

Kammerl, Rudolf

"Wie viel Bildschirmzeit ist für mein Kind noch angemessen?". Von medienerzieherischen Fragen zu den Bildschirmzeiten hin zu einer generationenübergreifenden Frage im Medienbildungsprozess

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 102-116



Quellenangabe/ Reference:

Kammerl, Rudolf: "Wie viel Bildschirmzeit ist für mein Kind noch angemessen?". Von medienerzieherischen Fragen zu den Bildschirmzeiten hin zu einer generationenübergreifenden Frage im Medienbildungsprozess - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 102-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319063 - DOI: 10.25656/01:31906; 10.35468/6129-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319063>

<https://doi.org/10.25656/01:31906>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Rudolf Kammerl

„Wie viel Bildschirmzeit ist für mein Kind noch angemessen?“ Von medienerzieherischen Fragen zu den Bildschirmzeiten hin zu einer generationenübergreifenden Frage im Medienbildungsprozess

Abstract

Ansteigende Bildschirmzeiten bei ihren Kindern verunsichern viele Eltern und werfen die Frage auf, wie viel zu viel ist. In dem Beitrag werden Gründe für die Begrenzung von Bildschirmzeiten vorgestellt, konkrete Empfehlungen zu den Limits verglichen, aber auch Argumente gegen eine Orientierung an fixe Zeitvorgaben vorgebracht. Im weiteren Verlauf wird theoretisch begründet, warum eine generationenübergreifende Frageperspektive anstatt einer einseitigen Regulierung längerfristig die pädagogisch angemessenere Position sein könnte.

Schlagworte

Bildschirmnutzungszeit, Medienerziehung, Medienbildung, Medienwirkung

1 Wie viel? Die Gretchenfrage

Eine der häufigsten Fragen, welche Medienpädagoginnen und Medienpädagogen zu hören bekommen, ist die Frage, in welchem Umfang sie die Nutzung von Fernsehen, Smartphone, Tablet und/oder Computer bei Kindern und Jugendlichen für angemessen halten und welches Ausmaß zu viel ist. Gerade Eltern von Kindern, die nach ihrer Wahrnehmung zu viel Zeit mit elektronischen Medien verbringen, sind oft verunsichert und wollen die Bildschirmzeiten regulieren – am besten mit wissenschaftlicher Absicherung.

Verfolgt man den öffentlichen Diskurs, so wird schnell deutlich, dass es sich wohl um eine Frage handeln muss, zu der es offenbar kontroverse Standpunkte gibt. Je nach Position wird man mit dem Vorwurf konfrontiert, man würde entweder konservativ-bewahrpädagogisch argumentieren und vor dem Hintergrund überzogen dargestellter Risiken die Kinderrechte negieren oder man sei ein Kindes-

wohlgefährder, der (im schlimmsten Falle im Interesse der IT- oder Telekom-Wirtschaft) die tatsächlichen Entwicklungsbedarfe der Kinder missachte.

Um gleich vorweg etwas Sprengkraft herauszunehmen: Die Empfehlungen derjenigen, die sich zu den Mediennutzungszeiten äußern, haben offenbar nicht sonderlich Einfluss auf die tatsächliche Entwicklung der Bildschirmzeiten bei Kindern und Jugendlichen. Zumindest gibt es offenbar keine empirischen Hinweise dafür. Und: Sowohl diejenigen Expert:innen, die sehr geringe Bildschirmzeiten empfehlen und diejenigen, die höhere Zeiten als altersgerecht empfehlen, sind sich in einem Punkt einig, nämlich dass die tatsächlichen Bildschirmzeiten der Kinder und Jugendlichen in deren Freizeit tendenziell zu hoch sind.

Um die gemeinsamen und unterschiedlichen Positionen einordnen zu können, soll im Folgenden erstens zunächst auf die Bildschirmzeiten der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden, zweitens sollen ausgewählte Positionen zur Bewertung der Nutzungszeiten und ihre Begründungen vorgestellt werden und in einem dritten Schritt soll eine Diskussion der Begründungsmöglichkeiten mit Blick auf die Grundlegung einer medienpädagogischen Handlungsperspektive entwickelt werden.

2 Nutzungszeiten

Die „ARD/ZDF-Massenkommunikation Langzeitstudie“ untersucht seit über 50 Jahren das Medienverhalten der Bevölkerung und belegt, dass im Langzeitvergleich die Zeit, die Menschen mit Medien insgesamt verbringen, kontinuierlich ansteigt. Blickt man auf die Bildschirmzeiten, so zeigt sich, dass diese im Kohortenvergleich kontinuierlich höhere Zeiten in Anspruch nehmen (Breuning u. a. 2020). Weitere wichtige Zahlen zu der Entwicklung bieten die regelmäßigen Studien KIM und JIM des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (www.mpfs.de). Jugendliche konsumieren weniger das lineare Fernsehprogramm, sondern vielmehr non-lineare Streaming-Dienste und Videoportale wie YouTube. Dabei nutzen sie im Schnitt zwei Stunden täglich mehrere Medienportale. Für die Altersgruppe fällt auch der starke Anstieg der Computerspielzeiten ins Auge. Diese haben sich in den letzten Jahren zunächst fast verdreifacht. Nachdem nach der Pandemie die Mediennutzungszeiten der Jugendlichen wieder etwas zurückgingen, sind sie aktuell mit durchschnittlich 224 Minuten auf einem höheren Niveau als vor der Pandemie. Der Anteil derer, die täglich oder mehrfach die Woche Games auf Computer, Spielekonsole oder einem Smartphone nutzen, hat sich von 2012 etwas über 42% bis 2023 auf 72% gesteigert (mpfs 2023a, 47). Betrachtet man die Gruppe der Spielenden differenzierter, sind es vor allem männliche Jugendliche und Adoleszente mit formal niedrigerer Schulbildung. Die KIM-Studie, die das Medienverhalten von Kindern zwischen 6 und 13 Jahren untersucht,

