ISSN: 2190-4790

LBzM Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg

Spielen als identitätsstiftender Erfahrungsraum in Kindheit und Jugend. Ein Beitrag zu den Potenzialen des analogen und digitalen Spielens für Kunstpädagogik und Bildung.

Stefan Spengler

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Bedeutung analoger und digitaler Spielformen für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen. Aus erziehungswissenschaftlicher und kunstpädagogischer Perspektive werden sowohl die Potenziale als auch die Herausforderungen beider Spielformen systematisch beleuchtet. Während analoge Spiele insbesondere soziale Interaktion, motorische Fähigkeiten und kreative Rollenspiele fördern, bieten digitale Spiele neue Räume zur Identitätserprobung, zur Entwicklung von Problemlösekompetenzen und zur ästhetischen Bildung. Digitale Rollenspiele und kreative Sandbox-Games[1] können – bei entsprechender pädagogischer Begleitung – die Entwicklung von Bildkompetenz, strategischem Denken und kreativer Ausdrucksfähigkeit nachhaltig unterstützen. Gleichzeitig sind Risiken wie Mediensucht, Entwicklungsbeeinträchtigung durch Gewaltinhalte, negative Einflüsse durch diskriminierende Rollenbilder oder zunehmend in den Vordergrund rückende kommerzielle Interessen kritisch zu reflektieren. Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu: Durch eine aktiv unterstützende und vorurteilsfreie sowie offene Förderung, Aufklärung und den bewussten Einsatz geeigneter Spielangebote können digitale und analoge Spielformen sinnvoll kombiniert und zu einem integrativen Bestandteil der kindlichen Identitätsentwicklung gemacht werden.

Schlüsselbegriffe: ● *Bildkompetenz* ● *Digitale Spiele* ● *Identitätsbildung* ● *Kindheitspädagogik* ● *Kreativität* ● *Kunstpädagogik* ● *Medienpädagogik* ● *Schulpädagogik*

[1] Sandbox-Games werden auch als Open-World-Spiele bezeichnet und räumen auf einem digitalen „Spielbrett" den Akteuren – im Unterschied zu linearen Spielsystemen – sehr große Handlungs- und Aktionsspielräume ein. Auf immersive Weise tauchen die Spieler*innen dabei in unbekannte virtuelle Welten ein (vgl. sandboxgaming.de/infopage-sandboxgaming).

Einleitung: Spielen in einer mediatisierten Kindheit

Spielen ist eine elementare Ausdrucksform kindlicher Aneignung der Welt. Sowohl in analogen als auch digitalen Kontexten fungiert das Spiel als Medium zur Selbstverortung, zur Aushandlung von Rollen und Normen und zur Erprobung individueller Handlungsfähigkeit. In einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt unserer postdigitalen Kultur steht dabei insbesondere das *digitale* Spiel im Spannungsfeld zwischen Bildungsanspruch, Entwicklungsförderung und medialer Überreizung.

Die Entwicklung digitaler Medientechnologien, die zur heutigen Postdigitalität geführt hat und zunehmend durch autonome digitale Strukturen geprägt ist, lässt sich nicht losgelöst von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen betrachten. Die Medienpädagoginnen Jane Müller und Michaela Kramer konstatierten, dass die aktuelle Entwicklung „durch die nahezu vollständige digitale Durchdringung der Gesellschaft gekennzeichnet" (2023, S. 8) ist. Digitale Spiele sind somit Ausdruck und Bestandteil tiefgreifender Mediatisierungsprozesse, die soziale Beziehungen, Bildungswege und die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen. Die Relevanz dieser Entwicklung ergibt sich daraus, dass digitale Medien heute nicht mehr lediglich ergänzende Kommunikationswerkzeuge darstellen, sondern zentrale Bestandteile kindlicher Lebenswelten geworden sind. Digitale Spiele fungieren dabei als kulturelle Erfahrungsräume, in denen soziale Beziehungen gestaltet, Zugehörigkeiten ausgehandelt und individuelle Identitätsentwürfe erprobt werden. Damit werden sie zu einem bedeutsamen Gegenstand medienpädagogischer, erziehungswissenschaftlicher sowie kunstpädagogischer Reflexion.

Wie stark digitale Spiele inzwischen in der Lebenswelt Jugendlicher verankert sind, zeigen aktuelle Befunde des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest. Nach der JIM-Studie 2025 nutzen 71 % der 12- bis 19-Jährigen digitale Spiele mindestens mehrmals pro Woche, 42 % sogar täglich. Besonders ausgeprägt ist die regelmäßige Nutzung bei Jungen mit 83 %, während sie bei Mädchen bei 58 % liegt (vgl. mpfs 2025, S. 13–16). Digitale Spielwelten stellen damit für einen großen Teil der Jugendlichen regelmäßig genutzte Erfahrungs-, Kommunikations- und Interaktionsräume dar, in denen soziale Beziehungen gestaltet, Rollen erprobt und Zugehörigkeiten ausgehandelt werden können. Ergänzend verdeutlicht die JIMplus-Studie 2026, die quantitative und qualitative Erhebungsmethoden miteinander verbindet, auch die subjektive Bedeutung des Gamings: Während Treffen mit Freundinnen und sportliche Aktivitäten zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen zählen, erreicht Gaming bei Jungen mit 49 % den dritten Platz unter den wichtigsten Wohlfühl-Aktivitäten. Social Media wird demgegenüber trotz seiner hohen Nutzung nur von 19 % der regelmäßigen Nutzerinnen zu den drei wichtigsten Wohlfühl-Aktivitäten gezählt (vgl. mpfs 2026, S. 4–5). Die Befunde zeigen damit nicht nur die hohe Nutzungsintensität digitaler Spiele, sondern auch deren Bedeutung als positiv erlebte Erfahrungsräume im Alltag vieler Jugendlicher.

Diese hohe lebensweltliche Bedeutung des Spielens lässt sich zugleich in einen weiter gefassten kulturtheoretischen Zusammenhang einordnen. Der Philosoph Hans-Georg Gadamer konstatiert: „Wichtiger ist, daß im Spielen selbst ein eigener, ja, ein heiliger Ernst gelegen ist" (Gadamer 1990, S. 107). Im Spielen kann und muss somit mehr als bloße Freizeitgestaltung gesehen werden – es ist eine eigenständige Form des Weltzugangs und zugleich ein kreativer Möglichkeitsraum für soziales Handeln. Dabei eröffnen digitale Spielwelten Kindern neue

Räume zur Konstruktion, Reflexion und Transformation ihrer eigenen Identität, insbesondere in Rollen-, Strategie- und Aufbauspielen, die das Denken in Systemen sowie soziale Interaktion fördern.

Zugleich werfen diese Handlungs- und Erfahrungsräume die Frage auf, wie pädagogische Verantwortung wahrgenommen, Begleitung an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtet und geeignete Rahmenbedingungen gestaltet werden können. Die zentrale These dieses Beitrags lautet daher: Digitale Spiele können – ebenso wie analoge – zur Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beitragen, wenn ihre Nutzung pädagogisch und ethisch reflektiert und zugleich von erwachsenen Bezugspersonen aktiv begleitet wird. Diesbezüglich wurde bereits 2016 in der erstmaligen Veröffentlichung der Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren vonseiten des Landes Nordrhein-Westfalens folgende bedeutsame Forderung aufgestellt: „Eine Pädagogik, die sich stark an der kindlichen Lebenswelt orientiert und dementsprechend situationsorientiert arbeitet, hat die Aufgabe, sich allen Einflussfaktoren der sich ständig verändernden Lebenswelt von Kindern inhaltlich anzunehmen und Kinder bei dieser Entwicklungsaufgabe zu unterstützen. Daher kann medienpädagogische Arbeit im Sinne eines ganzheitlichen Förderansatzes als identitätsbildende Erfahrung integraler Bestandteil des Bildungskonzeptes sein“ (MSW/MFKJKS 2016, S. 128).

Gerade Rollen-Computerspiele etwa ermöglichen es jungen Menschen, in virtuelle Charaktere zu schlüpfen, Entscheidungen zu treffen, komplexe Handlungszusammenhänge zu bewältigen und sich in kollektive Spielgemeinschaften einzugliedern. Sie fordern kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten heraus – wenn auch in einer anderen Form als traditionelle Brett- oder Bewegungsspiele. Die Bildungsforschung zeigt, dass das Eintauchen in digitale Rollenwelten die Fähigkeit zur Empathie, zur multiperspektivischen Wahrnehmung und zur strategischen Problemlösung stärken kann (vgl. Mørch/Mifsud/Eie 2019, S. 272 f.).

Zugleich ist das Spiel auch ein identitätsrelevanter Spiegel: Es erlaubt Kindern, sich als autonom Handelnde zu erleben, Regeln auszuhandeln, Zugehörigkeiten zu erproben und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit zu entwickeln – sei es im physischen Raum einer Hüttenbauaktion oder in einer digitalen „Quest“ eines Fantasy-Rollenspiels. Damit wird das Spiel zu einem identitätsrelevanten Erfahrungsraum, in dem biografische Fragen wie „Wer bin ich?“, „Was kann ich?“ und „Wo gehöre ich hin?“ verhandelt werden. Lothar Krappmann zufolge setzt Identitätsbildung die Fähigkeit voraus, eigene Bedürfnisse und individuelle Interessen mit den Erwartungen sozialer Gruppen in Einklang zu bringen. Gerade kooperative Spielsettings bieten hierfür zahlreiche Gelegenheiten, da Kinder und Jugendliche fortlaufend zwischen Selbstbehauptung, Rollenübernahme und sozialer Anpassung vermitteln müssen (vgl. Krappmann 2000, S. 59–63).

Aus meiner Perspektive als Kunstpädagoge und Hochschuldozent mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik bin ich davon überzeugt, dass digitale Spielräume, wenn sie pädagogisch eingebettet, kreativ genutzt und didaktisch begleitet sind, Kindern und Jugendlichen Wege zur Welt- und Selbstaneignung eröffnen können, die klassische Bildungskontexte allein häufig nicht leisten. Insbesondere kreative Genres wie Rollenspiele, Aufbauspiele oder Sandbox-Games fördern imaginative Fähigkeiten, problemlösendes Denken und das Erleben alternativer Identitätsentwürfe – in einem interaktiven, oft kollaborativen Setting (vgl. Internet-ABC 2024).

Gleichzeitig sind Herausforderungen wie Mediensucht, toxische Kommunikationsformen in Multiplayer-Games oder die unkritische Rezeption von Gewaltinhalten ernst zu nehmen.

Erziehungsberechtigte, pädagogische Fachkräfte und Institutionen sind gefordert, Kindern einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Spielen zu ermöglichen – durch Aufklärung, Gesprächsangebote und konkrete Handlungshilfen.

Demzufolge werden folgende Aspekte in den nachfolgenden Abschnitten behandelt:

- die identitätsstiftenden Potenziale analoger und digitaler Spielformen,
- zentrale Unterschiede und wechselseitige Ergänzungen beider Spielwelten,
- die Rolle pädagogischer Begleitung beim digitalen Spielen,
- ethische Reflexionen zum Inhalt, Zugang und Miteinander in Games sowie
- konkrete Unterstützungsangebote für Erziehungsberechtigte, (Kindheits-)Pädagog*innen und Fachkräfte.

Damit soll ein differenziertes, praxisnahes und theoretisch fundiertes Bild davon gezeichnet werden, wie digitales und analoges Spielen – unter pädagogischen Rahmenbedingungen – zu einem bedeutenden Bestandteil kindlicher und jugendlicher Identitätsentwicklung werden kann.

Analoge und digitale Spielräume: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Entwicklungspotenziale und Gefahren

Kinder brauchen Räume, in denen sie frei agieren, gestalten und Erfahrungen sammeln dürfen – analog wie digital. Während traditionelles analoges Spielen über Jahrhunderte hinweg die zentrale Erfahrungswelt der Kindheit darstellte, gewannen digitale Spielformen bereits seit den 1980er-Jahren zunehmend an Bedeutung und etablierten sich spätestens in den 1990er-Jahren als fester Bestandteil der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen.

Diese Entwicklung ist nicht bloß ein technologischer Wandel, sondern stellt zugleich eine Verschiebung kindlicher Sozialisationsräume und symbolischer Ausdrucksformen dar. Die sich daraus ergebenden Veränderungen sind nur im Kontext der fortschreitenden Mediatisierung von Kindheit und Jugend zu verstehen. Diesbezüglich führen Jane Müller und Michaela Kramer (2023, S. 8) aus: „In tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften sind jedoch Mensch und Medien in komplexen Wirkzusammenhängen verwoben. Medien sind Bestandteil von Sozialität und konstituieren soziale Phänomene mit. Dies gestaltet sich für die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup auf jeweils spezifische Weise."

