

5. Medienbezogene Sozialisation im Grundschulalter: Aushandlungsprozesse im strukturierten Rahmen der Familie

Andreas Dertinger, Paul Petschner & Jane Müller

Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt sich die Lebenswelt von Kindern zunehmend auszudifferenzieren. Die Kinder knüpfen neue Kontakte, finden sich in bisher unbekannte soziale Rollen ein und sind in eine veränderte Alltagsorganisation eingebunden, in der sie zunehmend selbstständiger werden. Hierdurch stellt die Einschulung und die daran anknüpfende Zeit eine wichtige Phase im Sozialisationsprozess dar. In ihrem Alltag begegnen die Kinder umfänglich und in vielfältigen Situationen digitalen Medien (mpfs, 2021a, 2021b). Hieraus resultiert bereits im Kindesalter eine Begegnung und Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der tiefgreifenden Mediatisierung. Entsprechende Begegnungs- und Auseinandersetzungsprozesse sind eingebunden in ein komplexes Wechselverhältnis unterschiedlicher sozialer Domänen und werden etwa beeinflusst von der Familie, den Peers oder der Schule. Alle an diesen Prozessen beteiligten Akteurinnen und Akteure wirken beispielsweise über eigene Einstellungen, Erwartungen oder Reglementierungen darauf ein, wie sich der medienbezogene Sozialisationsprozess ausgestaltet. Kinder gestalten ihre subjektive Wirklichkeitskonstruktion in diesem komplexen Interdependenzgeflecht zwischen eigenen Wahrnehmungen, Vorstellungen, Intentionen und dem gesellschaftlichen Einfluss aktiv aus. Während Kinder in Folge der Einschulung neue soziale Domänen kennenlernen und in diesen agieren, nimmt der strukturierende Rahmen der Familie weiterhin eine zentrale Rolle hinsichtlich der Ausgestaltung der Medienrepertoires der Kinder ein. Ausgehend vom Konzept kommunikativer Figurationen lassen sich diese Interdependenzgeflechte theoretisch und empirisch beschreiben.

Mit diesem Ansatz wurden die medienbezogenen Praktiken von insgesamt 16 Familien mit Kindern im Grundschulalter erforscht. Diese Familien und deren Lebenssituationen werden zunächst in Abschnitt 5.1 dargestellt. Anschließend wird der medienbezogene Sozialisationsprozess dieser Kinder aus Perspektive der Familie und außerfamiliärer Kontexte betrachtet. Der Fokus richtet sich hierbei auf zwei Charakteristika kommunikativer

ver Figurationen. Einerseits werden kommunikative Figurationen über die in ihnen stattfindenden Medienpraktiken geprägt, andererseits konstituieren sie sich aus dem Beziehungsgeflecht der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Die Kinder gestalten ihre Medienpraktiken somit in einem Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Personen aus. Nach Elias (1971) konstituieren sich diese zwischenmenschlichen Beziehungen über Machtbalancen und Valenzen. Ausgehend von diesen Annahmen werden in Abschnitt 5.2 zunächst die Medienensembles und -repertoires der untersuchten Familien beschrieben. In Abschnitt 5.3 werden die innerfamilialen Beziehungsgeflechte, welche die gemeinsamen Medienpraktiken bedingen, mit Blick auf Machtbalancen und Valenzen in den Familien beschrieben. Der Abschnitt 5.4 beschäftigt sich anschließend mit dem Einfluss außerfamilarer sozialer Domänen auf die Medienpraktiken der Kinder. In diesem Rahmen wird die Rolle der Peers und der Schule näher diskutiert.