liefert weitere wichtige Erkenntnisse. Das Fernsehen spielt in dieser Zielgruppe noch eine zentralere Rolle als im Jugendalter. Kinder schauen laut Einschätzung ihrer Eltern täglich durchschnittlich 67 Minuten fern. Nach Angaben der Eltern achtet beim Fernsehen gut die Hälfte bewusst auf die Nutzungszeiten ihres Kindes und trifft Regelungen dazu. Über alle Geräte hinweg macht das etwa ein Viertel der Eltern. Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt der Anteil der Eltern zu, die die Bildschirmzeiten nicht mehr regulieren (mpfs 2023b, 47f).

Sind Eltern hier zu nachlässig? Immer wieder sind Forderungen nach drastischen Begrenzungen zu hören. So empfiehlt z. B. Paula Bleckmann Eltern, die Bildschirmzeit für Kinder zu halbieren. „In 90 % der Familien ist deutlich zu viel erlaubt“¹.

3 Warum sollten Eltern Mediennutzungszeiten überhaupt regulieren?

In der Forschung gibt es eine Vielzahl von Studien, die sich mit möglichen negativen Folgen von Bildschirmmedien befassen. Fest steht, dass Minderjährige besonders im Internet einer Vielzahl von Gefährdungen ausgesetzt sind (Brüggen u. a. 2022). Gleichzeitig bietet die digitale Welt auch vielfältige Unterhaltungs- und Bildungsmöglichkeiten. Ist es deshalb nicht entscheidender, wie und was Kinder und Jugendliche mit Medien machen, statt zu fragen, wie lange sie Medien nutzen? In der Praxis wird die Gewichtung dieser Fragen oftmals vertauscht. Im Folgenden soll zunächst auf Theorien und Studien fokussiert werden, welche die negativen Folgen hoher Nutzungszeiten in den Blick nehmen.

Eine Reihe von Forschungsbeiträgen befasst sich mit der Frage, inwiefern lange Bildschirmzeiten von Schülerinnen und Schülern in deren Freizeit eine Beeinträchtigung schulischer Leistungen erklären (in Übersicht vgl. Mößle 2012, Gnams u. a. 2020). Nach der Hypothese der Zeitverschiebung oder Zeitverdrängung führt eine umfangreiche Nutzung von Bildschirmmedien zu weniger Zeit für schulbezogene Aufgaben und damit zu schlechteren Leistungen (zu digitalen Spielen: Subrahmanyam & Renukarya, 2015). Aber auch indirekt liegt ein negativer Einfluss vor, da leistungsförderliche Freizeitaktivitäten wie Schlaf- und Erholungszeiten verdrängt werden können (Mößle u. a. 2007). So kann beispielsweise die körperliche Entwicklung leiden, wenn Freizeitaktivitäten einseitig am Bildschirm stattfinden. Hohe Bildschirmzeiten gehen auch mit schlechter Schlafqualität und Verhaltensproblemen bei Jugendlichen einher (Parent, Sanders, & Forehand, 2016). Eine Reduzierung der Bildschirmzeit am Abend kann den Schlaf und die Aufmerksamkeit der Jugendlichen tagsüber verbessern, was sich insgesamt positiv

1 Schmelter-Kaiser, A. (2022) Komplex: Medienkonsum bei Kindern <https://www.bkkgs.de/gesundheitsjournal/2022-02/komplex-medienkonsum-bei-kindern> (zuletzt aufgerufen am 21.12.2023).

auswirken kann (Perrault u. a. 2019). Die Kombination sitzender Aktivität am Bildschirm mit ungünstiger Ernährung kann zu Übergewicht und Erkrankungen beitragen (Throuvala u. a. 2021). Dem gegenüber ermöglicht ein vielseitiges Freizeitverhalten wichtige Lernerfahrungen, den Erwerb sozialer Kompetenzen und körperliche sowie psychische Gesundheit und kann deshalb als wichtige Quelle schulischer und beruflicher Erfolge gelten (vgl. Anderson u. a. 2001).

Ein weiterer Bereich betrifft die Gruppe der Interferenzhypothese (Möble 2012, 211; vgl. Comstock & Scharrer 1999). Die Annahme ist, dass die spezifischen Präsentationsformate und Interaktionsformate der elektronischen Unterhaltungsangebote einerseits die Motivation mindern können, sich mit Schulmedien zu befassen, die eher an der Buchkultur orientiert sind, und andererseits auch direkt zu einer Beeinträchtigung der Informationsverarbeitung beitragen können, wodurch in Folge die schulische Leistungsfähigkeit gemindert wird. In Teilen könnte hier eine Leistungsminderung aber auch durch eine parallel zu Hausaufgaben und Lernen erfolgende Medienrezeption erklärt werden, was in der Forschung zum Teil besser belegt ist.

