jüngere Lehrkräfte das Internet überhaupt in der Schule einsetzen, dann nutzen sie seine Möglichkeiten umfassender und flexibler, aber im Unterschied zu ihren älteren Kolleginnen und Kollegen erkennen sie in der Internetnutzung keinen besonderen Vorteil für den Unterricht. Weibliche Lehrkräfte sind – auch wenn sie die große Mehrheit des Personals an den Grundschulen stellen – nicht im gleichen Maße wie ihre männlichen Kollegen an der Etablierung der Internetarbeit beteiligt. Die männlichen Lehrkräfte geben nicht nur öfter an, sich um Medienpädagogik und EDV an ihrer Schule zu kümmern, sondern auch das Internet häufiger und intensiver mit den Kindern zu nutzen. Möglicherweise fühlt sich das männliche Lehrpersonal eher dazu aufgefordert, an einer Expertenbefragung teilzunehmen, was ihren überproportionalen Anteil an den Befragten erklären würde. Doch: Je enger sich die Fragestellungen zur Nutzung des Internets in der Schule an der Unterrichtspraxis orientiert, desto geschlechtsübergreifend homogener wird das Antwortverhalten der Lehrerinnen und Lehrer. Die Dauer der Unterrichtserfahrung wird dann zum entscheidenden Kriterium.

Eine Betrachtung des Interneteinsatzes nach fachbezogenen Themen ergibt, dass 81 Prozent der Lehrkräfte, die Sachkunde unterrichten, das Internet einsetzen, 69 Prozent verwenden es im Deutschunterricht und 40 Prozent in Mathematik. Des Weiteren arbeiten 69 Prozent der Lehrkräfte in Arbeitsgemeinschaften bzw. im Neigungsunterricht mit dem Internet sowie 56 Prozent im Förderunterricht. Weit geringere Anteile werden in den anderen Fächern erreicht. Dennoch kann von einem routinierten Einsatz des Internets im Grundschulunterricht derzeit nicht ausgegangen werden. Von allen befragten Lehrkräften gab nur ein Fünftel an, das Internet wöchentlich im Unterricht zu verwenden.

Eine differenzierte Auswertung auf Basis der Lehrerinnen und Lehrer, die das jeweilige Fach unterrichten, ergibt folgende Nutzungsfrequenzen.

*Tabelle 4: Nutzungsfrequenz des Internets im Fachunterricht (n = Lehrkräfte, die das Fach unterrichten; in %)*



In Arbeitsgemeinschaften, in denen auch Computer- und Internetkurse mit den Kindern durchgeführt werden, setzen 34 Prozent der Lehrkräfte das Internet wöchentlich ein. In Deutsch tun dies 20 Prozent und in Sachkunde 14 Prozent der Lehrkräfte.

Dieses Einsatzspektrum im Fachunterricht spiegeln auch die Unterrichtsaktivitäten wider: Das Internet wird meist planvoll und zielgerichtet genutzt, um mit den Kindern Sachthemen zu recherchieren, Bilder zu suchen, das Lesen und Schreiben zu üben, aber auch um technische Kenntnisse bzw. Funktionswissen über das Internet zu erwerben. Internetaktivitäten mit unmittelbarem Schulfach- bzw. Lehrplanbezug stehen also im Zentrum. Offene oder freie Aktivitäten kommen deutlich seltener vor. Von äußerst geringer Bedeutung sind E-Mail und Chat. Zu diesem Nutzungsprofil passt, dass im Unterricht besonders oft Suchmaschinen, Websites mit Informationsangeboten und das auf Leseförderung spezialisierte Angebot „Antolin.de“ genutzt werden. In der Unterrichtspraxis ist das Internet also primär ein alternatives didaktisches oder ergänzendes Unterrichtsmittel.

#### **4.4 Didaktik und Methodik des Interneteinsatzes**

Das Internet wird bevorzugt für die Partner- und Freiarbeit sowie im Projektunterricht eingesetzt, aber seine Integration in den Unterricht ist auch von der Schulausstattung abhängig. Internetfähige Computer im Klassenraum begüns-

tigen den spontanen Zugriff auf das Netz zur Klärung von Fragen und ermöglichen es eher, das Internet als Lernstation in den Unterrichtsablauf einzubetten. In gut ausgestatteten PC-Räumen greifen die Lehrkräfte häufiger auf den Frontalunterricht zurück. Demnach sind Raumausstattung und Raumgestaltung bestimmende Momente der Unterrichtskultur.

*Tabelle 5: Unterrichts- und Arbeitsformen nach Raumausstattung (Lehrkräfte in %)*

Ich mache häufiger als sonst	Kein	PC-Raum mit Rechnern		Insgesamt
	PC-Raum	bis zu 11	12 u. mehr	
Frontalunterricht**	10	20	32	24
Freiarbeit	72	70	69	70
Stütz- oder Fördermaßnahmen	58	58	59	58
Lernstationen**	56	48	36	44
Projektunterricht	68	69	63	66
Einzelarbeit	51	52	54	53
Partnerarbeit	77	82	80	80
Gruppenarbeit**	50	46	38	43

Dennoch sind fast drei Viertel der Lehrkräfte der Auffassung, dass der Internet-einsatz mit einem stärker schülerzentrierten Unterricht einhergeht. Auch bei der Einschätzung der Einflüsse der Internetnutzung auf das Schülerverhalten sind die positiven Einschätzungen dominant. Beinahe alle Lehrkräfte meinen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständiger und aktiver mitarbeiten und sich häufiger gegenseitig unterstützen. Sehr viele der Befragten beobachten auch eine Steigerung der Aufmerksamkeit und der Leistungsbereitschaft der Kinder.

#### **4.5 Lehr- und Lernziele der Internetarbeit und ihre Erreichbarkeit**

Von den Lehrkräften werden fast ausnahmslos die Ziele des Interneteinsatzes für erreichbar gehalten, die mit dem Wissenserwerb im Fachunterricht einhergehen. Während des fachdidaktischen Interneteinsatzes lernen Kinder während ihrer Grundschulzeit nach Auffassung der Lehrkräfte, mit Hilfe des Internets gemeinsam Aufgaben zu lösen (95%), Informationen zu suchen und auszuwerten (93%), das Internet für eigene Interessen zu nutzen (94%) und das Internet als Werkzeug zu verstehen (94%). Damit bestätigen die Lehrkräfte, dass der Lernstoff von den Kindern mithilfe des Internets bewältigt werden kann. Dass

Kinder während ihrer Grundschulzeit die grundlegenden Computerfertigkeiten, den Umgang mit Maus und Tastatur, erlernen ist bei den Lehrkräften unumstritten. Der Erwerb internetspezifischer instrumenteller Fertigkeiten, die mit analytischem Denken in Beziehung stehen, wird von den Lehrkräften sehr viel verhaltener beurteilt. So glauben nur zwei Drittel, dass die Kinder bis zum Ende der vierten Klasse den Umgang mit dem Browser erlernen können. Lehrziele im Bereich der Medienkunde und Medienkritik – wie das Verständnis vom Aufbau einer Website, das Beurteilen von Informationsquellen, die Unterscheidung von Werbung und Inhalt – werden noch häufiger kritisch beurteilt, weniger als die Hälfte der Lehrkräfte halten sie für erreichbar. Im Kontext der Förderung der sozialkommunikativen Kompetenzen ist die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte eher auf das handlungsorientierte kooperative Lernen der Kinder und weniger auf die Anforderungen des Internets gerichtet: Rund 60 Prozent der Lehrkräfte gehen davon aus, dass Kindern im Grundschulalter die Regeln zum sicheren und fairen Verhalten im Netz vermittelt werden können. Die Erreichbarkeit von handlungsorientiert kreativen Lehrzielen wird widersprüchlich eingeschätzt, da eigenaktives und kooperatives Lernen aus Lehrersicht zwar am Lernergebnis orientiert ist, aber nicht notwendig die produktorientierte Unterrichtsgestaltung der Kinder mit umfasst. Obwohl fast alle Lehrkräfte bestätigen, dass Kinder während ihrer Grundschulzeit lernen, das Internet als Werkzeug zu begreifen, glauben nur rund 60 Prozent, dass das Lehrziel Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren zu erreichen ist.

#### **4.6 Erwerb von Internetkompetenzen nach Jahrgangsstufen**

Die Auskünfte der Lehrkräfte zur Frage, ab welcher Jahrgangsstufe mit der Internetarbeit und der Vermittlung von Basiskompetenzen begonnen werden kann, reflektieren die entwicklungs- und altersabhängigen Voraussetzungen aufseiten der Kinder.

Tabelle 6: Möglichkeit des Erwerbs von instrumentellen Kompetenzen nach Jahrgangsstufen

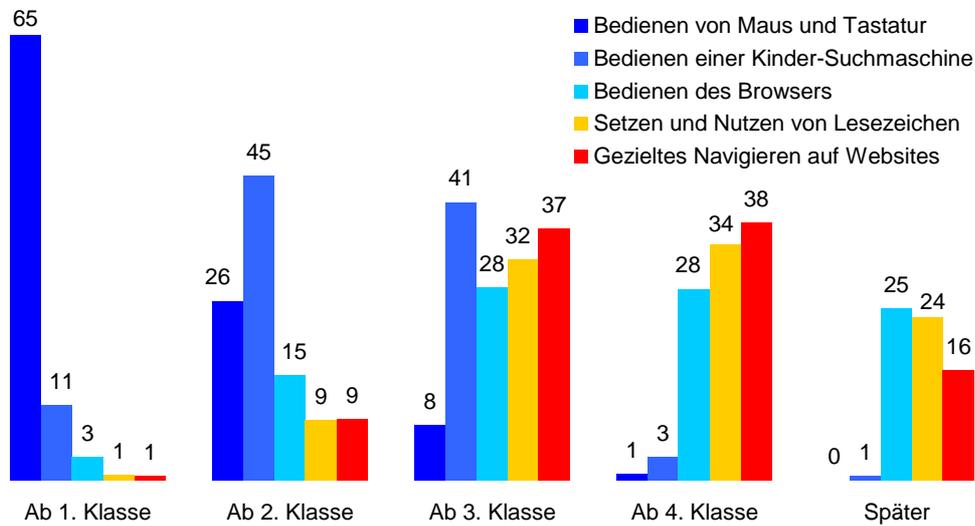


Tabelle 7: Möglichkeit des Erwerbs von analytischen / kognitiven Internetkompetenzen nach Jahrgangsstufen