Um einen Zugang zum prozessualen Charakter von Sozialisationsprozessen zu erhalten, wurden die Familien in zwei Erhebungswellen (EW1, EW2) besucht und interviewt. Dies ermöglicht es, die Medienrepertoires der Kinder zu zwei Zeitpunkten zu beschreiben. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Informationen zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht zwingendermaßen als Entwicklungen oder Veränderungen konzipiert werden können, da nicht für alle zur zweiten Erhebungswelle geschilderten Gegebenheiten ein Vergleichshorizont aus der ersten Welle zur Verfügung steht. Die folgenden Ausführungen beziehen die Daten aus beiden Erhebungswellen gleichwertig mit ein. Wenn anhand der Daten Veränderungen ersichtlich wurden, die klar auf den Zeitraum zwischen den beiden Erhebungswellen zurückzuführen sind, wird dies in den Ausführungen hervorgehoben und als Entwicklung dargestellt.

Zur Veranschaulichung und Spezifizierung der Ergebnisdarstellung wurden drei Fälle aus dem Sample ausgewählt (Sophie Ludwig, Henry Fischer und Emil Gschwendt), anhand derer einzelne Aspekte tiefergehend betrachtet und illustriert werden. Die fallbezogenen (Teil-)Beschreibungen sind in die jeweiligen Abschnitte integriert und dienen der exemplarischen und prägnanten Darstellung kohortenübergreifender Aussagen.

5.1 Beschreibung der Kohorte

In der jüngeren Kohorte des Samples befinden sich insgesamt 16 Familien (Tabelle 2). Davon wurden neun Familien in der Region um den Projektstandort Nürnberg und sieben Familien in der Region um den Projektstandort Hamburg rekrutiert. Alle Familien nahmen an beiden

Erhebungswellen teil. Die interviewten Kinder waren zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen sechs und sieben Jahre alt (nach Beginn der 1. Schulklasse), zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwischen sieben und acht Jahre alt (2. Schulklasse). In der Kohorte befinden sich neun Jungen und sieben Mädchen.

Bei den Familien handelt es sich im gesamten Sample jeweils um Zwei-Generationen-Haushalte, bestehend aus den Kindern und mindestens einem Elternteil. Am häufigsten sind Familien mit zwei Kindern vertreten. In zwei Fällen haben die Familien ein Kind, in einem Fall drei Kinder. Dabei sind die interviewten Kinder in acht Fällen die jüngeren und in sechs Fällen (einmal ab EW2) die älteren Geschwister. In 13 Familien sind die Eltern verheiratet und in einem Fall leben die Eltern in Partnerschaft zusammen. Bis auf Familie Schuler handelt es sich dabei um gegengeschlechtliche Paarbeziehungen. In zwei Fällen leben die Eltern getrennt, Felix' Vater und Henrys Mutter sind alleinerziehend, wobei Henry regelmäßig Kontakt zu seinem Vater hat. Das Sample besteht somit überwiegend aus Familien, die dem Konzept der „klassischen Kleinfamilie“ entsprechen (Kapitel 2), wodurch dieses durch ein bestimmtes normatives Familienkonzept geprägt ist.

Alle Familien leben in einer Großstadt bzw. deren Einzugsgebiet. Zehn Familien (darunter das gesamte Hamburger Sample) wohnen in einer urbanen, sechs Familien in einer suburbanen Umgebung. In den Familien besuchen die interviewten Kinder in 13 Fällen eine Regelschule (Grundschule), Sophie geht auf eine Montessori-, Felix auf eine Waldorf- und Eric auf eine Demokratische Schule. Die Eltern waren zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen 33 und 53 Jahren alt (Median = 43 Jahre). In elf Familien und somit im Großteil des Samples verfügen beide Elternteile über einen Hochschulabschluss. In drei Familien verfügt je ein Elternteil über einen Hochschul- und Realschulabschluss. Die alleinerziehenden Eltern haben einen Realschulabschluss oder eine fachgebundene Hochschulreife. Das Sample weist somit eine deutliche Lagerung in Richtung einer höheren formalen Bildung seitens der Eltern auf.