In den letzten Jahren wurde auch die Rolle hoher Mediennutzungszeiten bei der Entwicklung eines exzessiven bis suchtähnlichen Verhaltens verstärkt untersucht. Die Aufnahme der Gaming Disorder in die Klassifikationssysteme psychischer Störungen (DSM und ICD) hat für größere Aufmerksamkeit für diese Verhaltensstörung gesorgt. Obwohl die große Mehrheit der Jugendlichen, insbesondere die Jungen, regelmäßig digitale Spiele nutzen, entwickelt aber nur eine Minderheit dieses Störungsbild. 2020 wiesen 3,5% der 12- bis 17-Jährigen in Deutschland eine Gaming Disorder auf. Die Prävalenz bei männlichen Jugendlichen lag dabei mit 5,9% deutlich höher als bei den Mädchen (Wartberg, Kriston & Thomasius 2020). Eine hohe Mediennutzungszeit alleine ist dabei aber kein ausreichender Prädiktor für die Entwicklung einer Gaming Disorder. Neben der Spielennutzungszeit haben weitere individuelle und soziale Faktoren eine wichtige Rolle.

4 Positionen: Wie viel Mediennutzung ist zu viel?

Bereits der selektive und kurze Einblick in die Forschung macht deutlich, dass die Frage nach der Dauer der Mediennutzung in der Regel mit spezifischen Fragestellungen zu Personengruppen, sozialen Faktoren, Medieninhalten und Handlungsmustern verbunden wird. Dennoch wird immer wieder der Versuch gemacht, mit zum Teil vereinfachenden Empfehlungen Eltern sowie Praktikerinnen und Praktikern Orientierungshilfen zur Verfügung zu stellen. Häufig zitiert werden die Empfehlungen der American Academy of Pediatrics (AAP 2016), der Organisation amerikanischer Kinderärzte. In Deutschland hat die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA 2019) Empfehlungen veröffentlicht. Eines der jüngsten Beispiele, das hohe Aufmerksamkeit erreicht hat, ist die „SK2-Leitlinie:

Leitlinie zur Prävention dysregulierten Bildschirmmediengebrauchs in der Kindheit und Jugend“ von der Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V. (DGKJ 2022).

Tab. 1: Empfehlungen zur zeitlichen Regulierung von Bildschirmmedien (eigene Gegenüberstellung)

SK2 Leitlinie (DGJK 2022)	BZgA (2019)	AAP (2016)
Kinder unter 3 Jahren von jeglicher passiven und aktiven Nutzung von Bildschirmmedien fernhalten.	Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren sollten keine Bildschirmmedien nutzen.	Kleinkindalter (0 bis 2 Jahre): Kinder unter 18 Monaten sollten keine Bildschirmmedien nutzen, außer für Videochats.
Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren: Höchstens 30 Minuten täglich!	Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren: Höchstens 30 Minuten täglich!	Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren: Begrenzte Bildschirmzeit von einer Stunde pro Tag.
Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren: Höchstens 30-45 Minuten Bildschirmnutzung täglich!	Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren: Höchstens 45 bis 60 Minuten täglich!	Schulalter und Jugendliche (6 bis 18 Jahre): Für ältere Kinder und Jugendliche gibt die AAP keine genaue Empfehlung hinsichtlich der Bildschirmzeit, da die Nutzung stark von individuellen Faktoren, wie der Schule, den sozialen Aktivitäten und der Familie abhängt.
Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren: Bildschirmmedien höchstens 45 bis 60 Minuten täglich!		
Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren: maximal 1-2 Stunden am Tag!		
Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren: „ein Orientierungswert kann 2 Stunden am Tag betragen.“		

Die Tabelle 1 macht mehrere Gemeinsamkeiten deutlich. Kleinkinder sollten keine Bildschirmmedien nutzen. Betont wird, dass in dieser Altersstufe die direkte Interaktion mit der unmittelbaren, nicht medienvermittelten Umwelt für die Entwicklung der Kinder bedeutsam ist. Die AAP macht eine Ausnahme bei Videochats mit Familienangehörigen. Für Kinder im Vorschulalter sehen alle Organisationen

geringe und inhaltlich regulierte Nutzungszeiten vor. In diesem Alter sollten die Medieninhalte qualitativ hochwertig und pädagogisch wertvoll sein, und die Nutzung sollte unter Aufsicht der Eltern stattfinden, um Fragen zu beantworten und das Gelernte in den Kontext zu setzen. Bei den Altersangaben und den Obergrenzen finden sich aber schon deutliche Abweichungen zwischen den deutschen und den US-amerikanischen Empfehlungen. Diese verstärken sich bei der Altersgruppe der Grundschul Kinder und der Jugendlichen (6-18 Jahre). Für ältere Kinder und Jugendliche gibt die AAP keine genaue Empfehlung hinsichtlich der Bildschirmzeit, da die Nutzung stark von individuellen Faktoren, wie der Schule, den sozialen Aktivitäten und der Familie abhängt. Allerdings sollte die Bildschirmzeit nicht die Zeit für Schlaf, Bewegung, Hausaufgaben oder soziale Interaktionen verdrängen. Während die AAP und die BzGA darauf verzichten bei älteren Jugendlichen genaue Empfehlungen hinsichtlich der Bildschirmzeit zu geben, gibt die DGKJ auch für 16- bis 18-Jährige noch einen Orientierungswert vor, zwei Stunden am Tag. Auch hinsichtlich der angegebenen Medienzeiten zeigen sich Differenzen. Die Richtlinie der DGKJ gibt durchgängig geringere Mediennutzungszeit vor als die Empfehlungen der BZgA oder der AAP. Da in dem Zeitraum zwischen der Veröffentlichung der AAP im Jahr 2016 und der der DGKJ im Jahr 2022 die Bildschirmzeiten, insbesondere die mit digitalen Medien verbrachten Nutzungszeiten bei Kindern und Jugendlichen weiter angestiegen sind, führt das dazu, dass hier die Differenz zwischen den empfohlenen Limitationen und den durchschnittlichen Mediengewohnheiten besonders hoch ist.