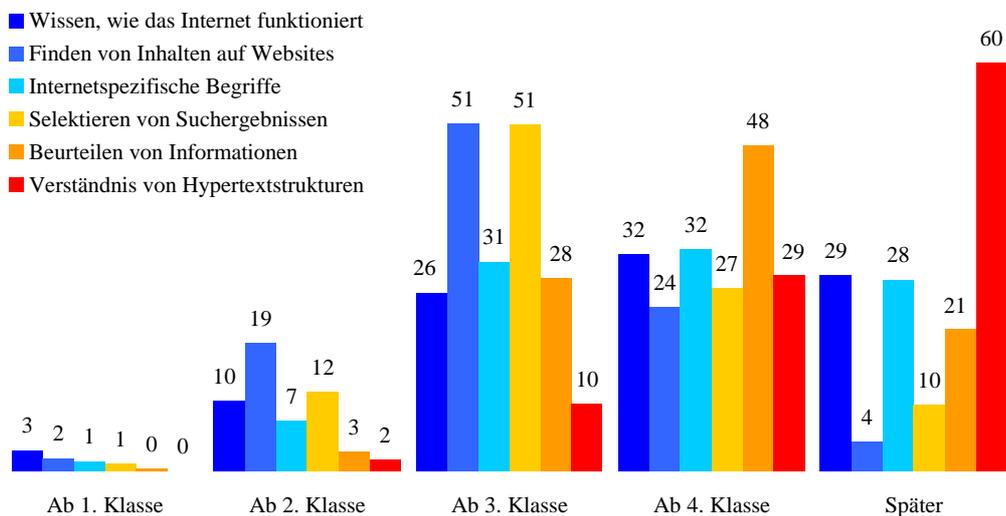
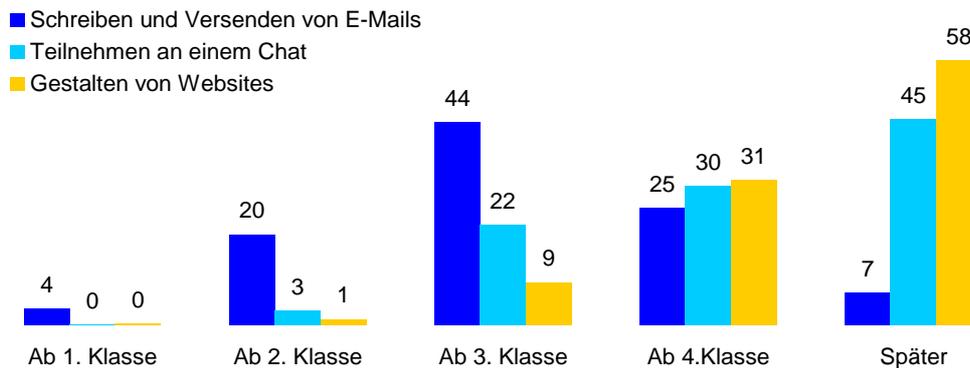


Tabelle 8: Möglichkeit des Erwerbs von kommunikativen Internetkompetenzen nach Jahrgangsstufen



Der gesetzte Schwerpunkt liegt in der ersten Jahrgangsstufe auf dem Bedienen von Maus und Tastatur, in der zweiten Jahrgangsstufe auf der Einführung in Suchmaschinen, in der dritten und vierten Jahrgangsstufe werden die komplexeren Internetaktivitäten angesiedelt, die von den Kindern Funktionswissen erfordern. Ein großer Teil der Lehrkräfte glaubt jedoch, dass Kindern erst nach der vierten Jahrgangsstufe die Struktur des Internets, die Internetfachsprache oder auch das Gestalten von Websites vermittelt werden kann. Allerdings ist die Einschätzung, was Kindern in welcher Jahrgangsstufe gelehrt werden kann, von den Internetkompetenzen der Lehrkräfte bestimmt. Mit Ausnahme von Lernzielen, die der Förderung der analytisch-kognitiven Kompetenzen dienen, trauen die Lehrkräfte mit hohen Internetkompetenzen den Kindern erheblich mehr zu. Sie beginnen nicht nur früher damit, Kinder in die Handhabung von Computer und Internet einzuführen, sie haben auch ein komplexeres Verständnis von der Förderung der digitalen Kompetenz, das sich in einem variantenreich angelegten Ansatz der Internetarbeit mit Kindern zeigt.

## 4.7 Chancen und Grenzen des Interneteinsatzes für die Lehrkräfte

Die Vorteile des Interneteinsatzes liegen aus Lehrerperspektive vor allem bei den Unterrichtsmaterialien. Das Internet ermöglicht fast allen Lehrkräften, Sachthemen anschaulicher darzustellen (92%) und aktuellere Lernmaterialien (91%) anzubieten. Positive Effekte auf die Unterrichtsgestaltung nannten etwa zwei Drittel der Lehrkräfte, die die Chance zum komplexen und ganzheitlichen sowie fächerübergreifenden Unterrichten hervorhoben. Obwohl die meisten Lehrkräfte glauben, mit der Internetarbeit das entdeckende Lernen der Kinder fördern zu können, werten sie dies nicht unbedingt als Chance, schülerzentrierter zu unterrichten.

Mit Blick auf den Einfluss der neuen Medien auf das Unterrichtsengagement der Kinder bestätigen fast alle Lehrkräfte, dass die Kinder selbständiger und aktiver mitarbeiten (93%), sich häufiger gegenseitig unterstützen (93%) und die Leistungsbereitschaft höher ist (84%). Dementsprechend sagen die Lehrkräfte auch, dass die Kinder konzentrierter und aufmerksamer sind (83%). Weniger stark werden positive Aspekte, wie verstärkt schülerzentrierter Unterricht (72%), Zusammenarbeit von Mädchen und Jungen (59%) oder ein verbessertes soziales Klassenklima hervorgehoben (46%).

*Tabelle 9: Einflüsse der Internetarbeit auf die Lernbereitschaft der Kinder (in%)*

*Beim Unterricht mit dem Internet...*



Als Nachteil des Interneteinsatzes werden am häufigsten technische Probleme genannt, die jede zweite Lehrkraft als Behinderung des Unterrichts erlebt. Jede dritte Lehrkraft macht geltend, dass die Unterrichtsvorbereitungen zu aufwendig sind. Jede sechste Lehrkraft, die das Internet im Unterricht einsetzt, stellt fest, dass es in der Handhabung für Kinder zu schwierig ist und jede zehnte Lehrkraft bedauert, dass das Internet zum Frontalunterricht zwingt. Die genannten Probleme stehen in engem Zusammenhang mit der selbstattribuierten Internetkompetenz: Lehrkräfte mit geringeren Internetkompetenzen und weniger Unterrichtserfahrung betonen häufiger die Nachteile des Interneteinsatzes.

Einem erklecklichen Teil der Lehrkräfte setzen die Rahmenbedingungen der Schule Grenzen bei der Vertiefung des Unterrichtens mit dem Internet.

*Tabelle 10: Rahmenbedingungen der Internetarbeit (in %)*

*Ein Problem an meiner Grundschule ist, dass...*



Für rund 70 Prozent der Lehrkräfte sind zu große Klassen ein entscheidender negativer Einflussfaktor für die Verwendung des Internets im Unterricht. Das ist keinesfalls ein „Standardargument“ gegen die Internetarbeit, denn die Lehrkräfte, die in der Klassengröße kein Manko sehen, arbeiten nachweislich an Schulen mit durchschnittlich geringeren Klassenfrequenzen. Dagegen hält sich die Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit der IT-Ausstattung ihrer Schule in relativen Grenzen: Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass zu wenige internetfähige Computer vorhanden sind, und etwa ein Drittel, dass die Computerausstattung veraltet ist. 44 Prozent halten die fehlende Verankerung der Internetarbeit für ein Hindernis. Bedenkenswert ist, dass fast zwei Drittel der Lehrkräfte, die mit dem Internet arbeiten, Anregungen aus dem Kollegium vermissen und mehr als die Hälfte glaubt, dass die älteren Kolleginnen und Kollegen sich nicht für den Interneteinsatz im Unterricht interessieren.

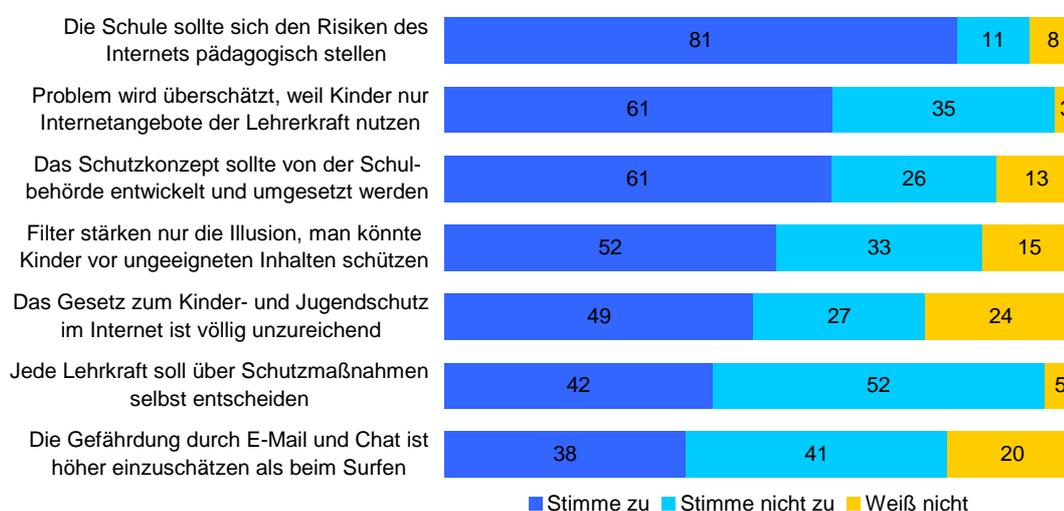
#### 4.8 Kollegialer Austausch innerhalb der Schule

Ein Großteil der Lehrkräfte, die mit dem Internet unterrichten, fühlt sich an der Schule allein gelassen bzw. beklagt die mangelnde Unterstützung aus dem Kreis der Kolleginnen und Kollegen. Am unzufriedensten sind offensichtlich die Lehrerinnen und Lehrer, die die Offenheit des Kollegiums gegenüber neuen Unterrichtsmethoden vermissen (61%). Sie beklagen – im Übrigen unabhängig von ihrem Alter –, dass es in ihrem Kollegium ältere Lehrkräfte gibt, die nichts mit dem Internet zu tun haben wollen und sie vermissen unterrichtspraktische Anregungen aus dem Team. Nahezu alle von ihnen glauben, dass sich an der Schule nur etwas auf Anordnung der Schulleitung verändern lässt. Diese Ansicht wird insgesamt von jeder fünften befragten Lehrkraft geteilt.