Tabelle 2: *Samplingübersicht jüngere Kohorte*

Name	Alter (EW1)	Geschlecht	Schulform	Geschwister im Haushalt (Alter, Geschlecht)	Eltern im Haushalt	Formaler Bildungshintergrund der Eltern	Wohngegend	Interviewtes Elternteil
Oda Behrend	6	w	Grundschule	Tizian (10, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Paul Brandt	6	m	Grundschule	-	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Felix Broich	6	m	Waldorfschule	Sabrina (11) Luisa (8)	Vater	Realschulabschluss	ländlich	Vater
Linus Ertl	6	m	Grundschule	Alex* (m)	Mutter und Vater	Realschulabschluss/ Studium	urban	Mutter
Henry Fischer	6	m	Grundschule	Carina (11, w)	Mutter	Ausbildung	urban	Mutter
Emil Gschwendt	6	m	Grundschule	Michael (4, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	ländlich	Mutter
Marie Huber	6	w	Grundschule	Rico (4, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Eric Kawel	6	m	Demokratische Schule	Marius (9, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Vater (EW1), Mutter (EW2)
Oskar Lenz	6	m	Grundschule	Viola (9, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Elisa Lois	6	w	Grundschule	Dominik (9, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	suburban	Vater und Mutter

Name	Alter (EW1)	Geschlecht	Schulform	Geschwister im Haushalt (Alter, Geschlecht)	Eltern im Haushalt	Formaler Bildungshintergrund der Eltern	Wohngegend	Interviewtes Elternteil
Sophie Ludwig	6	w	Montessori-Schule	Lara (9, w)	Mutter und Vater	Realschulabschluss / Studium	ländlich	Mutter
Piet Petersen	7	m	Grundschule	Paula (3, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Isabell Rieger	6	w	Grundschule	Patrick (4 Monate, m)	Mutter und Vater	Realschulabschluss / Studium	suburban	Vater
Ben Schuler	7	m	Grundschule	-	beide Mütter	Beide Mütter Studium	urban	Mutter
Frieda Vogl	6	w	Grundschule	Maja (2, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	suburban	Mutter
Alina Wilke	7	W	Grundschule	Lars (10, m)	Mutter und Vater	Realschulabschluss / Studium	urban	Mutter

*Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme

Sophie Ludwig

Sophie Ludwig ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews sechs Jahre alt und lebt mit ihren Eltern und ihrer neun Jahre alten Schwester Lara in einem Haus mit Garten in einem Vorort. Wie auch Lara besucht Sophie eine Montessori-Schule. In der direkten Nachbarschaft wohnen Sophies Großeltern sowie der Bruder und die Schwester der Mutter mit deren jeweiligen Familien, zu denen Sophie regelmäßig Kontakt hat. Sophies Mutter hat studiert und arbeitet im medizinischen Bereich, ihr Vater hat einen Realschulabschluss und arbeitet im Vertrieb.

Henry Fischer

Henry Fischer ist beim ersten Interview sechs Jahre alt und besucht die erste Klasse der Grundschule. Zusammen mit seiner Mutter und seiner Schwester Carina, welche elf Jahre alt ist und die 5. Klasse eines Gymnasiums besucht, wohnt er in einer urban gelegenen Wohnung. Der Vater der Kinder lebt getrennt von der Familie, ist jedoch regelmäßig zu Besuch. Henrys Mutter hat ein Fachabitur und ist beruflich im pädagogischen Bereich tätig.

Emil Gschwendt

Emil Gschwendt ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews sechs Jahre alt und besucht eine Grundschule. Zusammen mit seinen verheirateten Eltern und seinem vierjährigen Bruder Michael lebt er in einem Einfamilienhaus mit Garten in einer Neubausiedlung eines kleinen Vorortes. Emils Eltern haben beide einen Hochschulabschluss und arbeiten im Management- und Consulting-Bereich.