Bedeutung analoger Spiele für die kindliche Entwicklung

Analoge Spiele – sei es im Freien, in Gruppen, beim Brettspiel oder im häuslichen Umfeld – fördern auf fundamentale Weise motorische Fähigkeiten, kreative Materialaneignung und zwischenmenschliche Interaktion. Das gemeinsame Bauen, Konstruieren, Verstecken, Klettern oder Basteln aktiviert den ganzen Körper und stimuliert unterschiedliche Sinne. Insbesondere in der frühen Kindheit sind diese unmittelbaren Körper-, Material- und Sinneserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung (vgl. Zimmer 2019, S. 23–26).

Der britische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald W. Winnicott (2005, S. 72 f.) betonte dabei einen engen Zusammenhang zwischen Spiel, Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung: „Im Spiel – und nur im Spiel – kann das einzelne Kind oder der einzelne Erwachsene kreativ sein und seine ganze Persönlichkeit einsetzen und nur im kreativen Schaffen entdeckt

der Einzelne sein Selbst.“[2] Winnicott (2005, S. 55) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des „Spielraums“ („potential place“) als intermediären Raum zwischen Subjekt und Welt, in dem das Kind kreativ tätig wird und psychische Stabilität entwickeln kann.

Auch Jean Piaget misst dem Spiel in der frühen Kindheit eine zentrale Bedeutung für die kognitive Entwicklung bei. Im Spiel greifen Kinder bereits erworbene Denk- und Handlungsschemata auf, festigen und erweitern diese und verarbeiten neue Erfahrungen (vgl. Hauser 2021, S. 19). Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Symbolspiel zu: Kinder lernen, Gegenstände, Handlungen oder Personen stellvertretend zu verwenden und ihnen neue Bedeutungen zuzuschreiben. Diese Form des Spiels fördert die Fähigkeit zur Symbolisierung und unterstützt damit grundlegende Prozesse des abstrakten Denkens sowie der sprachlichen Entwicklung. Hauser verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass symbolisches Denken bei Piaget und Vygotsky eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung sprachlicher und später auch schriftsprachlicher Fähigkeiten darstellt. Zugleich eröffnen analoge Spielformen vielfältige körperliche, emotionale und soziale Erfahrungsräume und können Prozesse der Selbstregulation, der sozialen Interaktion, der sinnlich-taktilen Wahrnehmung und der kreativen Gestaltung fördern (vgl. Hauser 2021, S. 19 f.).

Ein klassisches Beispiel hierfür ist das symbolische Rollenspiel. Wenn Kinder „Familie“ spielen, Arzt-Patient-Gespräche inszenieren oder Abenteuerwelten imaginieren, schaffen sie narrative und soziale Realitäten, die sie handelnd durchdringen. Hier entstehen Ich-Du-Erfahrungen, die für emotionale Selbstregulation und die Entwicklung von Perspektivübernahme bedeutsam sind. Tillmann Kreuzer und seine Mitautor*innen weisen in diesem Zusammenhang auf das häufig unterschätzte pädagogische Potenzial des Spiels hin und fordern dessen stärkere Berücksichtigung in Bildungsprozessen (vgl. Kreuzer/Langnickel/Behringer 2024, S. 11).

Potenziale digitaler Spielwelten

Digitale Spiele hingegen ermöglichen Kindern und Jugendlichen das Eintauchen in medienvermittelte Erfahrungsräume. Diese sind häufig grafisch reich, narrativ vielschichtig und interaktiv komplex. Besonders Rollen-, Strategie-, Aufbau- und offene Spielwelten bieten die Möglichkeit, neue Perspektiven einzunehmen, Herausforderungen zu meistern, Entscheidungen zu treffen und dabei narrative Selbstwirksamkeit zu erleben. Der amerikanische Bildungsforscher James Paul Gee hebt hervor, dass digitale Spiele Lernprinzipien verkörpern, die in traditionellen Bildungskontexten häufig weniger ausgeprägt sind – etwa unmittelbares Feedback, situatives Problemlösen und die Förderung von Transferleistungen (vgl. Gee 2003, S. 58–63).

Auch empirische Untersuchungen verweisen auf positive Potenziale digitaler Spiele. Die Entwicklungspsychologin Isabela Granic, der Psychologe Adam Lobel und der Entwicklungs- und Verhaltenswissenschaftler Rutger C. M. E. Engels zeigen, dass digitale Spiele soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen fördern können. Hierzu zählen insbesondere Problemlösefähigkeiten, Resilienz, Kooperation sowie die Fähigkeit, mit Misserfolgen konstruktiv umzugehen (vgl. Granic/Lobel/Engels 2014, S. 67–75).

[2] Übersetzung des Autors. Im Original: „It is in playing and only in playing that the individual child or adult is able to be creative and to use the whole personality, and it is only in being creative that the individual discovers the self“ (Winnicott 2005, S. 72 f.).

Insbesondere in Multiplayer-Settings können digitale Spiele kollaboratives Handeln fördern. So erfordern beispielsweise Rollenspiele „strategische und taktische Planung, kreative Problemlösungen und das gezielte Einsetzen der Fähigkeiten der eigenen Spielfigur“ (Internet-ABC 2024). Gemeinsame Quests oder kooperative Problemlösungen können Fähigkeiten wie Abstimmung, Rollenübernahme, Empathie und strategisches Denken aktivieren. Untersuchungen zu digitalen Spielwelten und spielerischen Lernumgebungen verweisen zudem darauf, dass sie junge Spieler*innen dazu anregen können, kreative Lösungen zu entwickeln und längerfristige Ziele zu verfolgen (vgl. Mørch/Mifsud/Eie 2019, S. 272 f.).

Eine besondere Rolle können dabei Avatare und digitale Identitätskonstruktionen spielen. Marie Beschorner und Lars Zumbansen (2009, S. 24 f.) zeigen am Verhältnis zwischen Avatar und Spieler*in, dass digitale Spielfiguren Anlässe für Prozesse der Selbstverortung und bildnerischen Gestaltung bieten können. Gerade darin wird deutlich, dass digitale Spielwelten nicht nur Handlungs-, sondern zugleich Bild- und Identitätsräume darstellen.

Wissenschaftliche Studien unterstreichen darüber hinaus das Potenzial eines produktiven und gestalterischen Umgangs mit digitalen Spielen. Yasmin Kafai und Quinn Burke (2016, S. 49 f.) zeigen, dass Kinder beim Gestalten eigener Spiele mit digitalen Werkzeugen wie Scratch[3] oder Twine[4] nicht nur technische, sondern auch ästhetische, soziale und narrative Kompetenzen erwerben können. Insbesondere dann, wenn Kinder selbst in kreative und problemlösende Prozesse eintreten, entfalten digitale Spiele und spielerisch angelegte digitale Umgebungen ein erweitertes pädagogisches Potenzial.

James H. Gray und Bo Stjerne Thomsen (2021, S. 15) betonen unter anderem mit Blick auf die Plattform Scratch, dass digitale Spiel- und Gestaltungsumgebungen Sicherheit, Vertrauen und Freiheit für eigenes spielerisches Handeln ermöglichen sowie Selbststeuerung, Freude und gemeinsames Erleben fördern können. Damit können auch Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten beim gemeinsamen Lernen und aktiven Teilnehmen unterstützt werden, wodurch zugleich Aspekte von Selbstwirksamkeit und Identitätsentwicklung berührt werden.

Diese Potenziale entsprechen auch meinen eigenen Erfahrungen aus unterschiedlichen pädagogischen Lehr- und Lernkontexten. In meiner langjährigen Dozententätigkeit an Hector Kinderakademien im Bereich Kunst und digitale Medientechnologien zeigte sich wiederholt, dass digitale und spielerisch angelegte Aufgaben insbesondere dann intensive Lern- und Gestaltungsprozesse anregen können, wenn Kinder eigenständig Lösungswege entwickeln, miteinander kooperieren und ihre jeweiligen Fähigkeiten in gemeinsame Prozesse einbringen. Auch in meiner Hochschullehre im Bereich der Kindheitspädagogik waren digitale Lebens- und Spielwelten von Kindern Gegenstand der didaktischen Reflexion. Im Austausch mit Studierenden wurde dabei insbesondere deutlich, dass digitale Spiele nicht allein unter dem Aspekt des Medien*konsums* betrachtet werden sollten, sondern – bei entsprechender pädagogischer Rahmung – auch Möglichkeiten für kreatives, problemlösendes und soziales Lernen eröffnen können. Zugleich erfordert ihre pädagogische Einbindung eine kritische Reflexion der jeweiligen Inhalte, Interaktionsformen und medialen Rahmenbedingungen.

[3] Scratch ist eine frei verfügbare Plattform mit visueller Programmiersprache und Online-Community, auf der man interaktive Geschichten, Spiele und Animationen erstellen und teilen kann (vgl. scratch.mit.edu/about).

[4] Twine ist ein Open-Source-Spiel zum interaktiven Erzählen nichtlinearer Geschichten. Die Generierung von Handlungen ist stark angelehnt an die Funktionsweise von Spiel-Engines (vgl. twinery.org).

Pädagogische Abwägung von analogen und digitalen Spielräumen

In der öffentlichen Debatte wird das analoge Spiel häufig dem digitalen als überlegen gegenübergestellt: draußen spielen statt zocken, basteln statt klicken, klettern statt sitzen. Diese Gegenüberstellung greift jedoch zu kurz. Vielmehr geht es in der pädagogischen Betrachtung um eine differenzierte Abwägung der jeweiligen Potenziale, Grenzen und Rahmenbedingungen, unter denen beide Spielarten in die kindliche Entwicklung eingebettet sind. Analoge und digitale Spiele schließen sich nicht grundsätzlich aus – sie können sich ergänzen.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist deshalb weniger entscheidend, ob ein Spiel „digital" oder „analog" ist, sondern welche Erlebnisqualität es für das jeweilige Kind bereithält. Catherine Garvey (1990, S. 4) verbindet das Spiel unter anderem mit Freiwilligkeit, Selbststeuerung und intrinsischer Motivation. Ebenso können Zieloffenheit und symbolisches Handeln sowohl im analogen als auch im digitalen Spiel auftreten, sofern das Spielen nicht stark funktionalisiert oder in enge Bewertungs- und Belohnungssysteme eingebettet wird.

Zur Unterscheidung freien Spielens von pädagogisch initiierten spielerischen Aktivitäten wird in der entwicklungspsychologischen Fachliteratur auch von „play-like activities", also spielähnlichen bzw. spielgemäßen Handlungen, gesprochen (vgl. Bulgarelli/Bianquin 2017, S. 58). Gerade für institutionelle Bildungssettings verdeutlicht diese Differenzierung, dass nicht jede spielerisch gestaltete Lernaktivität bereits mit selbstbestimmtem freien Spiel gleichzusetzen ist.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen analogen und digitalen Spielen liegt in der Körperlichkeit der Erfahrung. Während analoge Spiele oftmals direkte physische Reize, Bewegung und räumliche Orientierung erfordern, werden digitale Spiele vielfach sitzend und stärker visuell vermittelt genutzt. Bei übermäßiger Mediennutzung können Bewegungsmangel und Konzentrationsprobleme auftreten. Die Befunde älterer Untersuchungen werden durch Ergebnisse einer jüngeren Studie aus dem Jahr 2022 zusätzlich gestützt. So stellten etwa 36 % der Eltern laut einer Studie des Meinungsforschungsunternehmens Civey im Auftrag der Knappschaft-Bahn-See fest, dass ihre Kinder weniger Interesse an Sport entwickelten; rund 35 % berichteten zudem über Konzentrationsprobleme (vgl. Knappschaft-Bahn-See 2023). Diese Ergebnisse stehen in einem ähnlichen Zusammenhang wie die Befunde der BLIKK-Studie (BfG 2017), die bei Kindern im Grundschulalter vermehrte motorische Unruhe und Konzentrationsstörungen bei übermäßiger Mediennutzung dokumentiert. Auch die AOK-Familienstudie 2018 zeigt, dass 59 % der 4- bis 6-Jährigen länger als empfohlen Medien nutzten, was mit einem verringerten Bewegungsumfang korrelierte (AOK 2018, S. 13). Zwar sind die BLIKK-Studie und die AOK-Familienstudie inzwischen fast ein Jahrzehnt alt und angesichts veränderter digitaler Medienangebote und Nutzungsgewohnheiten nur eingeschränkt auf heutige Medienrealitäten übertragbar. Dass vergleichbare Tendenzen auch in der jüngeren Erhebung von 2022 sichtbar werden, unterstreicht jedoch die fortbestehende Relevanz dieser Zusammenhänge.