## 4.9 Kinder- und Jugendmedienschutz

Der Informationsstand der Lehrkräfte zum Kinder- und Jugendmedienschutz in den Schulen ist recht unterschiedlich. Ein Teil der Lehrkräfte ist weder über den öffentlichen Diskurs zum Kinder- und Jugendmedienschutz noch über die Schutzmaßnahmen, die ihre Schule getroffen hat, informiert. Probleme des Kindermedienschutzes und ihre Lösung sind häufig Wissen schulinterner Experten, über das das Leitungspersonal, die IT-Beauftragten und die Lehrkräfte mit hohen Internetkompetenzen verfügen.

*Tabelle 11: Einstellungen zum Kinder- und Jugendmedienschutz*



Die Wissensdistribution und Meinungsbildung zur Bedeutung des Kinder- und Jugendmedienschutzes unter den Kautelen der schulischen Aufsichtspflicht hat offensichtlich noch nicht stattgefunden. Nur so wird verständlich, dass die Stellungnahmen zur staatlichen Regulierung des Jugendmedienschutzes und zu den Aufgaben der Schulbehörden recht disparat sind. Es zeichnet sich jedoch ein genereller Unterschied auf der Einstellungsdimension ab: Auf der einen Seite gibt es Lehrkräfte, die auf die öffentliche Regulierung setzen, auf der anderen Lehrkräfte, die die Selbstverantwortung der Schule bevorzugen. Diese schulpolitischen Unterschiede in der Einschätzung des Kinder- und Jugendmedienschutzes schlagen jedoch kaum auf die pädagogische Sicht der Dinge durch.

Denn insgesamt begegnen die Lehrkräfte ihrer Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler vor entwicklungsbeeinträchtigenden Inhalten schützen zu müssen, relativ unbefangen. Eine große Mehrheit will sich ihrer Verantwortung mit pädagogischen Mitteln stellen. Dies drückt sich darin aus, dass in der Schul- und Unter-

richtspraxis das pädagogische Monitoring und die Aufklärung der Kinder absolut Vorrang haben. So geben drei Viertel der Lehrkräfte an, dass an ihrer Grundschule Kinder- und Jugendschutzprobleme direkt mit den Kindern besprochen werden, doch ein Verhaltenstraining mit den Kindern wird lediglich an 40 Prozent der Schulen durchgeführt. Dies weist darauf hin, dass das Thema weniger aktiv als vielmehr reaktiv – bei Vorkommnissen – aufgegriffen wird. Filtersoftware als flankierende Maßnahme zum medienpädagogischen Kinderschutz wird noch nicht sehr häufig eingesetzt: 40 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass an ihrer Schule eine Filtersoftware installiert ist, aber rund ein Fünftel der Lehrkräfte wissen nicht, ob es an ihrer Schule derartige Sicherheitsmaßnahmen gibt.

#### **4.10 Elternarbeit**

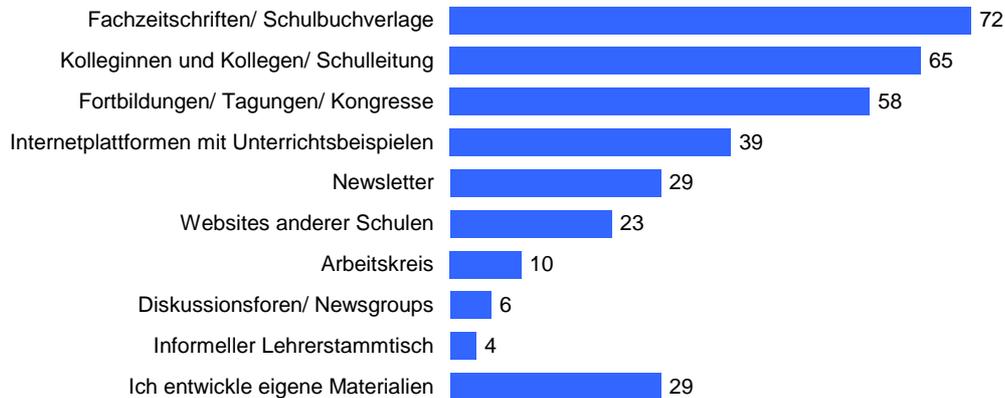
Rund ein Drittel der Lehrkräfte sind sich sehr sicher, dass die Eltern keine Einwände gegen den Internetumgang ihrer Kinder in der Schule haben und weitere 56 Prozent glauben, dass ein elterlicher Vorbehalt eher unzutreffend ist. Nur 12 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass die Eltern den Umgang ihrer Kinder mit dem Internet ablehnen. Ob die Annahmen der Lehrerinnen und Lehrer zur Elternmeinung gegenüber der Internetnutzung ihrer Kinder in der Grundschule zutreffend sind, muss offen gehalten werden, da das Netzwerk Schule-Elternhaus nicht sehr engmaschig ist: Nur 11 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass ihre Schule eine Einverständniserklärung der Eltern zu den Internetbesuchen ihrer Kinder eingeholt hat, und 30 Prozent bestätigten, dass die Eltern über mögliche Risiken für ihre Kinder aufgeklärt wurden. Die Chance über das Internet den Elternkontakt zu pflegen, wird möglicherweise noch unterschätzt: Nur ein Drittel der Lehrkräfte glaubt, das Internet als gewinnbringendes Mittel in der Elternarbeit einsetzen zu können.

#### **4.11 Berufliches Netzwerk**

Die Nutzung des Internets als Informationsquelle für Lehr- und Lernmittel ist für die Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich. Im Zusammenhang mit den Vorbereitungen des Internetunterrichts geht etwa die Hälfte von ihnen mindestens einmal pro Woche ins Netz. Die meisten Lehrkräfte kennen die Spartenwebsites mit lehrer- und schulrelevanten Inhalten, auch wenn sie diese nur in großen zeitlichen Abständen nutzen. Die Kommunikation via Netz, z. B. die Beteiligung an Diskussionsforen oder Newsgroups, spielt derzeit kaum eine Rolle. Unter-

richtsanregungen werden vorwiegend auf den traditionellen Informationswegen bezogen, von Schulbuchverlagen und Fachzeitschriften, von Kolleginnen und Kollegen oder durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen.

*Tabelle 12: Genutzte Informationsquellen für Unterrichtsanregungen (in %)*



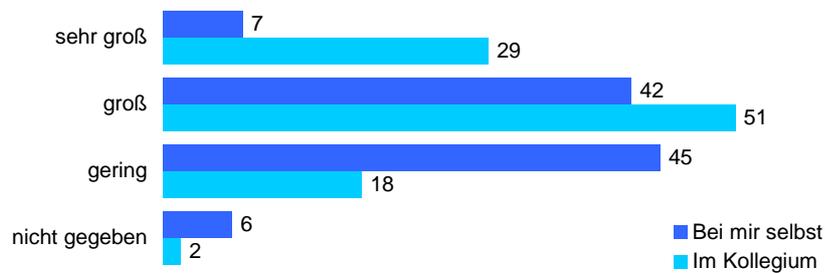
Daneben nutzen rund 40 Prozent der Lehrkräfte Internetplattformen mit Unterrichtsbeispielen. Etwa 30 Prozent aller befragten Lehrkräfte, darunter vor allem die jüngeren, entwickeln ihre Unterrichtsmaterialien selbst.

Rund 30 Prozent der Befragten haben im Jahr vor der Befragung an mindestens einer Fortbildung teilgenommen. Generell wenden sich die Lehrkräfte häufiger den pädagogischen als den informationstechnologischen Fortbildungsthemen der Internetarbeit zu. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Phase der Einführung der Lehrkräfte ins Handling des Internets weitgehend abgeschlossen ist und methodisch-praktische Fragen der Internetnutzung mit Schülerinnen und Schülern zunehmend Priorität erlangen. Die Fortbildungspräferenzen der Lehrkräfte unterscheiden sich in einem Punkt: Lehrerinnen und Lehrer sind zwar gleichermaßen an pädagogischen Themen interessiert, technologisch orientierte Fortbildungsangebote aber werden von den Lehrerinnen seltener wahrgenommen. Zugleich deutet sich aufgrund der häufigeren Teilnahme der jüngeren Lehrkräfte an den eher technisch-orientierten Fortbildungen ein Generationenwechsel im administrativen Aufgabenbereich in den Schulen an. Der Geschlechterunterschied hat allerdings auch in dieser jüngeren Altersgruppe Bestand.

Knapp die Hälfte der Lehrkräfte schätzt ihre Internetkompetenzen bestenfalls als befriedigend oder noch schlechter ein, und steht dennoch vor der Situation, Kinder in den Umgang mit dem Internet einführen zu müssen. Dem entspre-

chend ist der Wunsch nach Qualifizierungsmaßnahmen bei den weniger kompetenten Lehrkräften, denen sich häufiger Frauen als Männer zurechnen, stärker ausgeprägt.

*Tabelle 13: Fortbildungsbedarf*



Generell bewegt sich die Einschätzung der Fortbildungsnotwendigkeiten auf hohem Niveau: Rund 50 Prozent der Lehrkräfte sehen bei sich selbst einen großen Weiterbildungsbedarf, circa 80 Prozent bei ihren Kollegen und Kolleginnen. Dieses Kompetenzgefälle zwischen und innerhalb der Teams sollte im Zuge der Implementationsstrategien ausgeglichen werden.

## 5. Konsequenzen

Die selbstattribuierten Internetkompetenzen der Lehrkräfte sind neben ihrem Alter und Geschlecht von entscheidender Bedeutung für die Einsatzhäufigkeit des Internets im Unterricht, für die Einschätzung der Voraussetzungen aufseiten der Kindern, für die Bewertung des Einflusses der Internetnutzung auf Lernprozesse ebenso wie für die Partizipation der Lehrkräfte an der schulinternen Kommunikation. Unter der Maxime, dass die digitalen Kompetenzen der Kinder in der Grundschule gefördert werden sollen, ergeben sich aus der Befragung der Lehrkräfte zur Internetnutzung in der Grundschule folgende Konsequenzen.