5 Was spricht gegen konkrete Empfehlungen zur Regulierung der Bildschirmzeiten?

Die Fokussierung auf die Regulierung von Nutzungszeiten bei den Bildschirmmedien ist unter mehreren Gesichtspunkten nicht hilfreich. Sie lenkt ab von der Frage, welche Medienangebote für welche Zwecke genutzt werden. Dabei nimmt die Forschung ganz eindeutige Differenzierungen vor. Während z. B. Gaming Disorder als eigenständige Störung eingestuft wird, gibt es keinen Forschungsstand, der dies hinsichtlich einer allgemeinen Bildschirm-Abhängigkeit legitimieren würde. Fernsehen, Social Media, Gaming und digitales Lesen lassen sich nicht in einen Topf werfen. In der Forschung werden entsprechend unterschiedliche Medienformate und unterschiedliche Nutzungsformen differenziert betrachtet. Die Frage nach dem End-Gerät (Smartphone, Spielekonsole, Tablet, PC usw.) hat hier eine untergeordnete Rolle. Ein systematisches Review (Thouvala u. a. 2020) weist darauf hin, dass Interventionen, die nur auf eine Verringerung der Bildschirmzeit abzielen, wenig geeignet sind, wenn nicht parallel Strategien zur Bewältigung anderer entwicklungsbedingter, kontextbezogener und motivieren-

der Faktoren eingesetzt werden, die für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Online-Verhaltens von Jugendlichen von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit einer differenzierten Behandlung und Bewertung der einzelnen Online-Aktivitäten im Rahmen der Interventionen aufgrund der Heterogenität des Konstrukts der Bildschirmzeit deutlich.

Die Veröffentlichungen von Empfehlungen zu Mediennutzungszeiten können Irrtümer und Fehleinschätzungen befeuern. Sie tragen dazu bei, dass die Bedeutung der angegebenen Zeiten von Eltern falsch eingeschätzt und auch schulbezogene Aktivitäten am Rechner negativ bewertet werden. Die Forschungsbefunde aber geben keine ausreichend guten Belege für absolute Zeitgrenzen her. Die untersuchten Zusammenhänge beziehen sich häufig auf Korrelationen zwischen den Mediennutzungszeitangaben der Eltern oder Kinder und den Skalen zu einer problematischen Nutzung oder anderen untersuchten Variablen. Dabei sind es meist geringe bis moderate Zusammenhänge, die in den zitierten Studien berichtet werden. Dass eine Computerspielzeit bei 10-Jährigen beispielsweise bis zu 60 Minuten unproblematisch sei und 10 Minuten mehr schädlich wären, ist durch die Befundlage nicht ausreichend gedeckt. Viele der Forschungsbeiträge sind Querschnittsstudien und ermöglichen kaum Aussagen zu möglichen kausalen Beziehungen. Darüber hinaus gibt es auch Hinweise, dass die Beziehung zwischen Bildschirmzeit und negativen Effekten wie Depressionen nicht linear ist. Das bedeutet, dass nicht unbedingt jede Stunde Bildschirmzeit gleich schädlich ist, und eine moderate Nutzung nicht nur keine signifikanten negativen Auswirkungen hat, sondern sogar positive Wirkungen haben kann (vgl. Liu u. a. 2015). Darüber hinaus finden sich Studien, die für erhöhte Bildschirmzeiten keine Kausalität berichten (vgl. Paulich u. a. 2021).

Heute sind Bildschirmmedien ein zentraler Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen. Zu strenge Einschränkungen könnten unrealistisch oder schwer durchsetzbar sein, insbesondere angesichts der steigenden Bedeutung digitaler Medien für Bildung, Kommunikation und Unterhaltung. Bildschirmmedien bieten Kindern und Jugendlichen wichtige Möglichkeiten für soziale Interaktionen und Freizeitgestaltung, besonders in Zeiten eingeschränkter physischer Treffen, wie während der COVID-19-Pandemie. Die Beteiligung an digitaler Kommunikation kann die Qualität von Peer-Beziehungen erhöhen (vgl. Paulich u. a. 2021).

Bildschirmmedien können auch als Bildungsressourcen dienen, insbesondere wenn der Zugang zu traditionellen Bildungsmitteln eingeschränkt ist. Bereits in den 1970er Jahren wurde mit Blick auf das Bildungfernsehen postuliert, dass durch Fernsehsendungen wie „die Sesamstraße“ die kognitive Entwicklung von Kindern stimuliert werde, da Wissen und Lernstrategien vermittelt werden, welche schulische Leistungen verbessern können (zum Beispiel Sprachlernen in der Sesamstraße; vgl. Anderson u. a. 2001). Der Überblick von Aufenanger (2019)

zum internationalen Forschungsstand zeigt, dass digitale Medien auch einen positiven Effekt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern haben können.