Zugleich dürfen weitere Herausforderungen digitaler Spiele wie potenziell suchtgefährdende Spielmechanismen, toxische Kommunikationsformen oder problematische Inhalts- und Belohnungsstrukturen nicht ignoriert werden. Diese sind insbesondere dann problematisch, wenn Kinder ohne ausreichende pädagogische Begleitung, Ausgleichsmöglichkeiten und medienkritische Kompetenzen aufwachsen. Hilbert Meyer (2018, S. 7) konstatiert hierzu: „Je

größer die Faszinationskraft digitaler Medien für Lehrer und Schüler ist, umso wichtiger wird die bildungstheoretische Reflexion der damit verfolgten Ziele und vermittelten Inhalte." Eine solche Reflexion kann gemeinsam mit pädagogischer Begleitung dazu beitragen, dass digitale Spiele Möglichkeitsräume eröffnen, ohne problematische Mechanismen unkritisch zu übernehmen.

Dennoch ist es wichtig, nicht in ein kulturpessimistisches Deutungsmuster zu verfallen. Digitale Spielwelten sind nicht per se defizitär – sie eröffnen andere Erfahrungsräume, Herausforderungen und Ausdrucksmöglichkeiten als analoge Spielformen. Umgekehrt ist auch analoges Spielen nicht automatisch entwicklungsfördernd. Es kann seinen offenen Charakter verlieren, wenn es durch Erwachsene übermäßig funktionalisiert, instrumentalisiert oder durch Leistungsanforderungen dominiert wird. Nicht das Medium an sich ist daher pädagogisch als gut oder schlecht zu beurteilen; entscheidend sind Kontext, Intention, Qualität der Erfahrung und die pädagogische Rahmung.

Hybride und transmediale Spielformen als verbindendes Element

Die Herausforderung für pädagogische Fachkräfte besteht daher auch darin, beide Spielwelten sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Die Kombination analoger und digitaler Formen – beispielsweise in hybriden Spielsettings wie Augmented-Reality-Spielen oder pädagogisch begleiteten Maker-Workshops – kann besonders fruchtbar sein. Solche integrierten Formate verbinden körperlich-räumliche und soziale Interaktionen mit digitalen Handlungs- und Gestaltungsprozessen. Sie können damit sowohl gemeinsames analoges Handeln als auch digitale Kompetenzen fördern, etwa den reflektierten Umgang mit digitalen Werkzeugen, die Orientierung in digitalen Umgebungen, kreatives Problemlösen sowie kollaboratives Planen und Gestalten.

Darüber hinaus können transmediale Spielformen Übergänge zwischen beiden Erfahrungswelten schaffen. So kann etwa ein analoges Rollenspiel durch digitale Klangkulissen erweitert oder eine digitale Spielidee analog weitergeführt werden – beispielsweise in Form eines Brettspiels, eines Theaterstücks, einer Zeichnung oder eines Comics. Die Medienwissenschaftlerinnen Becky Herr-Stephenson, Meryl Alper und Erin Reilly betonen, dass Kinder beim transmedialen Spielen Elemente aus unterschiedlichen Medien erkunden, miteinander verbinden und kreativ neu kombinieren können, etwa Charaktere, Handlungsorte oder Geschichten aus Büchern, Videos, Spielzeug oder digitalen Anwendungen (vgl. Herr-Stephenson/Alper/Reilly 2013, S. 10).

Auch in meiner pädagogischen Arbeit zeigt sich, dass Kinder zwischen digitalen und analogen Spiel- und Gestaltungswelten vielfach selbstverständlich wechseln – abhängig von Bedürfnislage, sozialem Kontext und Entwicklungsstand. Ein Kind kann im physischen Raum mit Materialien eine Fantasiewelt errichten und dieselbe gestalterische Idee später in einer digitalen Umgebung weiterentwickeln. Beide Formen können kreative Ausdrucksweisen und Prozesse der Selbst- und Weltaneignung darstellen.

Resümierend lässt sich festhalten: Weder das Analoge noch das Digitale allein kann den komplexen Bildungsbedürfnissen von Kindern gerecht werden. Erst in einer differenzierten pädagogischen Integration beider Spielarten kann sich das Potenzial des Spiels als Medium der Welterfahrung und Identitätsbildung umfassend entfalten. Eine Pädagogik, die beide Pole wertschätzt – das Haptische und Virtuelle ebenso wie das Soziale und Individuelle –, schafft

Räume, in denen Kinder vielfältige Formen des Wahrnehmens, Handelns, Gestaltens und Erprobens erfahren können.

Analoge wie digitale Spielformen eröffnen damit Lern- und Erfahrungsräume, in denen kognitive und motorische Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und kreative Ausdrucksformen angeregt werden können. Gerade im institutionellen Bildungskontext wird dabei bisweilen unterschätzt, welches Potenzial insbesondere das freie Spiel für Entwicklungs- und Bildungsprozesse besitzt. Kreuzer und seine Mitautor*innen betonen deshalb, dass dessen pädagogische Bedeutung immer wieder neu bewertet und stärker in Bildungsprozesse integriert werden sollte (vgl. Kreuzer/Langnickel/Behringer 2024, S. 11).

Digitale Spiele als Räume identitätsstiftender Praxis

Digitale Spiele stellen für Kinder und Jugendliche nicht einfach nur unterhaltsame Freizeitaktivitäten dar (siehe oben), sondern fungieren zudem zunehmend als symbolische Erfahrungsräume, in denen Selbstwahrnehmung, Rollenverständnis und Zugehörigkeit verhandelt werden. Die spezifische Qualität digitaler Spiele liegt dabei in ihrer Interaktivität, ihrer narrativen Dichte und ihrer sozialen Einbettung. Sie bieten den Spielenden einen Raum, um mit verschiedenen Identitätsentwürfen zu experimentieren, Alternativen zur eigenen Realität auszuprobieren und Zugehörigkeit zu virtuellen Gemeinschaften zu erfahren. Die digitale Spielfigur wird dabei zum Vehikel der Selbstverortung – nicht selten mit tiefgreifenden Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Spielenden. Wenn Nutzer*innen (teilweise) die Identität eines Spielcharakters annehmen, nehmen sie sich dabei selbst als Medienfigur wahr oder stellen sich vor, ebendiese zu sein. In diesem Kontext werden Standpunkte verinnerlicht, nicht jedoch die eigene Identität auf einen Avatar projiziert. Dieser Identifikationsprozess kann als sozialpsychologisches Phänomen gesehen werden, das mit Selbstwahrnehmung und Identität von Mediennutzern im Zusammenhang steht (vgl. Klimmt/Hefner/Vorderer 2009, S. 355–359).

Die Auswahl und Gestaltung eines Avatars ist hierfür ein zentrales Moment. Kinder und Jugendliche treffen bewusste Entscheidungen darüber, wie ihre Spielfigur aussieht, welche Fähigkeiten sie hat und welche Weltanschauung sie verkörpert oder welcher Nationalität sie angehört. Damit ist das Spiel nicht nur passiver Konsum, sondern ein aktiver Aushandlungsprozess, in dem normative und ästhetische Leitbilder sichtbar werden. Die US-amerikanische Medien- und Filmwissenschaftlerin Lisa Nakamura spricht hier von „identity tourism“ (Nakamura 2002, S. 40), der es jedem Spielteilnehmer ermöglicht, andere Identitäten jenseits der realen Welt zwang- und gefahrlos anzunehmen (vgl. ebd., S. 41). Gerade in Spielen mit komplexen Rollensystemen – wie *The Elder Scrolls*, *Final Fantasy* oder *Hogwarts Legacy* – nehmen Spielende soziale Rollen ein, erleben Anerkennung oder Ablehnung und reflektieren ihr Handeln fernab von der realen Lebenswirklichkeit im Kontext der Spielwelt.

Digitale Spielräume sind besonders für Heranwachsende relevant, die sich in einer Phase befinden, in der sie ihre persönliche, soziale und kulturelle Identität ausbilden. Erik H. Erikson beschrieb die Adoleszenz als eine Identitätskrise, in der junge Menschen mit Fragen der Rollenzuschreibung, der Abgrenzung und der Integration konfrontiert sind (vgl. Erikson 1968, S. 15). Dabei versteht er – vor dem Hintergrund eines in den 1960er-Jahren inflationär verwendeten Begriffs der Identitätskrise – das Wort „Krise“ nicht als Katastrophe, sondern viel-

mehr als Wendepunkt, der mit dem Übergang in einen neuen Lebensabschnitt und einer erhöhten Empfindlichkeit einhergeht (vgl. ebd., S. 96). Digitale Spiele bieten in dieser Hinsicht einen geschützten, aber dennoch dynamischen Raum zur Selbsterprobung: Man kann scheitern, neu beginnen, sich verändern oder Verbündete finden, ohne dass dies zwangsläufig unmittelbare Folgen außerhalb des Spiels hat. In sozialen und vernetzten Spielumgebungen können allerdings durchaus reale soziale Konsequenzen entstehen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive erscheint Identitätsbildung damit nicht als statischer Zustand, sondern als fortlaufender Prozess der Aushandlung zwischen individueller Selbstdeutung und gesellschaftlichen Erwartungen. Digitale Spielwelten eröffnen hierfür spezifische Möglichkeiten, da sie unterschiedliche Rollenangebote, soziale Zugehörigkeiten und alternative Handlungsoptionen bereitstellen.

Auch aus kunstpädagogischer Forschungsperspektive können viele Computerspiele identitätsstiftenden Charakter haben (vgl. Kirschenmann 2013, S. 640–642 und 2016, S. 58 f.). Der Medienforscher Thomas Köhler gelangt diesbezüglich zur Erkenntnis, „dass der Verlust der Körperlichkeit unter den Bedingungen der computervermittelten Kommunikation als ein Ausgangspunkt für das Spiel mit personaler Identität zu sehen ist. Die dabei entstehende Vielfalt unterschiedlicher Online-Persönlichkeiten einer physischen Person ist dann eine nicht-pathologische Form, die eine gleich bleibende Identität stabilisieren soll, indem Facetten der Persönlichkeit unter sicheren Bedingungen getestet werden“ (Köhler 2005, S. 263).

Hinzu kommt der soziale Charakter vieler digitaler Spiele. In Online-Multiplayer-Welten wie z. B. *Fortnite*, *Minecraft*, *Roblox* oder *League of Legends* können Peer-Groups und Freundschaften entstehen. Diese Gruppen strukturieren nicht selten die Alltagswirklichkeit der Jugendlichen mit und prägen ihre Kommunikationskultur, ihre Werte und ihre ästhetischen Vorlieben. Die Spielwelt wird so zu einem zentralen Ort sozialen Lernens – sowohl in produktiver als auch in problematischer Hinsicht. Denn während viele Kinder in diesen digitalen Spielen positive Zugehörigkeit erleben, kann es auch zu Ausgrenzung, Diskriminierung oder Mobbing kommen. Soziale Medienmechaniken wie Chats, Voice-Kommunikation oder Rankingsysteme bieten neben Potenzialen zur Partizipation auch Risiken der sozialen Fragmentierung, die pädagogisch aufgefangen werden müssen (vgl. Andrade/Ferreira 2021, S. 45).

Digitale Spielewelten als soziale Aushandlungsräume

Es ist anzunehmen, dass viele Kinder und Jugendliche in digitalen Spielen positive Erfahrungen von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Kooperation machen; zugleich können insbesondere in Multiplayer-Settings auch Ausgrenzung, Diskriminierung und Mobbing auftreten. Soziale Kommunikations- und Interaktionsformen wie Chats, Voice-Kommunikation oder Rankingsysteme eröffnen Möglichkeiten der Partizipation und Gemeinschaftsbildung und können zugleich jedoch soziale Abwertungs- und Ausgrenzungsprozesse begünstigen, die einer pädagogischen Reflexion bedürfen (vgl. Andrade/Ferreira 2021, S. 45).

Besonders deutlich zeigen sich solche problematischen Dynamiken im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen. Mädchen und Frauen sind in digitalen Spielewelten überdurchschnittlich häufig mit stereotypen Vorstellungen und Formen der Diskriminierung konfrontiert. Dabei wirkt unter anderem das verbreitete Stereotyp fort, wonach vor allem Männer als „echte“ oder „Hardcore-Gamer“ wahrgenommen werden (vgl. Paaßen/Morgenroth/Stratemeyer 2017, S. 430). Auch queere Jugendliche, Menschen mit Behinderung und

People of Colour können von diskriminierenden und ausgrenzenden Strukturen innerhalb digitaler Spielgemeinschaften betroffen sein (vgl. Munn 2023, o. S.).