*Unterrichtskompetenz durch instrumentelles Fachwissen stärken:* Ungeachtet der Notwendigkeit, sich über den „guten Unterricht“ mit digitalen Medien zu verständigen, sollte der systematischen Entwicklung der instrumentellen Kompetenzen der Lehrkräfte weiterhin hohe Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dadurch könnten insbesondere technische Probleme minimiert werden, die auf mangelndem Funktionswissen über Computer und Internet basieren und den Unterrichtsablauf behindern. Zugleich würden die Lehrkräfte in die Lage versetzt, auf der Grundlage dieses instrumentell-technischen Medienwissens die bereits vorhandenen Kompetenzen der Kinder realistischer einzuschätzen und ihrer Rolle als Berater im Lernprozess besser gerecht zu werden.

*Aktive Medienarbeit in mediendidaktische Konzepte integrieren:* Der Einsatz von Computer und Internet im Unterricht bleibt bisher weitgehend auf das Lehren und Lernen, das heißt auf sein mediendidaktisches Potenzial beschränkt. Daraus folgt, dass rezeptive Nutzungsmuster in der Schule dominieren und der aktive Internetumgang der Kinder auf das Handling von Websites reduziert wird. Eine ganzheitliche Förderung der digitalen Kompetenzen der Kinder bedeutet jedoch, medienerzieherische Perspektiven mit einzubeziehen. Das kindgerechte Potenzial des Internets mit seinen Kommunikations- und Gestaltungsmöglichkeiten sollte ausgeschöpft und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienhandeln auf die schulische Agenda gesetzt werden.

*Kinder- und Jugendmedienschutz im Unterricht aufgreifen:* Der eng an Fächern und Lernstoff orientierte Interneteinsatz bringt mit sich, dass die Kinder in der Schule in einem relativ geschützten virtuellen Raum agieren. Die Risiken der Internetnutzung für Kinder treten folglich eher in den Hintergrund. Zur Förderung der digitalen Kompetenz gehört, dass die Kinder um die möglichen Gefahren wissen und lernen, wie sie ihnen begegnen können. Im Sinne der Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen sollte die Schule nicht nur

an den „brauchbaren“ familialen Interneterfahrungen der Kinder anknüpfen, sie sollte den Kindern auch Verhaltensregeln mitgeben, die für sie außerhalb der Schule wichtig sind.

*Expertenwissen im Kollegium verbreiten:* Die Aufklärung der Lehrkräfte über die gesellschaftlichen Vorgaben zum Kinder- und Jugendmedienschutz im Internet sowie über praktische Schutzmaßnahmen ist dringend erforderlich. Vor dem Hintergrund der Aufsichtspflicht ist es problematisch, dass ein Teil der Lehrkräfte, die mit den Schülerinnen und Schülern im Internet agieren, nicht einmal über die Schutzmaßnahmen an ihrer Schule informiert sind. Selbst wenn die pädagogische Kontrolle der Internetbesuche der Kinder das sinnvollste Vorgehen darstellt, schützt Unwissenheit nicht vor Konsequenzen. Die Forderung, die Elternarbeit zum Schutz der Kinder im Internet zu verstärken, erscheint zudem nur dann realistisch und einlösbar, wenn das Bewusstsein an den Schulen selbst vorhanden ist, wie Kinder mit dem Internet umgehen, welche Risiken auf sie zukommen können, und welche sie selbst suchen. Der Kinder- und Jugendmedienschutz sollte Informationen zum Kinderangebot im Netz mit einschließen, um Kinder, Eltern und die weniger erfahrenen Lehrkräfte über „gute“ Websites aufzuklären. Zudem steigen mit der zunehmenden Kenntnis der Internetangebote der Realismus und die Sensibilität bei der Gefahreinschätzung.

*Medienerziehung fundieren, durch Kooperation optimieren:* Will man die einzelne Lehrkraft nicht überfordern, wird es notwendig sein, sich im Kollegium jeder Schule über ein medienpädagogisches Konzept zu verständigen. Eine gemeinsame Grundlage für das mediendidaktische und medienpädagogische Handeln schafft die Voraussetzung dafür, dass arbeitsteilige Verfahren und kooperative Unterrichtsvorbereitungen gelingen können. Es ist zwar davon auszugehen, dass der Transfer und die Distribution von internetspezifischem Wissen weiterhin Aufgabe von einigen wenigen Experten bleiben wird, die kontinuierlich die Gelegenheit zur Fortbildung nutzen. Das Augenmerk sollte dann aber auf den Einbezug der jüngeren und der weiblichen Lehrkräfte gerichtet werden, um einerseits die Basis der Internetarbeit zu verbreitern und andererseits den Austausch im Kollegium über das Unterrichten mit digitalen Medien zu verbessern. Des Weiteren könnte dadurch die kontinuierliche Entwicklung der schulischen Internetarbeit gesichert werden.

*Unterrichtsreformen machen Lernziele der Internetarbeit erreichbar:* Die Internetarbeit wird zumindest von einem Teil der Lehrkräfte in den Kontext der Modernisierung der Schule und des Wandels der Unterrichtsmethoden gestellt. Dies lässt erwarten, dass gemeinsam mit den kooperativen Lernformen sowohl

die aktive Medienarbeit als auch die Förderung der digitalen Kompetenz nicht nur auf der instrumentellen, sondern auch auf der kognitiv-analytischen, sozial-kommunikativen und produktiv-handelnden Dimension an Fahrt gewinnen wird. Einige der genannten Hemmnisse für den Interneteinsatz, wie die Klassengröße und die Schulausstattung, stellen sich dann als allgemeine Probleme dar, die trotz schulinterner Flexibilisierungsbemühungen nur strukturell gelöst werden können.

*Informationskompetenz der Lehrkräfte wertschätzen:* Berufsbedingt verfügen Lehrkräfte über eine ausgeprägte Kompetenz, sich Informationen auf unterschiedlichsten Wegen – über Zeitschriften, Verlage, Fachbücher, Fortbildungen, Internet – zu beschaffen. Dass sie derzeit noch überwiegend die traditionellen Offline-Wege der Informationsbeschaffung nutzen, ist vor dem Hintergrund der teilweise noch wenig habitualisierten Internetnutzung und des konstatierten Fortbildungsbedarfs verständlich. Solange selektive Informationsstrategien auf eingefahrenen Wegen erfolgreich sind, ist selbstverständlich die Motivation gering, das eigene Informationsverhalten zu verändern. Das Internet müsste den Lehrkräften also mehr bieten als das, was offline zu erhalten ist.

*Unterrichtsvorbereitungen über virtuelle Netzwerke rationalisieren:* Verstärkte Aufmerksamkeit sollte der schulinternen und schulübergreifenden Lehrerinformation gewidmet werden. Schulintern könnte das Intranet dazu genutzt werden, Materialien bereitzustellen und allen Lehrkräften zugänglich zu machen, um den Vorbereitungsaufwand für den Einzelnen zu reduzieren. Insbesondere die jüngeren Lehrkräfte, die ihre Materialien häufig selbst entwickeln, sollten motiviert werden, virtuelle Netzwerke und Austauschbörsen zu nutzen. Die informellen Wege des Lehreraustausches sind zwar wichtig, aber die Nutzung des Internets als Publikationsplattform wäre eine sinnvolle Ergänzung, um Synergieeffekte zu erzielen.

*Schulausstattung pädagogisch begründen:* Basis des Unterrichtens mit dem Internet ist die Ausstattung der Schulen mit internetfähigen Computern. Internetzugang im Klassenraum oder im Computerraum sollten vor dem Hintergrund der altersspezifischen Internetkompetenzen von Grundschulkindern keine Alternativen sein. Optimal wären beide Zugangsorte. Dies würde es den Lehrkräften ermöglichen, einerseits das Internet in den Unterricht zu integrieren und andererseits die Kinder systematisch in den Umgang mit Computer und Internet einzuführen. Vor dem Hintergrund, dass der Medienumgang in der Grundschule darauf zielt, soziale Ungleichheiten im Zugang und in den Nutzungsstilen der Kinder auszugleichen, sollte es zunächst darum gehen, den Kindern ohne fami-

lialen Internetzugang, das Medium zu erschließen und allen Kindern das Informationspotential des Internets bekannt zu machen. Die Frage nach dem „Mehrwert“ des Internets, die sich im Interesse ausdrückt, bei den Kindern den Ertrag des Interneteinsatzes für das Lernen und den Kompetenzzuwachs zu messen, ist zwar bildungsökonomisch, aber kaum medienpädagogisch begründbar. Nach wie vor sollte aufgrund des Alters der Kinder der spielerischen Auseinandersetzung mit der digitalen Welt und deren Angeboten Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dabei sollte die Schule ihr Anregungspotenzial für die Interessensbildung bei Kindern nutzen. Einerseits ist Interesse die beste Motivation, sich mit Welterklärung auseinanderzusetzen, andererseits ist ein gemeinsamer schulischer Erfahrungshintergrund für alle Schülerinnen und Schüler noch immer einer der Wege, Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch außerschulische Aktivitäten auszugleichen.

*Medienerziehungspotenzial der Schulhomepage nutzen:* Nicht zuletzt ist es notwendig, sich über die Potenzen des Internets für die Außendarstellung der Schule klar zu werden. Je informativer und lebendiger eine Schulhomepage gestaltet ist, umso eher wird sie in der Öffentlichkeit – von Schulbehörden, außerschulischen Kooperationspartnern und anderen Schulen –, insbesondere von den Eltern wahrgenommen. Grundsätzlich könnte die Homepage ein Experimentierfeld für die Schülerinnen und Schüler sein, an der sie gestaltend mitarbeiten, auf der sie aus ihrem Schulleben berichten und wichtige Links für andere Kinder und zum eigenen Gebrauch veröffentlichen.

## Literatur

Behr-Heintze, Andrea/ Lipski, Jens (2005):Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2005

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2005 und Entwicklung 2001 bis 2005. Berlin und Bonn. Online verfügbar: [http://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung\\_der\\_schulen\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2005.pdf)

Feil, Christine/ Gieger, Christoph/ Quellenberg, Holger (erscheint 2007): Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lipski, Jens/ Kellermann, Doris (2002): Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. München: DJI , 11 S. Online verfügbar: [http://www.dji.de/bibs/147\\_1067\\_Zwischenbericht2.pdf](http://www.dji.de/bibs/147_1067_Zwischenbericht2.pdf)

Weitere Informationen aus den Internetprojekten des DJI (siehe auch: <http://www.dji.de/www-kinderseiten>)

Feil, Christine (2007): Lernen mit dem Internet – Daten aus einer quantitativen und qualitativen Studie in Grundschulen. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Internationales Handbuch. Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und Neue Lernkultur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 1, S. 187-194

Feil, Christine (2006): Beim Daddeln Lernen? Der heimliche Lehrplan von Computerspielen. In: Schüler 2006 – Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 62-65

Feil, Christine/ Decker, Regina/ Gieger, Christoph (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 254 S.