Bei der Regulierung der Bildschirmzeiten ihrer Kinder reproduzieren Eltern eine asymmetrische generationale Ordnung, die mit Fürsorge und Erziehung begründet wird. Aus kindheitssoziologischer und aus Perspektive der Kinderrechte kann hinterfragt werden, ob und wann derartige Argumente vorgeschoben werden, um andauerndere und asymmetrischere Machtverhältnisse zu legitimieren, als sie von der Entwicklungsatsache her begründbar wären. Das betrifft insbesondere die Frage, ob noch 16-18-Jährige hinsichtlich ihrer Nutzungszeit durch Eltern gemäßregelt werden müssen. Kinderrechte werden heute nicht allein als Schutzrechte bestimmt, sondern auch als Rechte auf Teilhabe und Förderung (UN – Committee on the Rights of the Child 2021). Die UN-Kinderrechtskonvention fordert, dass Kinder Zugang zu Informationen und Medien haben, welche die Förderung ihres sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie der Gesundheit zum Ziel haben. Kindern und ihren Eltern den Zugang zu solchen förderlichen Angeboten gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen, kann als Bildungsaufgabe begriffen werden.

Darüber hinaus betonen handlungs- und entwicklungsorientierte Perspektiven auf Kinder das Ziel eines verantwortlichen und selbstbestimmten Medienhandelns und fordern schon im Grundschulalter Kompetenzen zu fördern, die hierfür notwendig sind (Herzig 2020, Tulodziecki u. a. 2019, Eickelmann u. a. 2014). Für das Vor- und Grundschulalter etwa kann die Aneignung von Zeichensystemen als eine zentrale Entwicklungsaufgabe beschrieben werden (Nieding u. a. 2017), da mediale Zeichenkompetenz nicht nur erforderlich für den effizienten Gebrauch von Lernmedien, sondern auch Voraussetzung für den Erwerb weiterer bildungsrelevanter Kulturtechniken ist.

Last but not least ist festzuhalten, dass bei der Frage nach der Regulierung von Bildschirmzeiten auch milieu- bzw. schichtspezifische Vorstellungen über das „richtige Leben“ bedeutsam sind. Die Beurteilung potenzieller Effekte von Medien hängt davon ab, ob sie der Hochkultur oder der Populärkultur, der Literatur oder den Massenmedien zugeordnet werden. Medieninhalten, die der Hochkultur zugehören, wird oft zugeschrieben, dass sie anspruchsvollere Rezeptionsprozesse bedingen – selbst wenn sie Gewaltszenen enthalten oder zeitlich ausgedehnt sind. Im Gegensatz dazu wird Medien, die als Teil der Trivialkultur angesehen werden, oft unterstellt, dass sie zu unkontrollierten Exzessen führen, Gewalttaten begünstigen und die Sinne überreizen (z. B. Lempke & Leipner 2018). Diese Annahmen bieten eine argumentative Basis für die soziale Kontrolle der Mediennutzung. In der aktuellen Debatte zeigt sich, dass eine kritische Haltung gegenüber Bildschirmmedien vor allem von einem gebildeten, konservativen Umfeld geäußert wird – und dort auch besonderen Anklang findet. Kulturpessimistische Perspektiven waren schon

immer mit sozialen Abgrenzungsmechanismen verbunden. Die Hervorhebung verschiedener Qualitäten von Medien und angenommener Medieneffekte wird zur sozialen Differenzierung genutzt und spielt eine Rolle bei der Zuschreibung von Bildungschancen in formellen Kontexten.

Sollen die Bildschirmzeiten von älteren Kindern und Jugendlichen gar nicht mehr reguliert werden? Das ist nicht der Punkt. Mit den Ausführungen soll viel mehr die These aufgeworfen werden, dass möglicherweise der Fokus auf das Ausmaß der Bildschirmzeit ungeeignet ist. Es geht den meisten Eltern im Grunde auch gar nicht um die Zeiten, sondern darum, dass sich ihr Kind gut entwickelt, dass es sich vielseitig, in moralischer, kognitiver, ästhetischer und praktischer Dimension bilde, in der Gesellschaft handlungsfähig werde und dass dies nicht durch negative Einflüsse (sei es durch Medien oder andere Faktoren) gefährdet werde. Aber wie kann eine solche fürsorgliche Grundhaltung umgesetzt werden in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft (Hepp 2019), in der allgemein betrachtet die Bildschirmnutzungszeiten über die Jahrzehnte ansteigen und in der die Eltern selbst immer mehr Zeit mit Bildschirmgeräten in ihrer Freizeit verbringen?

6 Bildung als ein generationenübergreifendes Projekt

„Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher/Friebel 1965, 9). Als Schleiermacher seine pädagogische Theorie „vom Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren“ entwickelte, betrachtete er – unter dem Einfluss der gesellschaftlichen Transformationen seiner Zeit – von der Französischen Revolution bis hin zur Restauration – Zukunft als offen und unsicher. Diese grundlegende Eigenschaft der Zukunft bildet den Kern seiner pädagogischen Ziele: Junge Menschen müssen auf eine offene Zukunft vorbereitet werden. Diese Offenheit bedeutet, dass im Voraus nichts über die zukünftigen Herausforderungen bekannt ist. Entsprechend sollte das Verhältnis zwischen den Generationen in diese Richtung ausgerichtet sein. Anstelle einer Vermittlung eines seit Generationen feststehenden Wissenskanons an die jüngere Generation ist es wichtiger, sie auf eine unsichere Welt vorzubereiten, die sich ständig weiterentwickelt (vgl. Schleiermacher/Friebel 1965).