Es existieren Spiele-Communities und Initiativen, die sich gezielt für Diversität, Inklusion und einen respektvollen Umgang in digitalen Räumen einsetzen. Ein Beispiel hierfür ist das Netzwerk *Gaming ohne Grenzen*, das junge Menschen unter anderem bei Erfahrungen mit Cybermobbing unterstützt. Aber die Verantwortung für einen respektvollen Umgang liegt meines Erachtens nicht allein bei den Spielenden. Auch Entwicklerstudios und Plattformbetreiber sind gefordert, geeignete Community-Regeln, Moderationsstrukturen sowie Melde- und Schutzmechanismen zu etablieren und konsequent umzusetzen. Aus medienethischer Perspektive wird damit die Ambivalenz digitaler Spiele besonders deutlich: Sie sind Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse über Werte, Identität, Zugehörigkeit und Zusammenleben. Sie können durch inklusive Repräsentationen, kreative Partizipation und gemeinschaftliches Handeln empowernd wirken, zugleich aber auch ausgrenzende, normierende oder manipulative Strukturen reproduzieren.

Eine zentrale pädagogische Aufgabe besteht deshalb darin, Kinder und Jugendliche für diese Ambivalenzen zu sensibilisieren und sie zu einer kritischen, reflektierten und selbstbestimmten Nutzung digitaler Spiele zu befähigen. Spielinhalte und soziale Interaktionen sollten dabei nicht isoliert betrachtet, sondern auch in gesellschaftliche Diskurse über Geschlecht, Diversität, Macht, Konsum und Digitalisierung eingeordnet werden.

Die pädagogische Herausforderung liegt demnach darin, diese dynamischen Prozesse zu verstehen und sie bewusst zu begleiten. Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte sind gefordert, mit Kindern über ihre Spielerfahrungen zu sprechen, ihnen Räume der Reflexion anzubieten und sie für kritische Fragen zu sensibilisieren: Warum wählst du diesen Avatar? Wie gehst du mit Niederlagen im Spiel um? Welche Rolle spielst du in deiner Online-Community?

Insbesondere Studierenden der Kindheits- und Kunstpädagogik und Lehramtsstudierenden im Allgemeinen sollte aufgezeigt werden, wie bedeutsam ein solcher reflexiver Zugang ist. Digitale Spiele eröffnen Möglichkeitsräume, in denen sich Kinder als schöpferisch, kompetent und bedeutungsvoll erleben können – wenn pädagogische Bezugspersonen diese Prozesse aufmerksam begleiten, fördern und inhaltlich rahmen. Ohne Orientierung besteht die Gefahr, dass sich Kinder in oberflächlichen Mechanismen der Belohnungssysteme verlieren oder sich unreflektiert mit problematischen Inhalten (z. B. toxische Männlichkeitsideale, Gewaltästhetik oder rassistische Codes) identifizieren. Die Bildungsforscherin Ilka Goetz fordert in diesem Zusammenhang, „dass Lehrkräfte hier zum einen medienerzieherisch tätig sein sollen, auch im Sinne einer Unterstützung, Beratung und Begleitung von Schüler*innen und ihren Eltern“ (Goetz 2021, S. 260). Auch die Spielehersteller selbst müssen weiterhin noch mehr in die Pflicht genommen werden, Präventionsmaßnahmen gegen bzw. Unterstützungsmaßnahmen bei Mobbingvorfällen in Gaming-Communities vorzunehmen, auch wenn sich die gesetzliche Grundlage durch den Digital Services Act (auf europäischer Ebene) bzw. das Digitale-Dienste-Gesetz (auf nationaler Ebene) dahingehend etwas verbessert hat. Ein interinstitutionelles Forscher*innenteam um Christian Cohnen von der Universität Bielefeld hat angesichts der Ergebnisse ihrer qualitativen Studie „Toxische Videospielkultur“ festgehalten, „dass neben dem sozialen Umfeld insbesondere den Spielehersteller*innen selbst eine wichtige Rolle im Umgang mit sexueller Belästigung in Online-Spielen sowie deren Prävention zufällt“ (Cohnen et al.

2023, S. 59). Die betroffenen Befragten schätzten jedoch die vorhandenen Unterstützungsangebote als unzureichend ein (vgl. ebd.).

Auch als Räume der ästhetischen Bildung sind digitale Spielwelten bedeutsam. Aus kunstpädagogischer Perspektive sind digitale Spiele dabei nicht lediglich Gegenstand medialer Rezeption, sondern zugleich Räume ästhetischer Produktion und Gestaltung. Kinder und Jugendliche begegnen komplexen Bildwelten, Narrationen und Symbolsystemen, die sie nicht nur wahrnehmen, sondern aktiv interpretieren, verändern und weiterentwickeln. Digitale Spielwelten können damit als zeitgenössische Bildkulturen verstanden werden, die Prozesse ästhetischer Erfahrung, Bildkompetenz und kreativer Selbstverortung ermöglichen. In der Verbindung von Sounddesign, Grafik, Narration und Interaktion entstehen künstlerische Erfahrungsräume, in denen Kinder lernen, virtuelle Umgebungen zu interpretieren, zu gestalten und kreativ zu nutzen. Besonders kreative Sandbox-Spiele wie *Minecraft* oder *Dreams* fördern diese Fähigkeiten explizit und können in pädagogischen Kontexten gezielt eingesetzt werden – etwa in der Projektarbeit, im Kunstunterricht oder in Maker-AGs.

Digitale Spiele sind keine identitätsneutralen Räume – sie sind Ausdrucksformen sozialer, kultureller und individueller Wirklichkeitskonstruktion. Sie können junge Menschen empowern, wenn sie in einem reflektierten, begleiteten Rahmen stattfinden. Diese Einsicht sollte Leitlinie jeder medienpädagogischen Auseinandersetzung mit digitalen Spielwelten sein.

Erziehungs- und Bildungsaufgaben: Die Rolle von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und (Kindheits-)Pädagog*innen im Kontext der digitalen Spielkultur

Wenn digitale Spiele für Kinder und Jugendliche bedeutungsvolle Erfahrungsräume sein können, bringen sie zugleich aber auch Herausforderungen mit sich, die eine reflektierte pädagogische Begleitung erfordern. Pädagogisch ist daher zwischen einer entwicklungsförderlichen und einer entwicklungshemmenden Nutzung von digitalen Spielen zu differenzieren, wobei eine bloße Quantifizierung der Spielzeit zu kurz greift. Entscheidend sind vielmehr die Qualität der Inhalte, die soziale Einbettung und die pädagogische Rahmung. Eltern, Erziehende und Lehrkräfte stehen damit vor der Aufgabe, digitale Spielkultur nicht nur zu beobachten, sondern aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten – nicht primär als Kontrollinstanzen, sondern als begleitende Bezugspersonen, die Interesse zeigen, sich informieren und mit Kindern und Jugendlichen im Dialog bleiben (vgl. Spengler 2023, S. 62). Die zentrale Frage lautet somit nicht mehr, ob digitale Spiele im Alltag Heranwachsender relevant sind, sondern wie ihre Nutzung sinnvoll, sicher und entwicklungsfördernd eingebettet werden kann.

Förderung der Medienkompetenz

Wichtig ist, dass Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte den Spielalltag von Kindern nicht ausschließlich reglementieren, sondern interessiert und dialogisch begleiten. Dies kann mit gemeinsamen Spielphasen beginnen, umfasst die Auseinandersetzung mit Altershennzeichnungen und Spielinhalten und reicht bis zur gemeinsamen Reflexion ethischer und sozialer Fragen: Was macht ein Spiel spannend oder frustrierend? Welche Rollenbilder und Wertvorstellungen vermittelt es? Wie wird mit anderen Spieler*innen kommuniziert? Welche Bedeutung haben Wettbewerb, Kooperation oder Gewalt innerhalb des jeweiligen Spielkontextes? Auch Fragen nach Datenschutz, Werbung, In-App-Käufen und anderen Monetarisierungsmechanismen sollten altersangemessen thematisiert werden.

Ein zentrales Ziel besteht nach meiner Erfahrung darin, Kinder frühzeitig zur Entwicklung von Medienkompetenz zu befähigen. Diese erschöpft sich nicht in der technischen Bedienung digitaler Geräte oder Spiele, sondern umfasst ebenso die Fähigkeit, mediale Inhalte und Strukturen kritisch zu beurteilen, Medien selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu nutzen sowie eigene mediale Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln. In Anlehnung an Dieter Baacke (1999) lassen sich dabei Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung unterscheiden. Auf digitale Spiele bezogen bedeutet dies beispielsweise, Spielmechanismen und Geschäftsmodelle zu durchschauen, Datenschutzrisiken und problematische Kommunikationsformen einschätzen zu können, eigene Nutzungsgewohnheiten zu reflektieren und digitale Spielräume zugleich kreativ und sozial verantwortlich zu nutzen.

Aus kunstpädagogischer Perspektive lässt sich dieser allgemeine Medienkompetenzbegriff fachspezifisch erweitern. Digitale Medien sind hier nicht nur Gegenstand kritischer Reflexion und technischer Nutzung, sondern zugleich Werkzeuge und Materialien künstlerischer Produktion, Rezeption und Gestaltung. In Anlehnung an Günther Regel (2004, S. 324–328) kann ihre pädagogische Nutzung daher mit der Förderung künstlerischer, gestalterischer, ästhetischer, kunsttheoretischer, kunsthistorischer und sozialer Kompetenzen verbunden werden. Besonders relevant ist dabei, digitale Bildwelten nicht lediglich technisch zu beherrschen, sondern sie wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen, gestalterisch zu verändern und in eigene ästhetische Ausdrucksformen zu überführen. Gerade angesichts der digitalen Bilderflut kommt der Rezeptions- und Urteilskompetenz eine besondere Bedeutung zu; zugleich erweitert sich die gestalterische Kompetenz um digitale Ausdrucks- und Bearbeitungsmöglichkeiten.

Kunstpädagogisch ausgerichtete Medienkompetenz bedeutet somit auch, digitale Bildwirklichkeiten und sich wandelnde Bildbegriffe reflektiert einordnen, digitale und analoge Gestaltungsverfahren miteinander verbinden und eigene Intentionen in selbstbestimmten kreativen Prozessen realisieren zu können. Hinzu kommt die Fähigkeit, digitale Kunst und mediale Ausdrucksformen in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen zu verstehen sowie soziale und ethische Dimensionen digitaler Kommunikation zu berücksichtigen. Medienkompetenz verbindet sich aus kunstpädagogischer Sicht damit in besonderer Weise mit kritischer Rezeption, ästhetischer Erfahrung, kreativer Gestaltung und verantwortlichem Handeln.

Eine solche Medienkompetenzförderung setzt umso mehr voraus, dass pädagogische Begleitung nicht allein auf die Begrenzung von Spielzeiten oder auf Kontrolle ausgerichtet ist. Vielmehr geht es darum, Kinder schrittweise zu einem selbstbestimmten, reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Spielen zu befähigen. Erwachsene können diesen Prozess unterstützen, indem sie Interesse an den bevorzugten Spielen zeigen, gemeinsame Spielerfahrungen ermöglichen, nach Spielmotiven und Erlebnissen fragen und auch problematische Situationen zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion machen. Auf diese Weise lassen sich kreative und soziale Potenziale digitaler Spiele ebenso wahrnehmen wie mögliche Risiken frühzeitig erkennen und thematisieren.

Aus den vorangehenden Überlegungen ergibt sich zugleich, dass die Förderung von Medienkompetenz nicht allein im unmittelbaren familiären oder institutionellen Erziehungs- und Bildungskontext geleistet werden kann. Ergänzend können außerschulische Informations-, Beratungs- und Präventionsangebote Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte dabei

unterstützen, Entwicklungen digitaler Spiel- und Medienwelten einzuordnen, eigene Handlungssicherheit zu gewinnen und mit Kindern darüber ins Gespräch zu kommen. Besonders wertvoll sind solche Angebote dann, wenn sie nicht primär auf Abschreckung, Verbote oder Kontrolle setzen, sondern Orientierung bieten, Reflexionsprozesse anregen und konkrete Handlungsmöglichkeiten für einen sicheren, selbstbestimmten, kritischen und kreativen Umgang mit digitalen Medien eröffnen.