5.2 Medienensemble und -repertoires in der Familie: Digitale Medien als Bestandteile des Alltags

Zur Alltagsgestaltung nutzen die Familien aus der jüngeren Kohorte eine Bandbreite an unterschiedlichen Medienangeboten. Der Blick auf das **Medienensemble**¹ zeigt, dass neben Print- und nicht-elektronischen Medien auch elektronische und digitale Medien gewöhnliche Bestandteile des Medienensembles der erforschten Familien sind. Desktop-PCs und/oder Laptops gehören in allen Fällen zum Medienensemble. Darüber hinaus verfügen einige Familien über Tablets. Ebenso sind viele Eltern im Besitz von Smartphones und nutzen diese zum telefonischen oder messenger-basierten Austausch mit Verwandten, Freundinnen und Freunden, Bekannten und anderen Eltern. Stellenweise werden (zusätzliche) Dienst-Smartphones und/oder Laptops berufsbedingt zu Bestandteilen des familialen Medienensembles. Außerdem sind einige Familien im Besitz unterschied-

1 Im Folgenden wird zur Beschreibung der verwendeten Geräte oder Programme im Allgemeinen eine abstrahierte anstatt eine auf das konkrete Produkt bezogene Benennung verwendet (z. B. Tablet, statt iPad, Instant-Messenger statt WhatsApp). Ist allerdings die konkrete Benennung ausgehend von den erhobenen Daten möglich und mit einem Mehrwert für die Ausführungen verbunden, wird diese bevorzugt. Dies ist vor allem im Kontext von Videospielen der Fall.

licher Spielekonsolen (Familie Fischer, Gschwendt, Lois, Ludwig und Wilke). In manchen Familien bzw. manchen Situationen werden diese zwar ausschließlich von den Eltern genutzt, im Allgemeinen erfüllen sie in der jüngeren Kohorte – wenn vorhanden – allerdings den Zweck des gemeinsamen Spielens in der Familie. Musik wird in den Familien hauptsächlich über Streaming-Dienste, CDs oder Radios konsumiert. In einzelnen Fällen gehören aber auch Schallplatten inklusive eines entsprechenden Abspielgeräts zum Medienensemble (Familien Brandt, Fischer und Schuler). Weitere technische Endgeräte, die von einzelnen Familien benannt wurden, sind eine digitale Wetterstation (Familie Kawel), Staubsauger-Roboter (Familie Rieger und Wilke) und ein Smartspeaker (Familie Gschwendt). Die ausgewählten Fallbeispiele eröffnen exemplarische Einblicke in die unterschiedlichen familialen Medienensembles und die damit verknüpften Medienpraktiken in den Familien:

Familie Ludwig

Familie Ludwig verfügt über mehrere Computer mit Internetzugang. Für die Tochter Sophie wird der Zugang zum Internet allerdings soweit eingeschränkt, dass sie ausschließlich über den internetfähigen Fernseher der Familie ausgewählte YouTube-Inhalte nutzen kann. Sophies ältere Schwester Lara erhielt zum Schulübertritt ein eigenes Smartphone. Lara nutzt überdies ein Tablet, auf das allerdings auch Sophie Zugriff hat. Neben linearem Fernsehen rezipiert die Familie Filme und Serien über Streaming-Dienste. Auch im Auto der Familie sind Kopfstützenmonitore installiert, auf dem die Kinder unterwegs Filme oder Serien ansehen können. Für die Mutter ist das Fotografieren ein Hobby, das sie mit ihrem Bruder teilt. Zum Fotografieren nutzt sie eine eigene Spiegelreflexkamera. Da sich beide Töchter hierfür ebenfalls interessieren, haben sie kurz vor der ersten Erhebungswelle eigene Kameras bekommen. Auf die Nutzung von Social-Media-Plattformen wie *Facebook* und *Instagram* verzichten die Familienmitglieder bewusst. Zur Kommunikation wird allerdings der Instant-Messenger-Dienst *WhatsApp* genutzt. Zur zweiten Erhebungswelle wurde das familiäre Medienensemble um eine *Nintendo Switch* erweitert, die Sophies älterer Schwester Lara gehört.

Familie Fischer

Bestandteile des familialen Medienensembles sind neben einem Laptop, der Frau Fischer gehört und von Henry nicht genutzt wird, unter anderem zwei Fernseher. Der kleinere Fernseher befindet sich in dem Zimmer von Henrys älteren Schwester Carina und wird hauptsächlich von ihr genutzt. Im Auto steht den Kindern ein DVD-Player zur Verfügung, um während (längerer) Fahrten Filme oder Serien rezipieren zu können. Zuhause sehen die Familienmitglieder in erster Linie lineares Fernsehen. Trotzdem besitzt die Familie Abonnements für die Streaming-Dienste *Netflix* und *Amazon Prime*.