Diesen Grundgedanken folgend stellt sich die Enkulturation in einer digitalen Gesellschaft und die Organisation entsprechender Unterstützungsmaßnahmen nicht als völlig neu, sondern als weiterzuentwickelnde Aufgabe dar. Erstens haben Menschen schon immer Medien genutzt und dies so erfolgreich getan, dass es zu einem charakteristischen Merkmal der menschlichen Kultur geworden ist. Infolgedessen besteht die Aufgabe darin, die Praktiken und Fähigkeiten zu vermitteln, die für die Nutzung des angesammelten kulturellen Wissens notwendig sind. Zweitens verändert die kommunikations- und informationstechnische Grundstruktur der digitalen Gesellschaft die Bedingungen für diese Vermittlung

grundlegend, jedoch nicht deren Notwendigkeit. Die gegenwärtige ältere Generation muss weiterhin ihren Übergangsprozess so gestalten, dass die heranwachsende Generation befähigt wird, ein erfülltes Leben zu führen, im Einklang mit den gegenwärtigen Anforderungen und gleichzeitig die Flexibilität für ungewisse Zukunftsoptionen beizubehalten. Bezogen auf die Bildschirmmedienzeiten bedeutet dies, entsprechend die eigenen Unsicherheiten offenzulegen. Da sich niemand sicher ist, wo der digitale Wandel hinführt, geht es darum, die Frage nach einem guten Leben mit Medien so zu stellen, dass sie als generationenübergreifende Frage untersucht und gestaltet werden kann. Welche Beschäftigung tut Dir, mir und uns als Familie gut? Wann und warum beeinträchtigen welche Medien das Familienleben? Wie kannst Du, kann ich, können wir als Familie gute Regeln für einen Umgang mit ausgewählten Medien finden, sodass es unsere Idee eines guten Lebens, einer guten Persönlichkeitsentwicklung stützt?

7 Medienbezogene Sozialisation in Familien

Tatsächlich sind in den Familien eher medienerzieherische Praktiken zu finden, mit denen Machtbeziehungen und Valenzen in asymmetrischen generationalen Ordnungen verhandelt werden. Die Eltern, die an dem Forschungsprojekt „ConKids – Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung“² teilnahmen, regulierten vielfältige Aspekte der Mediennutzung ihrer Kinder. Hierbei kommt es sowohl zu Einschränkungen als auch zur Eröffnung unterschiedlicher Medienpraktiken. Überwachung, Verbote aber auch Gewährung und Ermöglichung von Mediennutzung spielten für die Machtbalance zwischen Kindern und Eltern eine bedeutsame Rolle. Beschränkungen im Medienangebot für Kinder basieren nicht nur auf Vorstellungen vom Kindeswohl und dem Schutz vor potenziell negativen Medieneinflüssen (wie etwa zu langen Mediennutzungszeiten oder unangemessenen Medieninhalten), sondern Kinder werden auch aus anderen Gründen mit Medienverboten belegt (zum Beispiel bei mangelhaften schulischen Leistungen). Gleichzeitig eröffnen Eltern ihren Kindern auch Möglichkeiten für Medienerfahrungen und entwickeln gemeinsam mit ihnen Medienpraktiken, welche die Beziehung zwischen Eltern und Kindern positiv beeinflussen können. (Kammerl u. a. 2022). Bei der Ausgestaltung dieser Eltern-Kind-Beziehung scheinen aus sozialisationstheoretischer Sicht somit zunächst reproduzierende Mechanismen einen hohen Anteil zu haben. Eltern – vor allem in der bildungsbürgerlichen Mittelschicht – betonen oftmals Aspekte, die in ihrer eigenen Medienkindheit

2 Die Panelstudie „Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung (ConKids)“ wird gemeinsam vom Leibniz-Institut für Medienforschung/Hans-Bredow-Institut und vom Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Medienpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt und seit 2018 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (Projektnummer 395562718).

schon Erziehungsthemen waren (Wagner u. a. 2016). Dadurch werden generationenübergreifend milieuspezifische Ansichten über angemessene Freizeitaktivitäten weitervermittelt. In der Medienerziehung, besonders im Hinblick auf digitale Medien, zeigen sich Eltern oft zurückhaltend und beschäftigen sich nur wenig mit den konkreten Inhalten und Nutzungsmotiven ihrer Kinder. Für eine stärkere Steuerung des Medieneinflusses müssten sie mehr bildungsbezogene und altersgemäße Apps, Internetseiten u. ä. kennen und vorgeben, aber auch Kompetenzen für eine bildungsbezogene Nutzung vermitteln. Gleichzeitig werden mit den beobachteten Praktiken aktuelle Problematiken, die mit dem weltweiten Geflecht internetbasierter Kommunikation verbunden sind, kaum bzw. gar nicht berücksichtigt. Darüber hinaus werden einzelne Risiken, wie z. B. eine von Medienangeboten ausgehende Suchtgefahr, überschätzt.

8 Institutionalisierte Enkulturationshilfe in der digitalen Gesellschaft

Sowohl die institutionalisierten Enkulturationshilfen (also z. B. Schulen und außerschulische Einrichtungen wie z. B. Jugendzentren) aber auch der verfassungsrechtlich verankerte Jugendmedienschutz wurden einst als gesellschaftliche Reaktion auf die besonderen Merkmale der menschlichen Entwicklung und die damit verbundenen Schutz- und Förderbedarfe etabliert. Um ihren Aufgaben gerecht zu werden, müssen sie alle auf die dynamischen Entwicklungen der digitalen Transformation reagieren.