Umgang mit problematischem Spielverhalten

In der wissenschaftlichen Diskussion wird heute zunehmend zwischen intensivem Spielverhalten, problematischer Mediennutzung und einer klinisch relevanten Gaming Disorder (Computerspielsucht) unterschieden.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) führt die *Gaming Disorder* in der ICD-11 als eigenständige Diagnose unter den Störungen aufgrund von Suchtverhalten. Voraussetzung für die Diagnose sind erhebliche Beeinträchtigungen in persönlichen, familiären, sozialen, schulischen oder beruflichen Lebensbereichen über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. WHO 2025, S. 561–563). Nicht jede intensive Nutzung digitaler Spiele ist daher als problematisch oder gar pathologisch anzusehen. Kindt (2019) weist aus klinisch-psychologischer Perspektive ausdrücklich auf die Gefahr einer Überpathologisierung hin und betont, dass insbesondere der Leidensdruck der betroffenen Person und die Beeinträchtigung ihrer alltäglichen Lebensführung eine Abgrenzung zwischen passioniertem, aber unproblematischem Spielen und einer Gaming Disorder ermöglichen (vgl. Kindt 2019, S. 8–11). Entscheidend sind demnach nicht allein Dauer oder Häufigkeit des Spielens, sondern Kriterien wie Kontrollverlust, die zunehmende Priorisierung des Spielens gegenüber anderen Lebensbereichen sowie die Fortsetzung oder Steigerung des Spielverhaltens trotz negativer Folgen.

Erziehungsberechtigte und Pädagog*innen sollten vor diesem Hintergrund also nicht auf Verbote, sondern auf Kooperation und Aufklärung setzen. Demnach sollten Spielzeiten klar geregelt, aber nicht dogmatisch durchgesetzt werden. Erziehungsberechtigte sollten verstehen, was Kinder an bestimmten Spielen fasziniert – und diese Faszination nicht pauschal abwerten. Ebenso sollte über Inhalte, Rollenbilder und Gruppendynamiken gesprochen werden – nicht nur bei Problemen, sondern auch präventiv im Alltag. Diese Position wird auch vom medienpädagogischen Konzept der Jugendhilfe Olsberg unterstrichen: „Hierbei geht es in erster Linie um einen wohlwollenden Austausch, Interesse zeigen, von- und miteinander lernen, Orientierung geben und Vertrauen schenken, aber stets mit dem Hintergrund, die Kinder und Jugendlichen vor Gefahren präventiv und aktiv zu schützen.“ (Jugendhilfe Olsberg 2022, S. 2).

Beratungs- und Unterstützungsstrukturen

Schließlich dürfen regionale und überregionale Beratungsstrukturen nicht unterschätzt werden. Schulsozialarbeiter*innen, schulpsychologische Beratungsstellen, Familienberatungsstellen und Jugendämter bieten Unterstützung bei familiären Konflikten rund um das Thema Mediennutzung. Ebenso sind spezifische Mobbing-Erfahrungen in Online-Gaming-Umfeldern – etwa durch beleidigende Chats, diskriminierende Ausschlussmechanismen, Verleumdung oder Nöti-

gung – ernst zu nehmen und gegebenenfalls zur Anzeige zu bringen. Hilfreiche Unterstützungsangebote bieten beispielsweise die Online-Beratungsplattform JUUUPORT[5], die Jugendliche bei Cybermobbing und weiteren Problemen im digitalen Raum unterstützt, sowie *Nummer gegen Kummer*[6] mit ihren Beratungsangeboten für Kinder, Jugendliche und Eltern.

Resümierend kann festgestellt werden: Die Rolle von Erziehungsberechtigten und Pädagog*innen ist nicht, digitale Spiele von vornherein zu bewerten oder zu verbieten – sondern sie zu verstehen, einzuordnen und gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen zu reflektieren und innerhalb gemeinsam gesetzter Rahmungen nutzbar zu machen. Nur so kann eine kritisch-reflexive, kreative und gesunde Medienkultur entstehen, in der Spielräume nicht zur Gefahr, sondern zur Ressource der Persönlichkeitsentwicklung werden.

Digitale Spiele im pädagogischen Alltag: Didaktische Potenziale und kreative Einbindungsmöglichkeiten

Die Integration digitaler Spiele in pädagogische Kontexte eröffnet vielfältige Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen Bildungsinhalte auf innovative und motivierende Weise zu vermitteln. Insbesondere in der schulischen und außerschulischen Bildung wird zunehmend erkannt, dass Games nicht nur ein Mittel der Freizeitgestaltung sind, sondern als kulturelle Artefakte und didaktische Werkzeuge fungieren können. Zentral dabei ist die pädagogische Haltung: Spiele müssen nicht gegensätzlich zur Bildung stehen – vielmehr können sie als Medium zur Förderung kognitiver, sozialer und kreativer Kompetenzen dienen (vgl. Beschorner/Zumbansen 2009, S. 24 f.).

Digitale Spiele als Chance für zeitgemäße Bildungsarbeit

Ein zentrales didaktisches Potenzial digitaler Spiele liegt in ihrer Fähigkeit, komplexe Problemlagen interaktiv zu vermitteln. Kinder lernen nicht mehr nur durch Rezeption, sondern durch aktives Handeln: Entscheidungen treffen, Konsequenzen reflektieren, Zusammenhänge erkennen. Besonders Rollenspiele, Strategiespiele oder Sandbox-Spiele wie *Minecraft* oder *Civilization* fördern Problemlösefähigkeiten, logisches Denken, Raumverständnis und narrative Kompetenzen (vgl. Schrader 2023, S. 1256 f.).

Gerade im Bereich der Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind digitale Spiele wertvolle Werkzeuge: In *Minecraft Education Edition* können im Kontext vielfältiger Rollenspiele und Teamplayer-Funktionen historische Städte nachgebaut, mathematische Probleme gelöst oder ökologische Zusammenhänge erfahrbar gemacht werden (vgl. Andersen et al. 2021, S. 27). *Assassin's Creed* bietet mit *Discovery Tour*[7] – auf der Basis des Hauptspiels, jedoch ohne dessen Elemente wie Aufträge, Konflikte oder Gewalt – interaktive Einblicke in historische Kulturen zu deren freien Erkundung (vgl. LFK 2024a). Simulationsspiele wie *Cities: Skylines* oder *Eco* können ein interdisziplinäres Verständnis für politische Entscheidungsprozesse bzw. für ökologische Systeme fördern (vgl. LFK 2024b und Schneider/Papsch/Graskamp 2021, S. 10). Zufolge des Leiters des Naturerlebniszentrums Rhön in

[5] juuuport.de/infos/infomaterial

[6] nummergegenkummer.de

[7] Der Discovery-Modus läuft unabhängig vom Hauptspiel und kann ohne Altersbeschränkung genutzt werden (vgl. LFK 2024a).

Hammelburg Joachim Schneider und seiner wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen können die Benutzer von *Eco* „kurz- und langfristige, lokale und globale Folgen eigener und gesellschaftlicher Entscheidungen reflektieren [und] unterschiedliche Auswirkungen des Menschen auf die Biosphäre im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aus ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Perspektive beurteilen und bewerten“ (Schneider/Papsch/Graskamp 2021, S. 10).

Projektarbeit mit digitalen Spielen

In meiner eigenen pädagogischen Praxis vertrete ich die Auffassung, dass digitale Spiele insbesondere dann ihren Bildungsertrag entfalten, wenn sie in einen reflexiven und kreativitätsfördernden Rahmen eingebettet werden. Es reicht nicht aus, Spiele lediglich zu „nutzen“ – sie müssen pädagogisch durchdrungen und mit anderen Bildungsinhalten verknüpft werden. Kreative Anschlussformate wie das Entwickeln eigener Spielregeln, das Schreiben von Spieltagebüchern, das Gestalten eigener Spielwelten oder das Debattieren ethischer Fragen im Spielkontext können hierbei praktische Perspektiven der thematischen Einbindung in Lehr- und Lernkontexte bieten. Wichtig ist daher auch, dass digitale Spiele im Bildungskontext nicht als reine Belohnungssysteme missverstanden werden. Vielmehr geht es um Lernprozesse, die durch das Spiel selbst initiiert werden. Wie James Paul Gee (2003, S. 114) betont, besteht der besondere Wert digitaler Spiele darin, dass sie Lernende in authentische Problemsituationen versetzen, die ein tieferes Verständnis der Lerninhalte ermöglichen: „Good video games incorporate good learning principles“ (ebd.).

Auch im Bereich der inklusiven Bildung bieten digitale spielbasierte Werkzeuge Potenziale. Barrierearme Interfaces, individualisierbare Spielfiguren und kooperative Multiplayer-Elemente ermöglichen Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten die Teilnahme an gemeinsamen Lernerfahrungen. Hier eröffnen sich neue Wege für eine teilhabeorientierte Pädagogik, die auf Vielfalt statt Defizit setzt (vgl. Gottschalk/Weise 2023, S. 27–28)[8].

In Kindertagesstätten und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit lässt sich der kreative Umgang mit Spielen nutzen, um kindliche Ausdrucksformen zu fördern. Hier geht es weniger um formale Wissensvermittlung, sondern um spielerische Aneignung der Welt: das Entwickeln eigener Spielkonzepte, das Erzählen von Geschichten im digitalen Raum, das Zeichnen und Nachbauen von Spielwelten mit analogen Mitteln (z. B. LEGO, Malerei, Theaterspiel). Eine Verbindung von analogem und digitalem Spiel schafft dabei besonders wirksame Erfahrungsräume, da Kinder so ihre multimodalen Ausdrucksweisen entdecken und entfalten können. Diesbezüglich stellt das Autor*innenteam um die Medien- und Kommunikationspsychologin Ulrike Six fest, „dass alle – Erzieherinnen, Lehrkräfte, Eltern, Träger, Politiker – aufgerufen sind, [dazu] beizutragen [...], dass Kinder in den Kindergärten auf die Anforderungen einer von elektronischen Medien geprägten Gesellschaft vorbereitet werden und lernen, kompetent mit den Medien – das heißt dem gesamten Medienensemble – umzugehen“ (Six et al. 2001, S. 52).

[8] Nach Francesca Gottschalk (OECD-Mitarbeiterin) und Crystal Weise (London School of Economics) können digitale Werkzeuge die sozio-emotionalen Kompetenzen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stärken. Dabei können beispielsweise digitale Atemspiele die emotionale Regulierung bei Schüler*innen mit ADHS erleichtern (vgl. Gottschalk/Weise 2023, S. 27).

Digitale Spiele bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche für gestalterische und ästhetische Dimensionen medialer Produkte zu sensibilisieren. Wie Lars Zumbansen (2008, S. 177 ff.) betont, tragen gerade die hyperrealistische Gestaltung und transparente Produktionsästhetik vieler digitaler Spiele dazu bei, Bildkompetenz reflexiv zu fördern, indem sie Kinder dazu anregen, visuelle Strukturen, symbolische Codes und mediale Prozesse bewusst wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren.

Nicht zu unterschätzen ist außerdem der soziokulturelle Aspekt digitaler Spiele im Schulalltag: Sie stellen häufig ein gemeinsames Gesprächsthema, ein Medium der Selbstdarstellung oder eine Form der sozialen Positionierung dar. Pädagog*innen, die digitale Spiele im Unterricht thematisieren, zeigen damit nicht nur Medienkompetenz, sondern auch kulturelle Anschlussfähigkeit. Sie signalisieren: Ich nehme deine Interessen ernst – und gemeinsam analysieren wir, was dieses Spiel über dich, deine Welt und unsere Gesellschaft aussagt bzw. welche Risiken sich daraus ergeben.

Digitale Spiele als Teil der Lebenswelt von Kindern akzeptieren

Ein gelungener Bildungsansatz muss dabei stets pädagogische Reflexion, institutionelle Offenheit und technische Infrastruktur miteinander verbinden. Ohne technische Ausstattung – z. B. Tablets, leistungsfähige Rechner, stabile Internetverbindung – bleiben viele Ideen nur Visionen. Ohne pädagogische Haltung droht die Reduktion auf Unterhaltungswert oder Konkurrenzprinzipien. Ohne institutionelle Offenheit – etwa die Bereitschaft, Spielzeiten als Lernzeiten anzuerkennen – scheitern selbst ambitionierte Projekte.

Digitale Spiele sind zwar kein pädagogisches Allheilmittel, wohl aber ein wirkungsvolles Medium, das – klug eingesetzt – Kindern neue Formen der Weltaneignung und Selbstvergewisserung ermöglichen kann. Sie eröffnen Lernräume, die sowohl kognitiv fordernd als auch emotional bedeutungsvoll sind – vorausgesetzt, sie werden eingebettet in ein didaktisches Konzept, das Spiel als kulturelle Praxis versteht.

In der Hochschullehre mit Studierenden der Kindheitspädagogik ist es mir daher ein zentrales Anliegen, zukünftige Fachkräfte nicht nur mit Spielen, sondern mit spielpädagogischem Denken vertraut zu machen. Dazu gehört auch, die ethischen, kulturellen und ästhetischen Dimensionen digitaler Spiele zu reflektieren – und diese in ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu integrieren.