Wir sind drin. Kinder im Internet. Ein Film in acht Begegnungen (2003). Von Otto Schweitzer. 45 Minuten; € 23,50 (inklusive Versand) Reihe Filmcurriculum „Wissen und Bindung“ im Auftrag des Projektes „Wie entdecken Kinder das Internet?“, Deutsches Jugendinstitut München. Bezug: feil@dji.de



*Susanne Lehner*

## **Konzept für einen Elternabend: Starke Eltern – Starke Kinder**

**Dieser Elternabend ist als Teil des Projekts „Miteinander - Soziales Lernen im Theaterspiel“, der als Jahresbegleitung für Kindergärten und Volksschulen vom Verein DISK angeboten wird (nähere Infos unter [www.verein-disk.net](http://www.verein-disk.net)), entstanden.**

Über ein ganzes Jahr gibt es für die Eltern der teilnehmenden Kinder Informationen und Elternbriefe mit Tipps zum weiterführenden kreativen und unterstützenden Tun mit ihren Kindern zu Hause.

Nach **Reflexion und einem Austausch über das Projekt** (unterstützt durch Fotos und Zeichnungen der Kinder), zu den Fragen:

1. Ihr persönliches Erleben des Projekts: Hat Ihr Kind etwas erzählt? Haben Sie mit Ihrem Kind darüber gesprochen?
2. Elternbrief: Haben Sie ihn gelesen? Konnten Sie mit den Infos und Tipps etwas anfangen, etwas davon umsetzen?
3. Sind Fragen oder Schwierigkeiten aufgetaucht, über die Sie jetzt sprechen möchten?

geht es um Ziele und Erziehungsschwerpunkte, die im Rahmen des Projekts und des Weiteren von Eltern zu Hause gesetzt werden können:

### **Wie gut nimmt das Kind sich selbst und seine Gefühle wahr?**

Kinder, die sich selbst schlecht oder gar nicht spüren, erfahren durch Körperübungen und durch Berührungen (durch sich selbst, durch andere) oft das erste Mal, wie es sein kann, massiert, abgeklopft oder sanft gestreichelt zu werden.

Körperwahrnehmungen helfen ihnen, einen besseren Zugang zu ihrem Körper und ihren Gefühlen zu bekommen.

Gefühle sind einfach da, oft bleiben sie aber unbewusst. Indem sie angesprochen werden, Kinder danach gefragt werden, steigt die Bewusstheit von Wut, Freude, Trauer, Angst ... Verschiedenfarbige Gefühlstücher (rot = Wut, grün = Freude, usw.) „verzaubern“ die Kinder und sie zeigen mit ihrem Körper, ihrem Blick und Gang und ihren Bewegungen die unterschiedlichen Gefühle.

Nur wenn Gefühle wahrgenommen werden, kann als 2. Schritt der Umgang mit ihnen erlernt werden: Z. B. Umgang mit Wut.

### **Kann Rollenspiel zur Identitätsfindung beitragen?**

Ja, in der Wahl der Rollen zeigen die Kinder ganz natürlich, wo sie gerade stehen, was für sie in ihrer persönliche Entwicklung gerade passt, manchmal direkt: Weil sie sich gerade ganz wild fühlen oder sind und dann ein wildes Tier oder einen wilden Kerl spielen.

Manchmal indirekt, indem sie genau konträr zu ihrer Stimmung eine Rolle wählen. Auch die persönliche Fähigkeit, Verantwortung für eine bestimmte Rolle zu übernehmen, ist manchmal bzw. bei manchen Kindern mehr bei anderen weniger da. Manche verbinden mit ihrer Rollenwahl die Aufarbeitung persönlicher Probleme oder Konflikte.

Sie haben auch in ihrer Rolle die Möglichkeit, ihre persönlichen Fähigkeiten zu zeigen oder aber auch neue, in denen sie noch unsicher sind, in geschütztem Rahmen auszuprobieren.

Manche Kinder empfinden eine starke Identifikation mit der Rolle und wollen sie immer und immer wieder spielen. Andere sind da eher zurückhaltend. Immer geht es um die Frage: Warum wurde genau diese Rolle gewählt?

### **Wozu brauchen wir Rituale und Regeln?**

In unserer schnelllebigen Zeit wird es immer schwieriger, sich Zeit zu nehmen für so etwas wie Rituale. Wichtiger scheint oft, dass alles schnell geht und schnell erledigt wird. So lernen Kinder oft nicht, Abläufe wahrzunehmen, ihren Sinn zu verstehen, mit für sie schwierigen Situationen umzugehen. Immer muss alles schnell gehen und die Vorgehensweise wird kaum und schon gar nicht regelhaft wahrgenommen.

Regeln im Umgang miteinander, ein immer gleicher Ablauf von Tätigkeiten – das gibt uns allen, besonders aber Kindern Sicherheit und unterstützt das Selbstvertrauen. Gute Kommunikation und soziale Kompetenz wird so vertieft und gefestigt.

Was wir dazu brauchen sind Rituale und Regeln, sowie deren Sinn und Funktion; aber auch ein Eingehen auf fallweise Verletzung der Regeln, auf Regelverstöße und deren Konsequenz.

Aus diesem Grund geht jeder Arbeit mit der Gruppe/Klasse eine klare Regelvereinbarung voraus. Die Verbindlichkeit der Kinder wird geklärt. Der Ablauf der Trainingsvormittage ist ritualisiert.

### **Allen drei hier als Schwerpunkt genannten Dingen ist eines gemeinsam: Sie helfen den Kindern, ihre persönliche Stärke zu entwickeln.**

Was stärkt nun unsere Kinder? Worin wollen Sie als Eltern Ihr Kind stärken? Alle Eltern wollen das Beste für ihr Kind, es auf das Leben gut, optimal vorbereiten, dass es bestehen kann, dass sein Leben gelingt. Alle Eltern haben auch

Wünsche, wie ein Kind werden, sein soll und setzen so in der Erziehung Schwerpunkte.

### **Übungen für Sie:**

Wir können unseren Kindern nur weitergeben, was wir selber haben. Dort wo wir selbst stark sind werden wir auch unsere Kinder stärken können: Daher machen Sie eine:

**1. Phantasiereise in die eigene Kindheit:**

Wer war mein großes Vorbild? Spezielle Eigenschaften

Was tat er/sie? Wie war er/sie?

**2. Worin möchte ich ein Vorbild für mein Kind sein?**

Notieren Sie die 5 wichtigsten Dinge

**3. Arbeitsblatt:**

**Mein Traumkind**

Was sind die 5 wichtigsten Eigenschaften, die Sie sich für Ihr Kind wünschen?



## Mein Traumkind

- |   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> flexibel       | <input type="checkbox"/> vorsichtig | <input type="checkbox"/> selbstsicher   |
| <input type="checkbox"/> kontaktfreudig | <input type="checkbox"/> frech      | <input type="checkbox"/> treu           |
| <input type="checkbox"/> tolerant       | <input type="checkbox"/> zärtlich   | <input type="checkbox"/> sozial         |
| <input type="checkbox"/> genau          | <input type="checkbox"/> höflich    | <input type="checkbox"/> liebevoll      |
| <input type="checkbox"/> sensibel       | <input type="checkbox"/> mutig      | <input type="checkbox"/> phantasievoll  |
| <input type="checkbox"/> offen          | <input type="checkbox"/> ehrlich    | <input type="checkbox"/> rücksichtsvoll |
| <input type="checkbox"/> stark          | <input type="checkbox"/> gelassen   | <input type="checkbox"/> konfliktfähig  |
| <input type="checkbox"/> ordentlich     | <input type="checkbox"/> sauber     | <input type="checkbox"/> pünktlich      |
| <input type="checkbox"/> aktiv          | <input type="checkbox"/> kreativ    | <input type="checkbox"/> geduldig       |
| <input type="checkbox"/> lebendig       | <input type="checkbox"/> belastbar  | <input type="checkbox"/> still          |

Basiert auf einer Idee aus: Uwe Straß "Hunger nach Sinn"  
Hrsg. Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg (AGJF) 1995<sup>2</sup>, S. 30

**Vier Bereiche, in denen Elternstärke eine gute Unterstützung für das Kind und seine positive Entwicklung und die Stärkung seines Selbstwerts sein können, seien hier genannt:**

1. **Vorbild sein im Konfliktverhalten**
2. **Umgang mit Grenzen und Regeln**
3. **Umgang mit neuen Medien (TV, PC, ...)**
4. **Selbstbewusstsein**

### 1. Vorbild sein im Konfliktverhalten

Konflikte gehören zum Leben eines Kindes, Streit ist bei ihnen an der Tagesordnung.

Während jüngere Kinder (unter 3 Jahren) vor allem um Spielzeug, also Dinge und räumliches Territorium streiten, geht es bei den älteren vermehrt um Konflikte, die auf unterschiedliche soziale Wahrnehmungsprozesse zurückzuführen sind: Wer spielt mit wem?, Überlegenheit (wer kann etwas besser, ist geschickter, stärker,..) Interpretation von Regeln und Grenzen, Freundschaft,...

Nicht nur mit Gleichaltrigen sondern auch mit Erwachsenen entwickeln Kinder erste Handlungsstrategien, sobald sie in einen Konflikt verwickelt sind.

Vgl. Zettel mit unterschiedlichen Konfliktstrategien.

Physische Strategien			Verbale Strategien		
Passiv	Aktiv und nicht-aggressiv	Aggressiv	Passiv	Aktiv und nicht-aggressiv	Aggressiv
Weggehen	Objekt wegnehmen	Wegschubsen		Auf Standpunkt beharren	
Sich verstecken	Zugang verweigern	Zuhauen		Überzeugen	Anschreien
Sich fernhalten – Vermeiden	Gelassenes Nicht-beachten (Nicht-Provozieren-Lassen)	Objekt kaputt-machen	Nachgeben	Bestimmen	Beschimpfen
Gewähren-lassen		Gering-schätziges Nicht-beachten	Beschwichtigen	Argumentieren	Drohen
Weinen				Verhandeln	Spotten
				Kompromiss suchen	
				Unterstützung holen	

Aus: Simone Pfeffer, Emotionales Lernen, Cornelsen 2007

Auch wenn wir uns ein Leben ohne Konflikte wünschen würden, so sind Konflikte doch wichtig für die Reifung des Kindes und seine Stärkung bzw. die Stärkung seines Selbstwerts.