Die Mutter und die Schwester von Henry besitzen jeweils ein eigenes Smartphone. Zur familialen Kommunikation nutzt die Familie den Instant-Messenger-Dienst *WhatsApp*, in dem eine Familiengruppe angelegt wurde. Neben der Mutter, der Tochter und dem nicht im Haushalt wohnenden Vater partizipieren daran auch die Eltern der Mutter sowie der Onkel und die Tante von Henry. Das Teilen von Fotos über *WhatsApp* ist für die Familie eine relevante Medienpraktik. Für Henrys Schwester Carina ist zudem die App *TikTok* ein wichtiges Medienangebot, das sie stellenweise gemeinsam mit Henry nutzt. Kurz vor der zweiten Erhebungswelle hat die Mutter für sich ein neues Tablet angeschafft, weshalb sie ihr vorheriges Tablet Carina überlassen hat.

Familie Gschwendt

In der Familie Gschwendt verfügen die Eltern über einen gemeinsamen, privaten Laptop, den sie selten nutzen und zudem pro Elternteil jeweils über einen Arbeitslaptop. Für die Kinder sind diese Geräte im Allgemeinen nicht verfügbar und von geringer Bedeutung. Die beiden Tablets der Eltern sind den Kindern dagegen zugänglich und für sie sehr interessant. So hat sich in der Familie jeden Sonntag eine „Tablet-Stunde“ etabliert, in der die Kinder morgens in das Bett der Eltern kommen und eine Stunde auf dem Tablet Inhalte aus dem Streaming-Angebot von *Amazon Prime* anschauen dürfen. Insgesamt berichten die Familienmitglieder davon, wenig lineares Fernsehen zu rezipieren und stattdessen auf *Amazon Prime* und andere Mediatheken zurückzugreifen.

Beide Eltern besitzen je ein Smartphone, auf das auch die Kinder gelegentlich Zugriff erhalten, vor allem um (Lern-)Spiele zu spielen. Für die Eltern selbst stellen Tablets und Smartphones im Alltag wichtige Endgeräte dar, deren Funktion die Mutter als „Informations- und Organisationsquelle“ (Frau Gschwendt, EW1) beschreibt. Sie nutzt darauf beispielsweise die Wunschlistenfunktion des Online-Anbieters *Amazon*, um die Wünsche für (Kinder-)Geburtstage zu organisieren und mit Verwandten und Bekannten zu teilen. Neben dem Streaming-Angebot und dem Online-Shopping hat sich die Familie zur zweiten Erhebungswelle über den Anbieter *Amazon* zudem den Smartspeaker *Amazon Echo* angeschafft.

Ähnlich wie in den anderen Familien nutzt auch Familie Gschwendt Instant-Messenger-Dienste wie *WhatsApp*, um Fotos mit Freundinnen und Freunden, Bekannten und Verwandten zu teilen. Fotos der Kinder werden dabei ausschließlich im engeren Familienkreis verschickt.

Die Fallbeispiele zeigen anschaulich, dass die familialen Medienensembles mit spezifischen Medienpraktiken und Bedeutungshorizonten für die einzelnen Familienmitglieder oder für bestimmte familiale Akteurskonstellationen verknüpft sind. Einige Medien(-angebote) sind für die Kinder räumlich erreichbar und verfügbar, andere eingeschränkt oder gar nicht zugänglich. Weiterführend sind manche mit diesen Medien(-angeboten) verknüpfte Praktiken für die Kinder interessant und motivierend, anderen wiederum wird keine besondere Bedeutung beigemessen. Ausgehend von diesem Umstand sind in den Familien zwischen Eltern und Kindern unterschiedliche aber spezifische Mediennutzungspraktiken etabliert. Diese betreffen sowohl die Nutzung elektronischer und digitaler als auch nicht-elektronischer Medien. Mit Blick auf die elektronischen und digitalen Medien ist das Ansehen von Filmen und Serien über Streaming-Dienste oder lineares Fernsehen eine in vielen Familien auftretende Praktik. Bei den nicht-elektronischen Medien spielt die Nutzung von Printmedien eine wichtige Rolle. Vor allem das abendliche Vorlesen und mit zunehmendem Alter das selbstständige Lesen bevor die Kinder schlafen gehen, ist in fast allen Familien eine gängige Tätigkeit.² Zwei Familien bilden diesbezüglich eine Ausnahme: In der Familie Ludwig haben die Kinder die Wahl, ob