Ethische Aspekte und medienkritische Perspektiven im Kontext digitaler Spiele

Die Auseinandersetzung mit digitalen Spielen darf nicht bei der Frage nach ihrem pädagogischen Potenzial stehen bleiben. Weil Computerspiele ein bedeutender Teil der Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen geworden sind, müssen auch ihre ethischen Implikationen kritisch reflektiert werden. Digitale Spiele sind niemals nur neutraler Zeitvertreib – sie transportieren Werte, Normen, Rollenbilder und Weltanschauungen – und daher wird dieses Thema sowohl bildungswissenschaftlich als auch für eine interdisziplinäre Praxis relevant.

Ein häufig diskutiertes Thema ist die Darstellung von Gewalt in digitalen Spielen. Während die Forschung hier differenziert argumentiert – es gibt keine eindeutigen Belege für eine direkte kausale Verbindung zwischen gewalthaltigen Spielen und aggressivem Verhalten (vgl. Ferguson 2015, S. 646) –, bleibt unbestritten, dass Games Gewalt nicht nur inszenieren, sondern oft auch ästhetisieren und normalisieren. Insbesondere sogenannte Ego-Shooter oder Action-

Rollenspiele präsentieren Gewaltakte in hochauflösender Grafik, oft verbunden mit Belohnungsmechanismen.

Gewaltdarstellungen und Stereotype im Fokus der Medienkritik

Gerade bei jüngeren Spielenden, die noch keine ausgereifte moralische Urteilsfähigkeit besitzen, besteht hier die Gefahr einer Desensibilisierung oder der unkritischen Übernahme von Gewaltbildern. Deshalb fordern sowohl die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) als auch die Initiative *Internet-ABC*, dass Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte sensibel darauf achten, welche Inhalte konsumiert werden – und diese aktiv mit den Kindern besprechen (vgl. DHS 2024 und Internet-ABC 2024).

Neben der Gewaltproblematik werfen digitale Spiele auch Fragen der Geschlechterdarstellung und Diversität auf. Trotz positiver Entwicklungen der letzten Jahre finden sich weiterhin stereotype und teilweise sexualisierte Darstellungen weiblicher Spielfiguren (vgl. Paaßen/Morgenroth/Stratemeyer 2017, S. 421). Eine aktuelle Untersuchung von De la Torre-Sierra und Virginia Guichot-Reina bestätigt diese Ambivalenz: Zwar überwiegen inzwischen aktive weibliche Figuren und realistischere Körperdarstellungen, zugleich bleiben Frauen in populären Spielen unterrepräsentiert und werden häufiger als männliche Figuren in untergeordneten bzw. submissiven Positionen dargestellt; zudem finden sich weiterhin sexualisierte Körper- und Bekleidungsdarstellungen (vgl. De la Torre-Sierra/Guichot-Reina 2025, S. 543, 546 f.). Gerade in Rollen- und offenen Spielwelten können solche Repräsentationsmuster für die Wahrnehmung von Geschlechterrollen und die Identitätsentwicklung junger Spieler*innen relevant werden (vgl. ebd., S. 556).

Ein weiteres kritisches Feld betrifft die Kommerzialisierung und Monetarisierung digitaler Spiele. Viele Free-to-Play-Titel oder sogenannte Mobile Games arbeiten mit manipulativen Anreizsystemen, sogenannten „Dark Patterns", die gezielt darauf abzielen, Spielende zum Kauf von Zusatzinhalten oder virtuellen Währungen zu bewegen (vgl. Zagal/Björk/Lewis 2013, S. 174–176). Für Kinder und Jugendliche, die noch keine gefestigte Konsumkompetenz besitzen, besteht hier ein erhebliches Risiko, in kostenintensive Abhängigkeiten zu geraten.

Eine repräsentative Befragung der vzbv von 2022[9] machte deutlich, dass deutschlandweit über ein Drittel der Gamer*innen mindestens einmal im Monat Zusatzinhalte in digitalen Spielen käuflich erworben hat (vgl. vzbv 2023). Besonders problematisch ist das Phänomen der sogenannten oftmals käuflich zu erwerbenden Lootboxen, bei denen virtuelle Belohnungen bzw. für das Spiel ggf. hilfreiche Werkzeuge in Paketen mit zufälligen nützlichen oder auch unbrauchbaren Inhalten verkauft werden – ein System, das Glücksspielmechanismen imitiert[10]. Der Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (vzbv) fordert seit Jahren strengere gesetzliche Regelungen, um Kinder vor diesen Praktiken zu schützen (vgl. vzbv 2023).

Datenschutz und digitale Souveränität im Kontext digitaler Spielumgebungen

Auch die Themen Datenschutz und Überwachung spielen im Kontext digitaler Spiele eine zunehmende Rolle. Viele digitale Spiele sammeln personenbezogene Daten, erstellen Nutzerpro-

[9] Vgl. vzbv.de/sites/default/files/2023-05/vzbv_Befragung_Lootboxen_2022.pdf.

[10] Vgl. schau-hin.info/sicherheit-risiken/lootboxen-gefahr-fuer-kinder.

file und werten Spielverhalten systematisch aus, um Werbung zu personalisieren oder Spielmechaniken anzupassen. Kinder und Jugendliche sind sich der Tragweite solcher Praktiken oft nicht bewusst, auch wenn eine JFF-Studie zeigt, dass Jugendliche bereits 2019 Datensammlung und -auswertung durch Anbieter deutlich stärker als Risiko wahrnehmen als noch 4 Jahre zuvor (Stecher et al. 2021, S. 5). Zudem kritisiert die Analyse der in Dänemark ansässigen Projektgruppe DataEthics eine von einer „incredibly opaque“[11] geprägten Datensammlung durch mobile Spiele und fordert insbesondere hier eine stärkere Transparenz gegenüber den Nutzer*innen (vgl. DataEthics 2020). Somit drängen sich Aufklärung, Datenschutzkompetenz und klare gesetzliche Rahmenbedingungen als unmittelbare Notwendigkeiten digitaler Spielewelten auf. Dabei ist im Rahmen einer digitalen Souveränität eine klare Gesetzgebung notwendig, welche die Spielehersteller in die Verantwortung nehmen, ihre IT-Systeme so auszuwählen bzw. zu gestalten, dass datenschutzrechtliche Pflichten umgesetzt werden können.[12]

Unterstützungs- und Beratungsangebote für Erziehungsberechtigte, (Kindheits-)Pädagog*innen und Kinder

Die rasante Entwicklung digitaler Spiele und deren hohe Attraktivität für Kinder und Jugendliche stellen Erziehungsberechtigte und pädagogische Fachkräfte vor erhebliche Herausforderungen. Umso wichtiger ist es, dass sie sich nicht allein gelassen fühlen, sondern auf fundierte Informations- und Beratungsangebote zurückgreifen können. Die vergangenen Jahre haben gezeigt, dass es zahlreiche qualitätsgesicherte, niedrigschwellige Anlaufstellen gibt, die Familien und Bildungseinrichtungen dabei unterstützen, digitale Spiele kompetent, kritisch und konstruktiv in den Alltag zu integrieren.

Hilfreiche und niederschwellige Anlaufstellen bzw. Unterstützungsangebote für eine konstruktive Spielbegleitung

Ein zentrales Informationsportal im deutschsprachigen Raum ist die schon kurz angesprochene Plattform *Internet-ABC*, ein Projekt der Landesmedienanstalten, das sich an Kinder, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte richtet. Die Plattform bietet altersgerechte Informationen zu digitalen Spielen, Jugendschutz, Datenschutz und Medienerziehung. Besonders hervorzuheben ist der Bereich „Spieletipps und Lernsoftware“, der Erziehungsberechtigte dabei unterstützt, geeignete Spiele für ihre Kinder auszuwählen. Zudem werden Hinweise zu den Anforderungen verschiedener Spielgenres gegeben. So heißt es beispielsweise zu Rollenspielen: „Rollenspiele erfordern strategische und taktische Fähigkeiten der eigenen Spielfigur. Kinder müssen überlegen, wie sie Herausforderungen bewältigen, was die Problemlösekompetenz und das logische Denken fördert“ (Internet-ABC 2024, o. S.). Ergänzend bietet die Plattform praktische Checklisten, medienpädagogische Materialien für den Unterricht und kindgerechte Lernmodule, die Kinder an einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien heranführen.

[11] Unglaubliche Undurchsichtigkeit

[12] Vgl. datenschutz.hessen.de/datenschutz/internationaler-datentransfer/digitale-souveraenitaet-als-voraussetzung-fuer-ausreichenden-grundrechtsschutz.

Ein weiteres hilfreiches Unterstützungsangebot für Erziehungsberechtigte stellen die kompakten Informationsbroschüren „Game Life“[13] des JFF – Institut für Medienpädagogik dar. Insbesondere die Broschüre „Let’s Play. Computerspiele und das Recht auf Spiel“ sensibilisiert Eltern für die pädagogischen Potenziale digitaler Spiele und greift dabei gezielt Unsicherheiten auf, die im Zusammenhang mit Spielzeiten, Altersfreigaben oder problematischen Inhalten entstehen können. Dabei wird nicht nur auf Risiken eingegangen, sondern die Broschüre betont ausdrücklich die Bedeutung des Spielens – auch im digitalen Raum – für die kindliche Entwicklung und Selbstwirksamkeitserfahrung (vgl. JFF 2019, o. S.). Für pädagogische Fachkräfte bietet die Publikation Anregungen, wie der kreative und sozial integrierte Umgang mit digitalen Spielen gezielt gefördert und durch offene Gespräche begleitet werden kann.

Ein weiteres etabliertes Angebot ist die bereits erwähnte Initiative *Sparda SurfSafe*, die regelmäßig in Kooperation mit Schulen, Kommunen und Elternvertretungen Veranstaltungen zu digitalen Themen durchführt. Neben Vorträgen, Workshops und Informationsständen werden hier auch Themen wie „Sicheres Spielen im Internet“, „Umgang mit Cybermobbing“ oder „Schutz vor Spielsucht“ adressiert. Die Veranstaltungen zeichnen sich durch hohe Praxisnähe und eine verständliche Aufbereitung komplexer Themen aus.

Für Kinder und Jugendliche, die konkrete Probleme oder Konflikte im Zusammenhang mit digitalen Spielen erleben – etwa Mobbing in Online-Communities, übermäßigen Konsum oder Konfrontation mit problematischen Inhalten – bieten sich spezialisierte Beratungsangebote an. Hierzu zählt insbesondere die schon genannte Plattform JUUUPORT, ein von Jugendlichen moderierter Beratungsdienst, der sich auf Probleme im digitalen Raum spezialisiert hat. Über eine gesicherte Chatfunktion können Ratsuchende anonym Fragen stellen oder sich Unterstützung holen. Die Peer-to-Peer-Struktur von JUUUPORT trägt dazu bei, Hemmschwellen abzubauen und leicht zugängliche Hilfe anzubieten.

Auch die bereits erwähnte *Nummer gegen Kummer* steht Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten bei Problemen im Zusammenhang mit digitalen Spielen beratend zur Seite. Neben telefonischer Beratung gibt es Online-Chats und spezifische Informationen rund um die Themen Medien, Internet und Spielverhalten.

Regionale und überregionale Anlaufstellen

In den letzten Jahren haben zudem zahlreiche Schulberatungsstellen ihr Profil im Bereich Medienpädagogik geschärft. Schulsozialarbeiter*innen, Beratungslehrkräfte oder schulpsychologische Beratungsstellen bieten Unterstützung bei Medienkonflikten in der Schule, etwa wenn es zu Mobbing in Online-Spielen kommt oder ein auffälliges Spielverhalten schulische Leistungen beeinträchtigt.

Einige Bundesländer und Kommunen verfügen über spezielle Fachberatungsstellen zu exzessivem Medienkonsum, die präventiv oder intervenierend tätig sind. Hier erhalten betroffene Familien Beratung zu Medienzeiten, Konsumregulation oder therapeutischer Unterstützung bei Mediensuchtgefährdung.

Ergänzt wird dieses Angebot durch zahlreiche Materialien und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte. Landesmedienzentren, Fachverbände und Initiativen wie die GMK – Ge-

[13] Vgl. games.jff.de/gamelife.

sellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur bieten regelmäßig Fortbildungen, Handreichungen und Austauschformate an, in denen der konstruktive Umgang mit digitalen Spielen thematisiert wird.

Aus meiner Perspektive als Hochschullehrer zeigt sich in der Praxis immer wieder, dass die Kenntnis dieser Anlaufstellen entscheidend dafür ist, ob Erziehungsberechtigte und (Kindheits-)Pädagog*innen Unsicherheiten konstruktiv begegnen oder in restriktive, teils überforderte Reaktionen verfallen. Wer weiß, wo es Informationen, Austausch und Unterstützung gibt, kann das Thema digitale Spiele aktiv und differenziert in Erziehung und Bildung einbinden.