### **Sie können lernen, am Konflikt zu wachsen**

#### **Hier passiert soziales Lernen:**

Erlern werden können:

- moralisches Verständnis: „was man tut“,
- soziales Denken „was für ein Miteinander gut ist“
- soziales Verhalten = Teamkompetenz
- Beziehungsqualität mit Eltern, Geschwistern und anderen Kindern, Personen

#### **Gefahr 1:**

Ungelöste oder **lang andauernde Konflikte** (z. B. innerhalb der Familie) stellen für die Entwicklung des Kindes eine Gefahr dar:

Destruktive Konfliktbewältigungsstrategien (z. B.: um auf sich aufmerksam zu machen) scheinen einem Kind, das in dieser Atmosphäre aufwächst, sinnvoll und werden zum „Verhaltensmuster“.

#### **Gefahr 2:**

**Destruktive Konfliktstrategien**, die immer wieder angewandt werden, zeigen Vorbildwirkung und beeinflussen möglicherweise die Entwicklung des Gehirns: Neuronale Netze im Gehirn entwickeln sich in eine „bestimmte Richtung“. Auch hier kommt es zu schon im „Kopf angelegten“ Verhaltensmustern.

Unterschiedliche Charaktere von Kindern begünstigen unterschiedliche Verhaltensweisen:

- **Passive unsichere Kinder** entwickeln oft Angststörungen und Depressionen, wenn sie nicht lernen, wie sie Bedürfnisse verhandeln, aushandeln können. Ihre Frage: „Wie komme ich zu dem, was ich möchte?“ bleibt ungelöst. Die Folge ist Hilflosigkeit. Es kommt zu immer mehr „bullying“ von andern, das Kind wird schikaniert und ausgenutzt und sein Selbstwert sinkt noch mehr.
- **Aktiv aggressive Kinder** zeigen andere Verhaltensmuster. Auch hier finden wir einen zunehmenden Mangel an Konfliktbewältigungsfähigkeit – Verhaltensauffälligkeiten sind, wenn sie bei diesen Kindern auftreten, anders als bei den unsicheren Kindern. Sie zeigen sich eher destruktiv (schreien, schimpfen, drohen, spotten, schlagen, missachten Regeln, zerstören Dinge usw.)

**Was sind nun die Einflussfaktoren** für ein Erlernen von (positiver) Konfliktbewältigung?

Hier sind als wichtigste zu nennen:

Charakteristika des Kindes (Geschlecht, Entwicklung, Temperament,..)

Einfluss der Eltern, Familie, Geschwister

Familiäre Einflüsse

Welche familiären Einflüsse unterstützen ein Kind in der Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen und sie gewaltfrei zu lösen?

- **Bindungssicherheit (Urvertrauen)**
- **Erziehungsstil der Eltern:** Hier ist eine hohe Akzeptanz wichtig (weil sie den Selbstwert des Kindes stärkt) und Warmherzigkeit (weil sie die Empathie = Einfühlungsvermögen beim Kind erhöht). Ein autoritativer Erziehungsstil ist Untersuchungen gemäß der beste.
- Die Frage: „Wie ist der Umgang mit Gefühlen in der Familie, sind sie erlaubt, gut, schlecht, positiv oder negativ besetzt?“ wirkt auf die kindliche Entwicklung und sein Verhalten in Konfliktsituationen. Nur wo Gefühle einen Platz im Alltagsleben haben, kann ein richtiger Umgang mit Wut, Angst ... erlernt werden!
- **Konflikte zwischen Eltern (Kinder lernen durch Beobachtung)- Wie werden K hier ausgetragen? Gibt es eine Kultur des Verzeihens? Wie sieht sie aus?** Wo Verzeihen und die Beendigung eines Streits einen positiven Stellenwert hat, wird er von Kindern übernommen.
- Qualität der **Geschwisterbeziehung** (Je näher die Geschwister im Alter, desto mehr Konflikte gibt es. Auch der Konflikt zwischen Geschwistern ermöglicht Aneignung konstruktiver und/oder destruktiver Konfliktlösungsstrategien).
- **Intervention der Eltern bei Kinderstreitigkeiten** (Es ist wichtig, dass nicht die Eltern Kinderkonflikte lösen, sondern dass sie ihren Kindern helfen und sie darin unterstützen, ihre Konflikte selbständig und allein zu lösen!!)

### **Sinnvolle Hilfen bei Konflikten: Streit/Konfliktverhalten in der Familie**

- Konflikte ansprechen und darüber sprechen (Zeit!!),
- jedeR darf seine Sicht sagen
- Gemeinsam eine Lösung finden (einen Streit beginnen kann jeder, tolle Kinder sind die, die einen Streit beenden können, weil das viel schwieriger ist)
- Bereitschaft für Kompromisse soll positiv besetzt sein!! NICHT: Sieger/Verlierer
- Keine Konfliktbewältigung durch Ablenkung, unter den Tisch kehren
- Kein Drohen
- kein Machtwort sprechen
- Verzeihen können, verzeihen lernen
- STREITKULTUR –KULTUR DES VERZEIHENS- Gibt es Rituale?

### **Vorbild sein im Konfliktverhalten heißt:**

- Konflikte ansprechen, Verletzungen aussprechen
- Gewaltfreie Lösungsmodelle anbieten
- Gemeinsam eine Lösung finden
- Bereitschaft für Kompromisse
- Kultur (Rituale) des Verzeihens

## **2. Umgang mit Regeln und Grenzen**

Teil unserer Verantwortung als Eltern ist es, Kindern die Regeln und Grenzen zu vermitteln, die in unserer Gesellschaft üblich sind. Denn Erziehung ist ja immer eine Vorbereitung auf das, was in einer Gesellschaft als wichtig und wertvoll anerkannt ist. Damit ein Kind in unserer Welt bestehen kann, sich da auch sicher fühlt, muss es die Regeln, die in unserer Gesellschaft gelten kennen und damit zurechtkommen.

Grenzen und Regeln haben immer - auch bei Erwachsenen - eine Doppelfunktion:

Sie engen ein.

Sie schützen.

Das kleine Kind braucht klare Grenzen und Regeln, um Sicherheit zu erleben.

Im Theaterprojekt war es ganz deutlich sichtbar, dass besonders sensible, eher zurückhaltende Kinder erst beim zweiten, dritten Mal richtig mitmachen konnten, da sie ja nun wussten, was wir machen würden (die Vorgehensweise war immer nach demselben Muster) und keine Angst mehr hatten. Sie fühlten sich sicher.

Je älter Kinder werden – speziell dann in der Pubertät – desto mehr versuchen sie die bekannten Grenzen zu durchbrechen, Regeln zu hinterfragen und for-

dern uns als Erziehende heraus. Wir stoßen auf wesentlich widerspenstigere Kinder als im Kindergarten- und Grundschulalter und erleben uns häufig als Eltern und sogar in unserer Persönlichkeit hinterfragt.

Der Grundstein wird allerdings schon jetzt gelegt. Wichtig ist es, zu überlegen, wo und wann ich Grenzen setze.

Wenn Sie einmal für sich testen wollen, wie gut Sie schon vorbereitet sind, lade ich Sie ein, die Fragen am kopierten Zettel in einer ruhigen Minute zu beantworten:

Übung für Sie:

- **Wie leicht/schwer fällt es mir selbst, Grenzen einzuhalten?**
- **Wo und wann setze ich meinem Kind Grenzen, Regeln?**
- **Achte ich auf – konsequente – Einhaltung der Regeln und Abmachungen?**
- **Welche Konsequenzen setze ich, wenn mein Kind vereinbarte Grenzen, Regeln missachtet, überschreitet?**

### **3. Umgang mit neuen Medien (Fernsehen, Computer, Gameboy, Handy ....)**

Kinder heute wachsen anders auf als die Kinder von gestern oder vorgestern.

#### **Medien verändern unsere Welt**

- Heutige Gesellschaft ist eine Digital Society. Neben dem Fernseher gehören Computer, Handy, Gameboy, Digital Kamera ..... zum Standard in vielen Familien. Die Medien leben mit uns.
- **Geschichte von Homer und Bart Simpson:**  
Homer ist wegen eines Misserfolgs niedergeschlagen und wünscht sich, von seinen Kindern umarmt zu werden. Bart schaut zum Fernseher hin.  
Homer Simpson: Liebst du etwa den Fernseher mehr als mich?  
Bart: Immerhin verwendet er sehr viel mehr Zeit in meine Erziehung als du!  
Als Homer die Treppe hinaufgeht, umarmen Bart und Lisa den Fernseher.

#### **Fragen:**

Wer erzieht unsere Kinder? („verwendet mehr Zeit in meine Erziehung als du“)-  
Wie weit sind es Medien wie Fernsehen, Gameboy und co?

Wie erlangen unsere Kinder Medienkompetenz? (Bart umarmt den TV. Da stellt sich die Frage: Was ist ein richtiger Umgang mit Medien?)

Welche Auswirkungen haben Medien und der alltägliche Umgang damit auf das Sozialverhalten von Kindern?

## Warum sind Medien für Kinder so interessant?

Kinder lieben am TV:

- Spaß,
- Mittel gegen Langeweile und Einsamkeit,
- Suche nach Vorbildern, Verhaltensmustern
- bei Spielen können sie die Macher sein, besser als Erwachsene,
- Mitreden können bei Freunden, Freundinnen im Kindergarten ...
- Das ist meine Welt
- Infos, was in ist

Welche Bedürfnisse sie mittels Medien befriedigen, hängt nicht nur ab von

- Alter,
- Geschlecht,
- sozialem und kulturellem Hintergrund,

sondern auch von

- Ihren Fragen, Problemen, Ängsten und Wünschen→Lösungserwartung,
- Selbstwertsteigerung, Identitätsfindung (heute oft verschoben in die Medienwelt!!!)

Das heißt, Kinder setzen Gesehenes zu ihrer erlebten Welt in Beziehung, z. B.: Gewalt, die einer in der realen Familie erlebten ähnelt, spricht Kinder anders an als eine, die nichts mit eigenem Leben zu tun hat.