Die Fähigkeit, digitale Medien sowohl für sich als auch für die Gemeinschaft bereichernd zu nutzen, ist nicht angeboren. Deshalb sind gesellschaftlich organisierte Hilfestellungen nötig. Diese sind aber derzeit noch wenig entwickelt. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in Deutschland eine überdurchschnittliche Ausstattung privater Haushalte mit digitalen Endgeräten einem Schulsystem gegenübersteht, in dem wesentlich weniger gezielt computerbezogene Kompetenzen gefördert werden als im internationalen Vergleich (Eickelmann 2018). Obwohl es mit den KMK-Beschlüssen eine klare Grundlage gibt, wird schulische Medienerziehung nach wie vor kaum umgesetzt.

Eine Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern fordert aktuell „ein Moratorium der Digitalisierung insbesondere der frühen Bildung bis zum Ende der Unterstufe (Kl. 6): Es müssen zuerst die Folgen der digitalen Technologien abschätzbar sein, bevor weitere Versuche an schutzbefohlenen Kindern und Jugendlichen mit ungewissem Ausgang vorgenommen werden. Diese haben nur ein Leben, nur eine Bildungsbiografie und wir dürfen damit nicht sorglos umgehen.“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. 2023). Da die Nutzung digitaler Medien in Schulen weit geringer stattfindet als in den privaten Haushalten, könnte eingeworfen werden, dass die Adressaten des Moratoriums schlecht gewählt sind.

Sollte nicht besser in den Familien auf den Einsatz digitaler Technologien verzichtet werden und stattdessen der gezielte Einsatz ausgewählter Bildungsmedien zum Lernen mit und über Medien ausschließlich und gut dosiert in Kitas und Schulen durch professionell geschulte Fachkräfte erfolgen? Muss nicht Schule Medienbildung leisten, wenn sie nicht den Bezug zur Lebenswelt der Kinder verlieren möchte?

Auch außerhalb des Bildungsbereichs zeigen sich in den Bereichen Jugendmedienschutz, Verbraucherschutz und Datenschutz Schwierigkeiten nationale Bestimmungen durchzusetzen, insbesondere gegen weltweit agierende Internetkonzerne wie Meta oder Google, die auf ihrem Gebiet eine Monopolstellung besitzen und mit manipulativen Techniken auf eine längere Mediennutzung abzielen (Kammerl u. a. 2023). Erst durch die Unterordnung einer nationalen Netzpolitik zu Gunsten einer europäischen Gesamtstrategie wie sie mit dem Digital Service Paket zum Ausdruck kommt, scheint es möglich zu sein, Souveränität wiederherzustellen.

Die Forderung nach Medienkompetenzförderung in der Schule (Herzig & Grafe 2011) geht oft mit einem individualistischen Verständnis von Kompetenzentwicklung einher. Medienkompetenz, verstanden als kommunikative Kompetenz im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft, erfordert aber mediengestützte Kommunikationsstrukturen, die Diskurse und den Erwerb von Diskursfähigkeit ermöglichen und nicht behindern. Ein rechtlich verankerter und effektiver Verbraucher-, Daten- und Jugendmedienschutz schafft die notwendigen Rahmenbedingungen, unter denen Medienkompetenzförderung im Bildungssystem gelingen kann. Daher ist es zunehmend wichtig, junge Menschen in gesellschaftliche Diskurse einzubinden, die sich mit der Frage nach einem guten Leben beschäftigen und die Weichenstellungen für den dafür erforderlichen Rahmen schaffen. Diese Aushandlungsprozesse können als ein kollektives, integratives (Bildungs-)Projekt verstanden werden, das auch der Sicherung der gesellschaftlichen Bedingung zur Entwicklung von Diskursfähigkeit beiträgt. Eine erfolgreiche Enkulturation in eine offene Gesellschaft, wie sie von Popper (1992) beschrieben wurde, kann nur erreicht werden, wenn diese Diskurse für die Teilnahme und Interessen der heranwachsenden Generation offen bleiben und diese bevormundet wird.

Literatur

- American Academy of Pediatrics – Council on Communications and Media (2016): Media and Young Minds. In: *Pediatrics*, 138(5). Online unter: <https://10.1542/peds.2016-2591> (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. & Wright, J. C. (2001): Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), i–154.
- Aufenanger, S. (2019): Der Einfluss der Computernutzung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern. *Medienimpulse*, 57(1). Online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-01-19-02> (Abrufdatum: 22.12.2023).