Die große Stärke dieser Angebote liegt darin, dass sie nicht moralisierend, sondern praxisorientiert arbeiten. Sie setzen auf Dialog, Aufklärung und Stärkung von Medienkompetenz, anstatt digitale Spiele pauschal zu verteufeln. Genau dieser Ansatz entspricht einer modernen, partizipativen Medienbildung, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer jeweiligen Lebensrealität abholt.

Persönliches pädagogisches Fazit und Schlussbetrachtung

Die Bedeutung des Spielens für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen lässt sich kaum überschätzen. Aus meiner Perspektive als Erziehungswissenschaftler, Kunst- und Geschichtspädagoge sowie aufgrund meiner Erfahrungen in schulischen, außerschulischen und hochschulischen Bildungskontexten ist Spielen – analog wie digital – weit mehr als bloßer Zeitvertreib. Es stellt einen elementaren Bestandteil kindlicher Weltaneignung dar, eröffnet Erfahrungsräume für soziale Rollen und Identitätsentwicklung und ermöglicht kreative Erprobung, bei der Handlungen verändert, verworfen und neu gedacht werden können.

Digitale Spiele sind in der Medienpädagogik bereits seit Längerem Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung und werden in zahlreichen Ansätzen als relevante Erfahrungs- und Bildungsräume berücksichtigt. Ihre zunehmende Bedeutung kann Pädagog*innen darüber hinaus vor die Aufgabe stellen, vertraute Vorstellungen vom kindlichen Spiel zu erweitern. Digitale Spielwelten sind längst Bestandteil der Lebenswirklichkeit vieler Kinder und Jugendlicher. Sie ermöglichen Perspektivwechsel, strategisches und problemlösendes Handeln, kreative Gestaltung und soziale Interaktion. Insbesondere offene Spielumgebungen, Rollenspiele oder Sandbox-Games können Kindern Möglichkeiten eröffnen, eigene Handlungswege zu entwickeln, alternative Identitätsentwürfe zu erproben und komplexe Spielwelten aktiv mitzugestalten. Bei entsprechender pädagogischer Begleitung können dadurch unter anderem problemlösendes Denken, Kreativität und die Reflexion eigener Entscheidungen angeregt werden (vgl. Internet-ABC 2024).

Diese Einschätzung beruht für mich nicht allein auf theoretischen und empirischen Befunden, sondern ebenso auf eigenen pädagogischen Erfahrungen. In meiner langjährigen außerschulischen Dozententätigkeit, unter anderem im Rahmen von Kinderakademien, habe ich wiederholt erlebt, wie stark Kinder auf offene, kreative und medial erweiterte Aufgabenstellungen reagieren. Besonders produktiv erschienen Situationen, in denen analoge Gestaltung, digitale Medientechnologien, spielerisches Erproben und eigenständige Lösungsfindung miteinander verbunden wurden. Kinder entwickelten dabei häufig eigene Wege, tauschten sich untereinander aus, halfen sich gegenseitig und veränderten ursprüngliche Ideen im Verlauf des Arbeitsprozesses. Gerade diese Offenheit ist aus meiner Sicht pädagogisch bedeutsam: Nicht das

möglichst schnelle Erreichen eines vorgegebenen Ergebnisses steht im Mittelpunkt, sondern das selbsttätige Erkunden, Experimentieren, Scheitern, Verändern und Weiterentwickeln.

Auch aus meiner Hochschullehre im Bereich der Kindheitspädagogik hat sich für mich immer wieder gezeigt, wie wichtig eine differenzierte Auseinandersetzung mit digitalen Spiel- und Medienwelten ist. In der Arbeit mit angehenden Pädagog*innen ging es daher nicht darum, digitale Spiele entweder grundsätzlich zu befürworten oder abzulehnen. Entscheidend war vielmehr, deren Bedeutung für die Lebenswelt von Kindern ernst zu nehmen und zugleich ihre pädagogischen Potenziale, Grenzen und Risiken zu reflektieren. Pädagogische Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang für mich auch, sich mit den von Kindern genutzten Spielwelten auseinanderzusetzen, ihre Faszination nachvollziehen zu können und auf dieser Grundlage mit ihnen ins Gespräch zu treten.

Dabei erscheint mir insbesondere der Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern zentral. Pädagogische Begleitung sollte sich nicht darauf beschränken, Bildschirmzeiten festzulegen oder einzelne Spiele zu erlauben beziehungsweise zu verbieten. Sie sollte vielmehr Interesse zeigen: Was fasziniert ein Kind an einer bestimmten Spielwelt? Welche Entscheidungen trifft es dort? Welche Figuren oder Rollen wählt es und warum? Spielt es allein oder gemeinsam mit anderen? Welche Erfolgserlebnisse, Konflikte oder Frustrationen entstehen? Solche Fragen eröffnen Zugänge zu den subjektiven Bedeutungen des Spielens und ermöglichen es, digitale Spielerfahrungen zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion zu machen.

Gleichzeitig dürfen die Herausforderungen und Risiken digitaler Spiele nicht vernachlässigt werden. Exzessive Nutzung, manipulative Spielmechanismen, problematische Rollenbilder, diskriminierende Strukturen oder toxische Kommunikationsformen sind reale Phänomene, denen mit pädagogischer Aufklärung, kritischer Reflexion und geeigneten Schutzmaßnahmen begegnet werden muss (vgl. DHS 2024; Zagal/Björk/Lewis 2013, S. 174–176). Gerade deshalb greift sowohl eine pauschale Verurteilung digitaler Spiele als auch deren unkritische Idealisierung zu kurz. Entscheidend sind vielmehr das jeweilige Spiel, seine Inhalte und Mechanismen, die soziale Situation des Spielens, das Alter und der Entwicklungsstand der Kinder sowie die Qualität der pädagogischen Begleitung.

Aus meiner pädagogischen Erfahrung erscheint dabei die Förderung eines aktiven und kreativen Umgangs mit digitalen Medien besonders bedeutsam. Digitale Spiele entfalten ihr Bildungspotenzial vor allem dann, wenn Kinder nicht ausschließlich vorgegebene Spielhandlungen konsumieren, sondern selbst gestalten, interpretieren, verändern und reflektieren können. Offene Spielwelten, Spiele-Editoren, kreative Bau- und Konstruktionsmöglichkeiten oder die Verbindung digitaler Spiele mit analogen Gestaltungsprozessen können hierfür besondere Anknüpfungspunkte bieten. Pädagogisch interessant wird digitales Spielen somit insbesondere dort, wo aus Rezeption eigenes Handeln und aus vorgegebenen Strukturen individuelle Gestaltung entsteht.

Aus kunstpädagogischer Perspektive gewinnt dieser Gedanke zusätzliche Bedeutung. Digitale Spiele sind nicht nur technische Produkte oder Unterhaltungsmedien, sondern zugleich zeitgenössische Bild-, Gestaltungs- und Erfahrungskulturen. Kinder und Jugendliche begegnen darin komplexen visuellen Welten, räumlichen Konstruktionen, Narrationen, Symbolsystemen und ästhetischen Entscheidungen. Sie rezipieren diese nicht ausschließlich, sondern gestalten sie zunehmend selbst, verändern Avatare und Umgebungen, bauen virtuelle Räume

oder entwickeln eigene narrative Zusammenhänge. Für die Kunstpädagogik eröffnet sich daraus die Aufgabe, solche ästhetischen Erfahrungen aufzugreifen und mit analogen wie digitalen Formen künstlerischer Gestaltung und Reflexion zu verbinden. Einen vergleichbaren Transfer zwischen digital geprägter Lebenswelt und analoger Gestaltung untersuchte Steffen Wachter im Rahmen seines Unterrichtsprojekts „Avatar & Zavatar @ Somewhere". Hier knüpfte er an die lebensweltlichen Erfahrungen Jugendlicher mit digitalen Avatar- und Identitätskonzepten an und überführte diese bewusst in analoge malerische Gestaltungsprozesse (vgl. Wachter 2018, S. 28 f.).

Ebenso wichtig wie die pädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Spielwelten bleibt für mich jedoch das analoge Spiel. Körperliche Bewegung, unmittelbare Materialerfahrungen, direkte Begegnungen mit anderen Menschen sowie das freie Spiel mit Gegenständen, Räumen und der eigenen Umgebung besitzen Qualitäten, die digitale Spielwelten nicht vollständig ersetzen können. Pädagogisches Ziel sollte deshalb nicht die Entscheidung *für* die eine oder *gegen* die andere Form des Spielens sein. Vielmehr benötigen Kinder vielfältige Erfahrungsräume, in denen analoge und digitale Formen des Spielens nebeneinander bestehen, sich ergänzen und wechselseitig bereichern können.

Daraus ergibt sich für mich ein pädagogischer Ansatz, der Kinder weder vor digitalen Spielwelten abschirmt noch sie diesen unbegleitet überlässt. Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte sollten vielmehr bereit sein, sich selbst mit gegenwärtiger Spielkultur auseinanderzusetzen, den Dialog mit Kindern und Jugendlichen zu suchen und ihre Spielpraktiken ernst zu nehmen. Dazu gehören eine gezielte medienpädagogische Begleitung, ein kritischer Blick auf Spielinhalte, Spielmechanismen und soziale Dynamiken ebenso wie die Förderung eines selbstbestimmten, kreativen und verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Spielen.

Aus meiner Sicht liegt eine besondere Chance deshalb in einer Pädagogik, die analoge und digitale Spielwelten nicht gegeneinander ausspielt. Kinder brauchen Bewegung und sinnlich-materielle Erfahrungen ebenso wie Möglichkeiten, digitale Kulturräume kreativ und selbstbestimmt zu erschließen. Sie brauchen freie Spielräume ebenso wie Orientierung und Begleitung. Und sie brauchen Erwachsene, die nicht nur kontrollieren, sondern interessiert beobachten, Fragen stellen, mitspielen, mitgestalten und bereit sind, die Perspektive der Kinder einzunehmen.

Wenn es gelingt, diese unterschiedlichen Erfahrungsräume in einer reflektierten pädagogischen Praxis miteinander zu verbinden, können analoge und digitale Spiele gleichermaßen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Es entstehen Räume, in denen Kinder und Jugendliche sich ausprobieren, eigene Interessen verfolgen, mit anderen kooperieren, Entscheidungen treffen, Fehler machen und daraus lernen können. Pädagogische Aufgabe ist es aus meiner Sicht, solche Räume zu ermöglichen, ihre Risiken aufmerksam zu begleiten und zugleich genügend Offenheit zu bewahren, damit Spiel das bleiben kann, was es im Kern auszeichnet: ein selbstbestimmter Raum des Entdeckens, Gestaltens und der Entfaltung eigener Fähigkeiten und Persönlichkeit.

Literatur

Andersen, Renate/Eie, Siv/Mørch, Anders I./Mifsud, Louise/Rustad, Mikkel Bertram (2021): Rebuilding the Industrial Revolution: Using Minecraft in Teacher Education in Social Studies. In: de Vries, Erica/Hod, Yotam/Ahn, June (Eds.): Proceedings of the 15th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2021. Bochum: ICLS, pp. 27–35. repository.isls.org/bitstream/1/7476/1/27-34.pdf.

Andrade, Dalvacir/Ferreira, António (2021): "Fortnite" and New Kids' Sociabilities. In: European Journal of Social Sciences, 4 (1), pp. 40–51. researchgate.net/publication/350314539_Fortnite_and_New_Kids%27_Sociabilities.

AOK – AOK-Bundesverband (Hrsg.) (2018): AOK-Familienstudie 2018. Berlin. aok.de/pk/magazin/cms/fileadmin/pk/pdf/familienstudie-2018.pdf.

Baacke, Dieter (1999): Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Baacke, Dieter/Lauffer, Jürgen/Thomsen, Maja (Hrsg.): Ins Netz gegangen. Internet und Multimedia in der außerschulischen Pädagogik. Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 29. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), S. 14–28.

Beschorner, Marie/Zumbansen, Lars (2009): Diesseits und Jenseits des Bildraumes. Die Avatar-Spieler-Bindung als Anlass gestalterischer Selbst-Verortung. In: KUNST+UNTERRICHT 329/330 (Exkurs), S. 24–26.

BfG – Bundesministerium für Gesundheit (2017): BLIKK-Medien: Bewältigung – Lernverhalten – Intelligenz – Kompetenz – Kommunikation. Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. Abschlussbericht. bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf.

Bulgarelli, Daniela/Bianquin, Nicole (2017): Conceptual Review of Play. In: Besio, Serenella/Bulgarelli, Daniela/Stancheva-Popkostadinova, Vaska (Eds.): Play development in children with disabilities. Warsaw: De Gruyter Open, pp. 58–70. doi.org/10.1515/9783110522143.