2 In Abschnitt 5.3.2 wird die gemeinsame familiale Mediennutzung unter dem Aspekt der Herstellung von Nähe zwischen den Familienmitgliedern noch genauer betrachtet.

sie eine Folge einer Serie ansehen möchten oder ihnen die Mutter etwas vorliest. Henry Fischer darf zum Einschlafen gewöhnlich eine CD mit einem Hörspiel anhören.

Das **Medienrepertoire** der Kinder stellt ein zentrales Element der kommunikativen Figuration Familie dar. Digitale Medien sind relevante Bestandteile des alltäglichen Lebens der Kinder in der jüngeren Kohorte und dementsprechend in allen Medienrepertoires vorhanden. Differenziert werden muss hierbei allerdings zwischen der Verfügbarkeit bzw. des Zugangs und der Bedeutungszuschreibung durch das Kind: Nicht alle Kinder des Samples messen digitalen Medien bzw. deren Nutzung eine große Bedeutung bei. Während in etwa der Hälfte der Interviews die wichtige Rolle digitaler Medien deutlich wurde (Emil, Henry, Isabell, Linus, Marie, Oskar und Sophie), spielen sie bei anderen Kindern eine eher untergeordnete Rolle (Alina, Felix und Oda). Abgesehen von dieser Differenzierung bezüglich der Bedeutsamkeit digitaler Medien, zeigt sich eine große Heterogenität bei den Medienrepertoires in der jüngeren Kohorte. Einige Kinder nutzen wenige unterschiedliche Medien (z. B. Elisa, Felix und Oda), andere üben vielfältige Praktiken mit ganz unterschiedlichen Medien(-angeboten) aus (z. B. Emil und Oskar). Manche der Medienrepertoires sind eher durch Printmedien geprägt (z. B. Alina und Eric), andere beinhalten dagegen überwiegend digitale Medien (z. B. Emil, Isabell und Marie). Bestandteile der individuellen Medienrepertoires sind zudem die spezifischen Medienpraktiken der Kinder und die hiermit verknüpften Akteurskonstellationen. Durch diese beiden Aspekte erhalten die Medienrepertoires der Kinder jeweils einen sehr individuellen Charakter. Exemplarisch wird dies auch an den ausgewählten Fallbeispielen deutlich.

Emil Gschwendt

Auch Emil zählt zu den Kindern des Samples, die ein umfangreiches und vorwiegend durch digitale Medien geprägtes Medienrepertoire aufweisen (Abbildung 9). Zur ersten Erhebungswelle gehören zu seinem Medienrepertoire eine Musikbox, auf der er Hörspiele und Musik hört, Bücher, die über Augmented-Reality-Elemente verfügen, *TipToi-Bücher* und *-Spiele* sowie gedruckte Bücher, Magazine, CDs, ein Fernseher mit DVDs, ein Tablet und die beiden Smartphones seiner Eltern. Emil nutzt das Tablet und das Smartphone der Mutter vor allem für Spiele, insbesondere – laut seiner Mutter – dann, wenn Wartezeiten überbrückt werden müssten. Zudem darf Emil in der sonntäglichen „Tablet-Stunde“ das Tablet seiner Eltern nutzen. Ähnlich wie bei Henry, ist auch für Emil das Thema *Ninjago* von besonderer Bedeutung. Er setzt sich mit dem Thema auseinander, indem er die *Ninjago-Serie* ansieht, aber insgesamt ist seine Auseinandersetzung deutlich weniger medienübergreifend ausgeprägt als etwa bei Henry.