**Je mehr Eltern Vorbild für ihre Kinder sind, desto weniger suchen sie ihre Vorbilder in den Medien!!**

## Wie können Eltern Kindern ausreichend Medienkompetenz vermitteln?

Gut ist es, sich immer wieder folgende Impulsfragen (TV Kinder → PC Kinder.....) zu stellen (Statt TV setzen Sie nach Bedarf das jeweilige Neue Medium ein):

1. Wie lange darf ein Kind fernsehen? Gibt es Regelvorgaben? (je jünger, desto kürzer, Faustregel: Im Vorschulalter maximal 30 min am Stück)
2. Wird TV als Erziehungsmittel eingesetzt? (Wenn du ....., darfst du (nicht) fernsehen.)
3. Wie oft/Woche sieht Ihr Kind fern? Werden Sendungen vorab bewusst (gemeinsam?) ausgewählt? (z. B.: Markieren im Wochenprogramm)
4. Wer wählt aus? Wird die Auswahl und Dauer besprochen/begründet?
5. Sind Inhalte altersgemäß? Spezielles Augenmerk auf Gewaltszenen: Wie wird Gewalt im TV dargestellt, in welchem Zusammenhang?

6. Wird im Zusammenhang mit TV in der Familie das Thema „Gewalt“/ „Alternativen zu Gewalt“ thematisiert?
7. Welche Werte werden in TV Sendungen vermittelt?
8. Gibt es Reflexion, Gespräche über Gesehenes?
9. Wie oft sehen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind fern? Wie oft sitzt Ihr Kind allein beim Fernsehen?
10. Welche Gefühls/Verhaltensreaktionen beobachten Sie während/nach Fernsehzeiten beim Kind/Jugendlichen? (Aggression, Nervosität, Verspannung,...)
11. Berücksichtigung der Vorbildwirkung von TV: Wo kommt es bei Kindern/Jugendlichen zu einer Nachahmung von TV-Stars und Sendungen? (Wort- und Satzwahl, Verhalten, Kleidung, Wünsche,...)
12. Wie ist Ihr eigenes Medienverhalten und damit die eigene Vorbildwirkung? Selbstbeobachtung bei Dauer, Inhalten, Wirkung, Essen beim Fernsehen, Reaktion auf Gewaltszenen,.....
13. Wo steht der Fernseher, der Computer?

#### **Tipps:**

- Stellen Sie TV, PC sichtbar im Wohnbereich auf,
- Vereinbaren Sie klare Regeln (Dauer, Inhalte,...) bez. TV und PC-Spielen,
- Seien Sie für Ihr Kind ein Vorbild bei der Wahl und der Menge der Sendungen d. h. der Zeit, die sie vor dem Bildschirm verbringen.
- Und!! Bieten Sie ausreichend Alternativen zu passivem Medienkonsum!

**Noch immer geben 90% aller befragten Kinder unter 10 Jahren an, dass ihre liebste Freizeitbeschäftigung das Spielen mit Freunden ist und dass Eltern ihre wichtigsten Vorbilder sind.**

#### **4. Selbstwert**

Überall, wo soziales Lernen passiert, geht es auch um den Selbstwert, das Selbstbewusstsein und das Selbstverständnis von Kindern. Eltern wollen stolz sein auf ihr Kind, während es ein Kind ist und auch noch, wenn es schon erwachsen ist.

Anerkennung zu erfahren, gelobt zu werden, oft einfach nur wahrgenommen zu werden mit den eigenen Fähigkeiten und Talenten stärkt einen Menschen. Untersuchungen zu der heute fast täglich in den Medien präsenten Gefahr der erhöhten Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen haben ergeben, dass vorwiegend Menschen, die in ihrer Kindheit viel Zurückweisung und Nichtbeachtung ihrer Person erfahren haben, die also nie „ein grandioser Typ“ sein durften, an mangelndem Selbstwert und sozialen Defiziten neigen und so sehr

viel mehr Gewaltbereitschaft zeigen als andere, die Anerkennung, Zuwendung und Lob erfahren haben.

### **Steigerung des Selbstwerts**

Kinder brauchen eine „Stolzhitliste“ also eine Reihe von Fähigkeiten oder Eigenschaften, auf die sie stolz sind, bei denen sie wissen: Das kann ich. Da bin ich gut.

Erfahren können sie das, indem wir:

- Ihre Talente und Fähigkeiten wahrnehmen
- Ihre Talente und Fähigkeiten ansprechen
- Ihnen Möglichkeit geben, uns zu zeigen, was sie können, worin sie gut, worauf sie stolz sind
- Uns dafür interessieren, ohne ihre Grenzen zu verletzen
- Sie loben und ihnen unsere Anerkennung zeigen!!

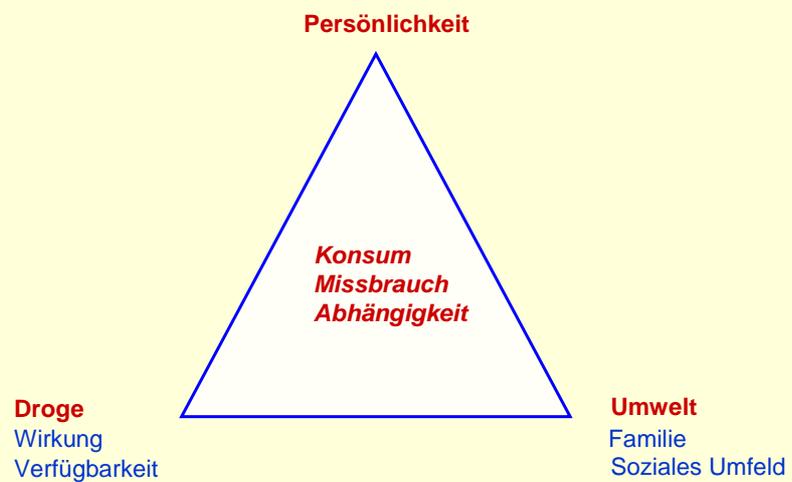
**Und indem wir ihnen zeigen, wie wertvoll sie für uns sind!**

# Online – zwischen Faszination und Sucht



**Hubert Poppe**  
**Anton Proksch Institut Wien**

## Multifaktorielle Genese der Abhängigkeit



**Anton Proksch Institut**

### **Chronologie der Beforschung:**

#### **1995:**

YOUNG Dr. Kimberly (University of Pittsburg) etabliert erstmals den Begriff: "IAD" für "inter addiction disorder". Sie schreibt mehrere Bücher und richtet in den Folgejahren eine Online-Beratungsstelle für Betroffene ein, nämlich "COLA" (für "center of online addiction"). Die von ihr anfangs behaupteten 20% an Abhängigen hat sie in ihrer letzten Publikation auf 6% reduziert.

#### **1996:**

ORZACK Dr. Maressa (McLean Hospital, Massachusetts) bestätigt internet addiction im Ausmaß von 6-9% der user und vermutet diese vorwiegend in chatrooms.

#### **1997:**

BRENNER Dr. Victor, SULER Dr. John, (beide USA) bestätigen die vorliegenden Untersuchungen, beurteilen sie aber teils durchaus zurückhaltend. DÖHRING Dr. Nicola (Deutschland) wendet sich gegen verallgemeinernde Einschätzungen, ortet Suchtphänomene vor allem bei Online-Spielen

#### **1998:**

ZIMMERL Dr. Hans verfasst 1. deutschsprachige Studie (allerdings ausschließlich im Bereich: chatroom) und weist in diesem Anwendungsbereich 12,7 % Abhängige nach.

**Anton Proksch Institut**

#### **1999:**

FARKE Gabriele etabliert 1. deutschen Selbsthilfeverein (der mangels öffentlicher Förderung mittlerweile eingestellt werden musste) und betreibt als "Ex-Süchtige" massive Öffentlichkeitsarbeit.

JERUSALEM Dr. & HAHN Dr. (Humboldt - Universität Berlin) beginnen eine breit angelegte Forschungsstaffel mit 10.000 Befragten. Sie befinden rund 3 % der Untersuchten als internetsüchtig.

#### **2000:**

SEEMANN Dr. Oliver (Psych. Klinikum München) führt in seiner Studie 4,6% Abhängige an.

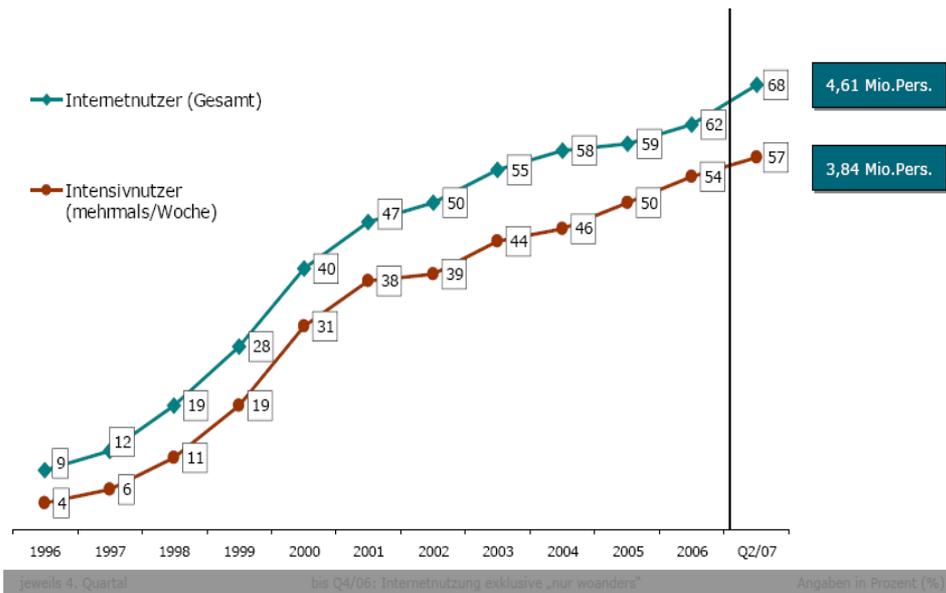
#### **2001:**

EIDENBENZ Dr. Franz (Schweiz) führt mit HAHN Dr. (Berlin) die 4. Staffel einer – dieses mal auch die Schweizer User beteiligenden – Studie durch. Er hat auch zuvor in Zürich die 1. Schweizer Beratungsstelle für Onlinesüchtige geschaffen und betreut diese. Er findet eine Prävalenz von 2,3% Abhängigen.