- Breuning, C., Handel, M. & Kessele, B. (2020): Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation 1964-2020: Mediennutzung im Langzeitvergleich. In: *Media Perspektiven* 7-8, 410-432.
- Brüggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Materna, G. & Müller, R. u. a. (2022): *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln.* (2. aktual. und erw. Aufl.). Bonn.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2019): *Digitale Medien mit Augenmaß nutzen.* Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Köln. Online unter: https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/pressemitteilungen/2019/19_12_03_PM_Mediennutzung_Weihnachten.pdf (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Comstock, G. & Scharer, E. (1999): Scholastic Performance. In: G. Comstock & E. Scharer (Hrsg.): *Television: What's On, Who's Watching, and What It Means.* San Diego, CA: Academic Press. 227-264.
- DGKJ – Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V. (2022): SK2-Leitlinie: Leitlinie zur Prävention dysregulierten Bildschirmmediengebrauchs in der Kindheit und Jugend. 1. Auflage 2022. AWMF-Register Nr. 027-075. Online unter: <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/027-075>. (Abrufdatum: 15.07.2023).
- Eickelmann, B., Aufenanger, S. & Herzog, B. (2014): *Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen.* Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf. (Abrufdatum 22.12.2023).
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K. u. a. (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Münster: Waxmann.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007): Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349-368.
- Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (2023): *Wissenschaftler fordern Moratorium der Digitalisierung in KITAs und Schule.* Online unter: https://die-pädagogische-wende.de/wp-content/uploads/2023/11/moratorium_pub_17nov23.pdf. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Gnams, T., Stasielowicz, L., Wolter, I. & Appel, M. (2020): Do computer games jeopardize educational outcomes? A prospective study on gaming times and academic achievement. In: *Psychology of Popular Media*, 9 (1), 69-82.
- Hepp, A. (2019): *Deep Mediatization (Key Ideas in Media & Cultural Studies, Bd. 9).* London: Taylor & Francis Ltd.
- Herzog, B. (2020): *Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien.* *ZfG* 13, 99–116. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00064-5>
- Herzog, B., & Grafe, S. (2011): *Medienkompetenz – Grundbegriffe, Kompetenzmodelle, Standards.* In K. Eilerts, A. H. Hilligus, G. Kaiser & P. Bender (Hrsg.): *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik*, 87-108. Münster: LIT
- Kammerl, R., Lampert, C. & Müller, J. (Hrsg.) (2022): *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung.* Baden-Baden: Nomos.
- Kammerl, R., Kramer, M., Müller, J., Potzel, K., Tischer & M. Wartberg, L. (2023): *Dark Patterns und Digital Nudging in Social Media – wie erschweren Plattformen ein selbstbestimmtes Medienhandeln?* BLM-Schriftenreihe, Band 110. Baden-Baden: Nomos.
- Lembke, G. & Leipner I. (2015): *Die Lüge der digitalen Bildung.* Redline Verlag, Münchner Verlagsgruppe GmbH.
- Liu, M., Wu, L., & Yao, S. (2015): Dose-response association of screen time-based sedentary behaviour in children and adolescents and depression: a meta-analysis of observational studies. In: *British Journal of Sports Medicine*, 50, 1252-1258.

- Maras, D., Flament, M., Murray, M., Buchholz, A., Henderson, K., Obeid, N., & Goldfield, G. (2015): Screen time is associated with depression and anxiety in Canadian youth. *Preventive Medicine*, 73, 133-138.
- Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007): *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Mößle, T. (2012): „dick, dumm, abhängig, gewalttätig?“ *Problematische Mediennutzungsmuster und ihrer Folgen im Kindesalter*. Baden-Baden: Nomos Verlag
- Mößle, T. & Föcker, J. (2021): Der Einfluss der Medien auf die kindliche und jugendliche Psyche. In: J. Fegert u. a. (Hrsg.): *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin, Heidelberg: Springer Reference Medizin. Online unter https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5_48-1. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023a): *JIM-Studie 2023 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023b): *KIM-Studie 2022 – Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart.
- Nieding, G., Ohler, P., Diergarten, A. K., Möckel, T., Rey, G. D. & Schneider, W. (2017): The Development of Media Sign Literacy – A Longitudinal Study With 4-Year-Old Children. *Media Psychology*, 20(3), 401-427.
- Parent, J., Sanders, W., & Forehand, R. (2016): Youth Screen Time and Behavioral Health Problems: The Role of Sleep Duration and Disturbances. In: *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37, 277-284.
- Paulich, K. N., Ross, J. M., Lessem, J., & Hewitt, J. (2021): Screen time and early adolescent mental health, academic, and social outcomes in 9- and 10- year old children: Utilizing the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study. In: *PLoS ONE*, 16. Online unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256591> (Abrufdatum 22.12.2023).
- Perrault, A., Bayer, L., Peuvrier, M., Afyouni, A., Ghisletta, P., Brockmann, C. u. a. (2019): Reducing the use of screen electronic devices in the evening is associated with improved sleep and daytime vigilance in adolescents. In: *Sleep*. Volume 42, Issue 9. Online unter: <https://doi.org/10.1093/sleep/zsz125>. (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Popper, Karl R. (1992): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. 7. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schleiermacher, F. (1965): *Gedanken zu einer Theorie der Erziehung*. Aus den Pädagogik-Vorlesungen von 1826. Besorgt und eingeleitet von Professor Dr. Horst Friebel. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Subrahmanyam, K., & Renukarya, B. (2015): Digital Games and Learning: Identifying Pathways of Influence. In: *Educational Psychologist*, 50(4), 335-348.
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2021): The role of recreational online activities in school-based screen time sedentary behaviour interventions for adolescents: A systematic and critical literature review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(4), 1065-1115.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- United Nations Committee on the Rights of the Child. (2021): General Comment No. 25 on Children's Rights in Relation to the Digital Environment. Online unter: <https://digitallibrary.un.org/record/3906061> (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Wagner, U., Eggert, S. & Schubert, G. (2016): *MoFam – Mobile Medien in der Familie*. Studie. Langfassung. München. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:16086> (Abrufdatum: 22.12.2023).
- Wartberg, L., Kriston, L., Thomasius, R. (2020): Internet gaming disorder and problematic social media use in a representative sample of German adolescents: prevalence estimates, comorbid depressive symptoms and related psychosocial aspects. In: *Computer in Human Behavior*. 103, 31-6.

Autor**Kammerl, Rudolf, Prof. Dr. habil.**

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,

Institut für Erziehungswissenschaft

Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsforschung in einer
mediatisierten Gesellschaft

Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

rudolf.kammerl@fau.de

ORCID: 0000-0001-5500-0487