Cohnen, Christian/Knäble, Ricarda/Ilskens, Karina/Aschentrup, Leona/Sander, Uwe/ Dockweiler, Christoph/Wrona, Kamil J. (2023): Toxische Videospielkultur. Maßnahmen bei sexueller Belästigung in Online-Spielen aus der Sicht von Betroffenen: eine qualitative Untersuchung. In: MedienPädagogik (Occasional Papers), S. 51–72. doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.03.30.X.

DataEthics (2020): GameTech – How Games Collect and Monetize Data. A critical perspective on the growing influence of the game industry. Kopenhagen: DataEthics. dataethics.eu/wp-content/uploads/GameTechEnglishVersion.pdf.

De la Torre-Sierra, Ana María/Guichot-Reina, Virginia (2025): Women in Video Games: An Analysis of the Biased Representation of Female Characters in Current Video Games. In: Sexuality & Culture 29, pp. 532–560. doi.org/10.1007/s12119-024-10286-0.

DHS – Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e. V. (2024): Digitale Medien. Basisinformationen. Hamm. bzga.de/infomaterialien/jugend-und-medien.

Erikson, Erik Homburger (1968): Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company.

Ferguson, Christopher J. (2015): Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression. In: Perspectives on Psychological Science, 10(5), pp. 646–666. doi.org/10.1177/1745691615592234.

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.

Garvey, Catherine (1990): Play. Cambridge: Harvard University Press.

Gee, James Paul (2003): What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan. blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf.

Goetz, Ilka (2021): Spielend lernen?! Medienpädagogische Kompetenz in der Lehrer*innenbildung als Voraussetzung für den Einsatz digitaler Spiele in Schule und Unterricht. In: Möring, Sebastian/Pohl, Manuela/Riemer, Nathanael (Hrsg.): Didaktik des digitalen Spielens. DIGAREC Series 9. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 246–280. publishup.uni-potsdam.de/files/50957/digarec09.pdf.

Gottschalk, Francesca/Weise, Crystal (2023): Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries. In: OECD Education Working Papers 14 (299). one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)14/en/pdf.

Granic, Isabela/Lobel, Adam/Engels, Rutger C. M. E. (2014): The Benefits of Playing Video Games. In: American Psychologist 69(1), pp. 66–78. doi.org/10.1037/a0034857.

Gray, James H./Thomsen, Bo Stjerne (2021): Learning through Digital Play: The Educational Power of Children Making and Sharing Digital Creations. Zürich: LEGO Foundation. cms.learningthroughplay.com/media/ny5ndvdq/learning-through-digital-play_full-report.pdf.

Hauser, Bernhard (2021): Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.

Herr-Stephenson, Becky/Alper, Meryl/Reilly, Erin (2013): T is for Transmedia: Learning Through Transmedia Play. Los Angeles and New York: USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf.

Internet-ABC (2024): Computerspielgenres und Plattformen. internet-abc.de/eltern/spieletipps-lernsoftware/computerspiele-fuer-kinder-die-gaengigsten-genres-und-ihre-anforderungen.

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) (2019): Let's Play. Computerspiele und das Recht auf Spiel. Informationen für Eltern von 12–16-Jährigen zu Computerspielen. München. games.jff.de/gamelife_recht_auf_spiel.

Jugendhilfe Olsberg (Hrsg.) (2022): Medienpädagogisches Konzept zur Reflexion, Begleitung und Kooperation im Umgang mit digitalen Medien. Olsberg: Jugendhilfe Olsberg. jugendhilfe-olsberg.de/files/jugendhilfe-olsberg/dokumente/angebote/Medienp%C3%A4dagogisches%20Konzept_I_neu_formatiert_ohne_Grafiken_3_TKla.pdf.

Kafai, Yasmin B./Burke, Quinn (2016): Connected Gaming. What Making Video Games Can Teach Us about Learning and Literacy. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.

Kindt, Sophie (2019): Machen Computerspiele süchtig? Eine klinisch-psychologische Perspektive zur Aufnahme der „Gaming Disorder" in die Neuauflage des Internationalen Klassifikationssystems der Krankheiten (ICD-11) der WHO. In: Junge, Thorsten/Schumacher, Claudia (Hrsg.): Digitale Spiele im Diskurs. Hagen: FernUniversität in Hagen. ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001847/DSiD_Kindt_Computerspiele_2019.pdf.

Kirschenmann, Johannes (2013): Identität und Subjektkonstruktionen in Sozialen Netzwerken. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.): U20 – Kindheit Jugend Bildsprache. München: kopaed, S. 636–650.

Kirschenmann, Johannes (2016): Am Anfang war das Bild. Digitale Bildmacht und ihre Folgen. In: ZKIS (Zentrum für Bildende Kunst und Intermediales Gestalten beim Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg) (Hrsg.): Schulkunst. Edition BILD – MATERIAL – OBJEKT 2016–18. Stuttgart, S. 56–63.

Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Vorderer, Peter (2009): The Video Game Experience as „True" Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players' Self-Perception. In: Communication Theory 19, pp. 351–373. researchgate.net/publication/229458831_The_Video_Game_Experience_as_True_Identification_A_Theory_of_Enjoyable_Alterations_of_Players%27_Self-Perception.

Knappschaft-Bahn-See (2023): Digitale Medien nagen an Sportlust und Konzentration. kbs.de/DE/

Standorte/RegionaldirektionFrankfurt/Medienkonsum_Kinder.html.

Köhler, Thomas (2005): Vom realen zum virtuellen Selbst. Die Veränderung von personaler und sozialer Identität im Internet. In: Renner, Karl-Heinz/Schütz, Astrid/Machilek, Franz (Hrsg.): Internet und Persönlichkeit. Differentiell-psychologische und diagnostische Aspekte der Internetnutzung. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag, S. 252–266.

Krappmann, Lothar (2000): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert/Behringer, Noëlle/Link, Pierre-Carl (2024): Das Spiel als Via Regia zum Erleben von Kindern und Jugendlichen – Hinführung und Perspektiven auf das Spiel aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. In: Kreuzer, Tillmann F./Langnickel, Robert/Behringer, Noëlle/Link, Pierre-Carl (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 9–17. doi.org/10.3224/84743069.

LFK – Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (2024a): Assassin´s Creed Odyssey – Discovery Tour. games-im-unterricht.de/games/assassins-creed-odyssey-discovery-tour.

LFK – Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (2024b): Cities: Skylines. games-im-unterricht.de/games/cities-skylines.

Meyer, Hilbert (2018): Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien. Vortrag am Landesinstitut für Schule in Bremen beim Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e.V. (BAK). bak-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/hilbert-meyer-digitale-medien-2018-2.pdf.

MSW/MFKJKS – Ministerium für Schule und Weiterbildung/Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Herder. www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-3657.pdf

Mørch, Anders I./Mifsud, Louise/Eie, Siv (2019): Developing a Model of Collaborative Learning With Minecraft for Social Studies Classrooms Using Role-Play Theory and Practice. In: Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), pp. 272–279. repository.isls.org/bitstream/1/4414/1/272-279.pdf.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025): JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2026): JIMplus 2026. Digitales Wohlbefinden von Jugendlichen in Deutschland. Stuttgart. mpfs.de/app/uploads/2026/07/JIMplus_2026_Kurzbericht.pdf.

Müller, Jane/Kramer, Michaela (2023): In der Digitalität aufwachsen. Wie Mediatisierung Kindheit verändert. In: Schüler – Wissen für Lehrer 1: Hybride Lebenswelten. Hannover: Friedrich.

Munn, Luke (2023): Toxic play: Examining the issue of hate within gaming. First Monday 9 (28). doi.org/10.5210/fm.v28i9.12508.

Nakamura, Lisa (2002): Cybertypes. Race, Ethnicity, and Identity on the Internet. New York/London: Routledge. dokumen.pub/qdownload/cybertypes-race-ethnicity-and-identity-on-the-internet-0415938368-9780415938365.html.

Paaßen, Benjamin/Morgenroth, Thekla/Stratemeyer, Maike (2017): What is a True Gamer? The Male Gamer Stereotype and the Marginalization of Women in Video Game Culture. In: Sex Roles 76, pp. 421–435. doi.org/10.1007/s11199-016-0678-y.

Regel, Günther (2004): Künstlerische Bildung – Grundzüge eines hoch aktuellen und zukunftsgerichteten Konzepts. In: Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München: kopaed, S. 323–329.

Schneider, Joachim/Papsch, Felix/Graskamp, Lisa (2021): Spielerisch nachhaltig. Die Open-World-Simulation Eco im projektorientierten Unterricht. In: digital unterrichten BIOLOGIE 9.

Schrader, Claudia (2023): Serious Games and Game-Based Learning. In: Zawacki-Richter, Olaf/Insung Jung (Eds.): Handbook of Open, Distance and Digital Education, pp. 1255–1268. Springer Nature: Singapore/Open Access. doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_74.

Six, Ulrike/Frey, Christoph/Gimmler, Roland/Thibaut, Kerstin (2001): Medienerziehung im Kindergarten. In: Aufenanger, Stefan/Six, Ulrike (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13–56.

Spengler, Stefan (2023): Kunstpädagogik im Fokus von Digitalisierung, Künstlerkooperation und Lernortwechsel. Eine empirische Studie zur Professionalisierung kunstgemäßen Handelns Jugendlicher in intermedialen Lernsettings. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-42111-3.

Stecher, Sina/Bamberger, Anja/Gebel, Christa/Brüggen, Niels (2021): Ältermachen ist immer die Faustregel. Online-Angebote, Datenauswertung und personalisierte Werbung aus Sicht von Jugendlichen. In: ACT ON! Short Report 8. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/act_on/jff_muenchen_2021_veroeffentlichungen_acton_shortreport8.pdf.

vzbv – Verbraucherzentrale Bundesverband (2023): Lootboxen verleiten zum wiederholten Geldausgeben. vzbv-Befragung zu Mikrotransaktionen und Lootboxen in digitalen Spielen. vzbv.de/meldungen/lootboxen-verleiten-zum-wiederholten-geldausgeben.

Wachter, Steffen (2018): Malerei zu Beginn des Jugendalters. Kreative Aspekte des Problemlöseverhaltens beim bildnerischen Gestalten im Kunstunterricht. Schriftenreihe KREAplus, Bd. 14. München: kopaed.

WHO – World Health Organization (2025): International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. 11th Revision (ICD-11). Genf: World Health Organization. icd.who.int/browse/2025-01/mms/en.

Winnicott, Donald W. (2005): Playing and Reality. Abingdon/New York: Routledge. hillanclinic.com/images/reference/winnicott/Playing_and_reality.pdf.

Zagal, José P./Björk, Staffan/Lewis, Christopher (2013): Dark Patterns in the Design of Games. In: Foundations of Digital Games Conference Proceedings, pp. 173–180.

Zimmer, Renate (2019): Bewegtes Spiel – bewegte Entwicklung. In: Frühe Kindheit 32 (1), S. 21–28.

Zumbansen, Lars (2008): Dynamische Erlebniswelten. Ästhetische Orientierungen in phantastischen Bildschirmspielen. München: kopaed.

Informationen zum Autor



Stefan Spengler, Dr. phil., StR, Kunst- und Geschichtspädagoge, hat am Institut für Kunstpädagogik der Fakultät für Geschichte, Kunst- und Regionalwissenschaften der Universität Leipzig studiert und promoviert. Er lehrt an der IU Internationale Hochschule am Campus Ulm und Campus Freiburg in den Bereichen Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit. Seine Unterrichtstätigkeit erstreckt sich über verschiedene allgemeinbildende und berufliche Gymnasien und weitere berufliche Schularten, wie u. a. die Fachschule für Sozialpädagogik. Zusätzlich ist er in der außerschulischen kulturellen Bildung tätig. Er war zudem langjähriger Dozent in der Lehrer*innenfortbildung und in der Medienqualifizierung für Erzieher*innen. Der Autor ist Mitglied im BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik und der Gesellschaft für künstlerische Forschung in Deutschland. Seine Forschungs- und Interessenschwerpunkte liegen auf der empirischen Bildungsforschung, insbesondere im Rahmen der Anwendung digitaler Medientechnologien im Kontext der Kindheitspädagogik und des Konzeptes eines kunstgemäßen Kunstunterrichts, des Einbezugs von Künstlerkooperationen sowie des Lehrens und Lernens an außerschulischen Lernorten.

stefanspengler.de
spenglerstefan3@gmail.com

Zitationshinweis:
Spengler, Stefan (2026): Spielen als identitätsstiftender Erfahrungsraum in Kindheit und Jugend. Ein Beitrag zu den Potenzialen des analogen und digitalen Spielens für Kunstpädagogik und Bildung. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 26, S. 1–28. doi.org/10.21240/lbzm/26/16.