Zur zweiten Erhebungswelle hin erweitert sich das Medienrepertoire von Emil deutlich, neu dazugekommen sind ein *Amazon Echo Smart-Speaker*, eine *Wii-Konsole*, ein programmierbarer Spielzeugroboter und ein eigenes Tablet.

Abbildung 9: Medienrepertoire von Emil in Erhebungswelle 1



In allen drei Fallbeispielen zeigen sich persönlich relevante Medienthemen der Kinder (Emil und Henry: *Lego Ninjago*, Sophie: *Minecraft*). Vor allem im Fallbeispiel Henry wird deutlich, dass er sich mit einem spezifischen Medienthema über unterschiedliche Endgeräte und zusätzliche Materialien wie Merchandise-Produkte hinweg auseinandersetzt. Solche Formen der thematischen Auseinandersetzung mit Hilfe unterschiedlicher Medienangebote zeigen sich auch in weiteren Fällen des Samples (Alina,

Eric, Linus, Oskar und Piet). In all diesen Fällen stehen nicht die Spezifika der jeweiligen Endgeräte im Vordergrund. Diese bieten vielmehr unterschiedliche Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit den jeweils interessierenden Themen. Sie stellen gewissermaßen ein „Hilfsmittel“ für die thematische Auseinandersetzung dar. In einzelnen Fällen sind solche Medienthemen allerdings auch an ein spezifisches Medium bzw. mediales Angebot oder Format gebunden, wie zum Beispiel das Ansehen von Wissenssendungen (Ben, Eric, Henry und Isabell). Vor allem *Lego Ninjago* sticht im Sample als häufigstes, allerdings ausschließlich für die Jungen relevantes Medienthema hervor (Emil, Henry, Linus, Oskar und Piet). Den Kindern stehen bei diesem Thema – aufgrund des kommerziellen Vertriebs dieses Angebots – ganz unterschiedliche Inhalte und Materialien zur Verfügung, um sich mit dem Thema zu beschäftigen. Die Angebote reichen von Spielsachen wie *Lego-Bausets* und Sammelkarten, über audiovisuelle Inhalte wie Fernsehserien, Filme, Videospiele, Printmedien wie Zeitschriften und Büchern bis hin zu Merchandise wie Plüschfiguren und Kleidungsstücken. Neben *Lego Ninjago* sind weitere Medienthemen der Kinder im Sample u. a. *Pokémon*, die *Drei Fragezeichen* bzw. *Ausrufezeichen*, *Paw Patrol*, *Bibi und Tina*, *Harry Potter* und *Minecraft*.

Den Geschwisterkindern kommt für das Medienrepertoire der Kinder eine wichtige Rolle als Interaktionspartnerinnen und -partnern zu.³ Auch hier umfassen die Interaktionen ganz unterschiedliche Medienpraktiken, für die sowohl Printmedien (Kinderbücher oder Zeitschriften) als auch digitale Medien (Hörbücher, CDs, Streamingdienste und Videospiele) genutzt werden.

Zwischen den Erhebungswellen haben einige Kinder neue Medien(-geräte) bzw. die Möglichkeit oder Erlaubnis zur Nutzung neuer Medienangebote bekommen. Frieda und Oda bekamen jeweils eine Kinderkamera, Emil und Paul einen programmierbaren Spielzeugroboter. Darüber hinaus hat Emil ein eigenes Tablet erhalten. Felix und Marie wurde jeweils der Zugriff auf eine neue (Spiele-)App (*Oceanhorn* bzw. *Schule der magischen Tiere*) eröffnet. Frieda hat zwischen den Erhebungen ein Zeitschriftenabonnement (*Olli und Molli*) erhalten. Die beschriebenen Anschaffungen erfolgten dabei meist nicht zu einem spezifischen Anlass. Lediglich bei Emil waren es Geschenke zu seinem Geburtstag, wenige Tage vor der