#### **2005:**

„China Youngsters Network Addiction Data Report“ weist als erste chinesische Studie bei Teenagern eine Prävalenzrate von rund 13% Internetabhängigen aus (Quelle: <http://winfuture.de/news,23176.html>)

**Anton Proksch Institut**



**INTEGRAL** MARKET & MEINUNGS FORSCHUNG  
licensee of Nielsen/NetRatings

Quelle: INTEGRAL, AIM - Austrian Internet Monitor, rep. Österr. ab 14 Jahren, April bis Juni 2007, n=3000 pro Quartal

3

**Anton Proksch Institut**

## Internet- Penetration 2. Quartal 2007

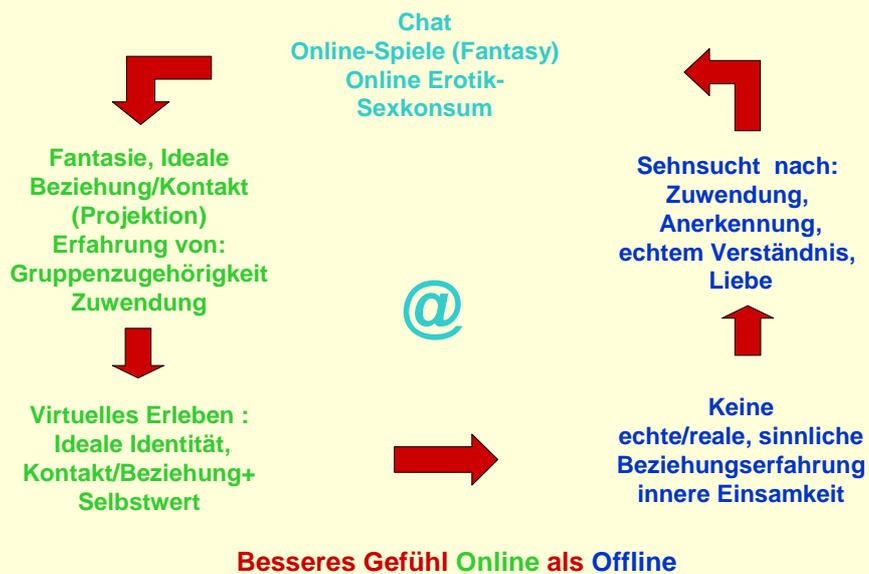
- **Aktive Internetnutzer:**  
**ca. 4,610.000 Personen ab 14 Jahren**
- **68 %** (der Bevölkerung ab 14 J.) **Internetnutzer**
- **57 %** (der Bevölkerung ab 14 J.) **mehrm./ Woche**

Quelle: Austrian Internet Monitor

**Anton Proksch Institut**

**Ausgehend vom geringsten Prozentsatz  
Abhängiger aus internationalen Studien =  
3% der täglichen Nutzer  
(Humboldt Uni Berlin), sind hochgerechnet  
40.000 – 70.000 Österreicher (ab 14 Jahren)  
als aktuell internetabhängig einzustufen**

Anton Proksch Institut



©franz.eidenbenz@bluewin.ch

Anton Proksch Institut

**Daten aus dem Anton Proksch Institut:  
Suchtberatung Baden  
Suchtberatung Wr. Neustadt  
Ambulanz Zichystrasse**

• **2006:**

49 Personen

131 Kontakte

• **2007:**

80 Personen

227 Kontakte

Anton Proksch Institut

***Diagnostische Kriterien***

***als Vorschlag*** (Zimmerl):

**Fokussierung:**

Der Brennpunkt (Fokus) des Denkens und der Handlungsintention richtet sich darauf, online zu sein. Offline treten quälende Fantasien darüber auf, was man versäumen könnte. Ein Art von „Craving“ (Gier) ist zu beobachten. Die Folge ist eine Einengung des Verhaltensraumes, der Internetgebrauch erlangt 1.Priorität.

Anton Proksch Institut

## **Diagnostische Kriterien**

**als Vorschlag** (Zimmerl):

### **Kontrollverluste:**

Der online verbrachte Zeitrahmen kann nicht kontrolliert werden. Oft – nicht immer – findet sich auch das Phänomen der „Toleranzsteigerung“, das heißt, dass der User zur Befriedigung sein Online-Verhalten quantitativ und qualitativ ständig intensivieren muss.

Anton Proksch Institut

## **Diagnostische Kriterien**

**als Vorschlag** (Zimmerl):

### **Negative Konsequenzen:**

Durch das exzessive Online-Verhalten treten sowohl körperliche Schäden auf (Mangelernährung , Vernachlässigung des Schlafbedürfnisses, Schäden am Bewegungsapparat, Schäden am Sehapparat, bis hin zu vital bedrohlichen Erschöpfungszuständen) als auch psychosoziale Folgeschäden (soziale Selbstisolierung durch Vernachlässigung aller Sozialkontakte, Arbeitsplatzverlust, schulisches Versagen bzw. mögliche Verschlechterung psychischer Grunderkrankungen).

Anton Proksch Institut

## **Diagnostische Kriterien als Vorschlag (Zimmerl):**

### **Entzugssymptome:**

Wie bei anderen Abhängigkeitserkrankungen findet man bei Internetsüchtigen, wenn sie unfreiwillig „offline“ sind, psychovegetative Entzugssymptome wie Reizbarkeit, Affektlabilität, Unruhe und Unkonzentriertheit.

Anton Proksch Institut

## **Diagnostische Kriterien als Vorschlag (Zimmerl):**

### **Unfähigkeit zur Verhaltensänderung:**

Trotz der Offensichtlichkeit der negativen Folgen des Verhaltens ist der Internetsüchtige nicht aus eigenem fähig, sein Verhalten zu korrigieren. Suchttypische intrapsychische „Abwehrmechanismen“ – von der Verleugnung/Bagatellisierung über die Projektion bis hin zur Rationalisierung, also dem Erfinden gefinkelter Rechtfertigungsstrategien – sind ebenfalls festzustellen.

Anton Proksch Institut

## **Diagnostische Kriterien als Vorschlag (Zimmerl):**

Diese 5 Kriterien finden sich  
(in unterschiedlicher Ausprägung)  
bei allen Internetsüchtigen

Anton Proksch Institut

## **Wer ist gefährdet?**

- Personen mit unsicherer und/oder gehemmter und/oder unreifer Persönlichkeitsstruktur
- selbstverliebte Individuen mit sadistischen Impulsen

Anton Proksch Institut

# Motivation

- Realitätsflucht und Realitätsverdrängung
- Experimentieren mit der eigenen Identität
- Befriedigung von Spieltrieb und Kommunikationsbedürfnis

Anton Proksch Institut



## **Gefährdungsbereiche**

- vor 10 Jahren 2/3 der Süchtigen im Kommunikationsbereich, 1/3 im Spielbereich
- 10 Jahre später haben sich die Relationen etwas verschoben. Zwar dominieren diese Bereiche nach wie vor, aber zunehmenden Anteil gewinnen das Glücksspiel, Erotik, Angebote wie ebay oder diverse Partnerbörsen, bis hin zur Blogszene (virtuelle Tagebücher, Youtube,....).
- Durch die sich anbahnende Verschränkung mit der Mobiltelefonie (mobile internet) ist mit einer Ausweitung des Phänomens zu rechnen.

Anton Proksch Institut

## **Gefährdung für Jugendliche**

- Internetsucht ist vornehmlich eine Jugendproblematik (1,8 Mio. 0-19 J.)  
*Petrie and Gunn(1998)*
- 10,3% Internetabhängige Gruppe bis 15 J.  
2,2% der 21-29 jährigen  
Bis 18 Jahre Jungs doppelt so häufig betroffen wie Mädchen  
Mit zunehmenden Alter sind vermehrt Frauen betroffen  
*(Hahn, Jerusalem 1999)*

Anton Proksch Institut

## Online Spiele oder MMORPG's

- MMORPG = **M**assive **M**ultiplayer **O**nline **R**ole **P**laying **G**ame am Beispiel  
„**World of Warcraft**“:
- Mehr als 9.000.000 mal weltweit verkauft
- Spielwelt ist größer und detaillierter als die meisten anderen MMORPGs
- Prinzip: der Charakter eines Spielers wird durch seine investierte Zeit immer stärker.

Anton Proksch Institut

## Online Spiele oder MMORPG's

- Mehr als 10.000 „Quests“, die kontinuierlich weiter erneuert werden („Patches“);
- Dieses Spielprinzip (intensiv spielen wird belohnt) hat hohes Suchtpotential

Anton Proksch Institut

# Online Spiele oder MMORPG's

## Etikette in Gruppen

(orig. Auszug von wow-europe.de)

- **Dabeibleiben, bis die Aufgabe erledigt ist**
- **Übertrefft euch selbst**  
Zum Wohl eurer Gruppe solltet ihr nicht kleinlich sein. Spielt, so gut ihr nur könnt. Helft anderen Gruppenmitgliedern, wann immer es möglich ist. Wenn ihr sie beeindruckt, wird man euch in guter Erinnerung behalten. Dadurch lassen sich gute Beziehungen für die Zukunft knüpfen.

Anton Proksch Institut

# Online Spiele oder MMORPG's

- **Erste Gegenmaßnahmen**: China hat die Spielzeit auf 3 Stunden begrenzt, danach erhält der Spieler deutlich weniger Erfahrungspunkte, nach 5 Stunden absolutes Minimum; nach 5 Stunden Pause, wird dieser Status wieder zurückgesetzt.
- **Spiegel Online 1.7.2005: CHINA:**  
Mit Elektroschocks gegen Internet-Sucht:  
Im Oktober 2004 eröffnete im Pekinger Militärhospital Chinas erste Suchtstation für Internet- und Spielgeschädigte. Seitdem wurden dort über 300 Süchtige geheilt, sagt die Verwaltung des Krankenhauses.

Anton Proksch Institut



**Anton Proksch Institut**



**Anton Proksch Institut**



Anton Proksch Institut



Anton Proksch Institut



Anton Proksch Institut



Anton Proksch Institut



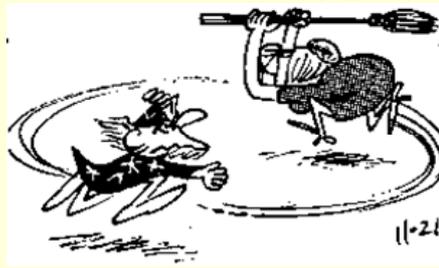
Anton Proksch Institut

## Behandlung

- Einzelfall orientiert
- Sozialtherapie
- Psychotherapie

Anton Proksch Institut

## unüberlegte Interventionen rächen sich oft !



Wizard of id by B Parker & J.HART



Anton Proksch Institut

## Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

[poppe@api.or.at](mailto:poppe@api.or.at)

[www.api.or.at](http://www.api.or.at)

[www.psychiatrie.co.at](http://www.psychiatrie.co.at)

<http://gin.uibk.ac.at/thema/internetsucht/internetsucht.html>

[www.onlinesucht.at](http://www.onlinesucht.at)

Anton Proksch Institut