3 Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Geschwister selbst bereits aktiv Medien nutzen. In der jüngeren Kohorte haben Paul und Ben keine Geschwister, bei Linus und Isabell sind die Geschwister zu beiden Erhebungszeitpunkten noch sehr jung. Linus' Bruder wurde kurz vor der zweiten Erhebung geboren und der kleine Bruder von Isabell ist bei der ersten Erhebung vier Monate alt.

zweiten Erhebung. Bei vier Kindern erweiterte sich das Medienrepertoire durch neue Zugänge im familialen Medienensemble: Bei Linus haben die Eltern ein Convertible angeschafft, um ein kaputtes Tablet zu ersetzen. In den Fällen von Elisa und Sophie haben die älteren Geschwister eine *Nintendo Switch* bekommen, bei Emil hat sich die Familie eine *Nintendo Wii* Konsole angeschafft. Neben dem Zugang zu neuen Geräten und Medienangeboten zeigen sich auch Entwicklungen bei den medienbezogenen Interessen. Fünf Kinder haben ein Interesse für neue Medieninhalte entwickelt.⁴ Für Oda und Sophie wurden allgemein Bücher und für Elisa Computerspiele wichtiger. Gleichzeitig verlieren bestimmte Medien(praktiken) an Bedeutung. Von einem solchen „Bedeutungsverlust“ sind vor allem digitale Audio-Stifte wie z. B. *TipToi* betroffen (Ben, Emil, Isabell und Oda).

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass digitale Medien relevante Bestandteile der familialen Medienensembles sind und von den Familienmitgliedern im Alltag ganz selbstverständlich genutzt werden. Die in der Familie verfügbaren Endgeräte und die damit verbundenen Praktiken üben einen relevanten Einfluss auf das Medienrepertoire der Kinder aus, da die für sie in der Familie zugänglichen Endgeräte wichtige Bezugspunkte der eigenen Medienpraktiken sind. Trotzdem zeigt sich, dass die Medienrepertoires der Kinder sehr heterogen sind und die Kinder je unterschiedlichen Medien(-inhalten) ganz variierende Bedeutungen zurechnen. Dies ist einerseits auf spezifische Interessen und routinierte Nutzungspraktiken der Kinder zurückzuführen. Andererseits kann aber auch davon ausgegangen werden, dass das familiäre Interdependenzgeflecht einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung und Verfestigung des Medienrepertoires der Kinder nimmt. Deshalb sollen im folgenden Abschnitt die innerfamilialen Aushandlungsprozesse im Kontext des Medienrepertoires der Kinder genauer betrachtet werden.

5.3 Familiäre medienbezogene Aushandlungsprozesse

Medienbezogene Aushandlungsprozesse spielen für die familiäre Sozialisation von Kindern eine bedeutsame Rolle (Kapitel 3). Die Analyse von

4 Piet interessiert sich zunehmend für Hörspiele der TKKG-Reihe, Marie allgemein für 'spannendere' Inhalte wie z. B. Detektivgeschichten. Marie und Paul zeigen überdies ein größeres Interesse für Comics und Henry für (Kinder-)Nachrichten und Wissenssendungen. Bei Ben zeichnet sich die Ausbildung eines eigenen Musikgeschmacks ab.

Nähe-Distanz- und Autonomie-Kontroll-Relationen erlaubt Rückschlüsse auf sich wandelnde Valenzen und Machtbalancen innerhalb der Akteurskonstellationen der kommunikativen Figuration Familie. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Ebenen gegenseitig überlagern und daher nicht unabhängig voneinander gedacht werden können. Für die Betrachtung sozialisationsbezogener Prozesse in der Akteurskonstellation von Kindern und (einzelnen) Eltern werden die den jeweiligen Ebenen zugeordneten Aspekte zunächst analytisch getrennt diskutiert (Abschnitt 5.3.1 und 5.3.2). Während sich die Betrachtung von Machtbalancen ausschließlich auf die Beziehung zwischen Kindern und Eltern bezieht, sind bei der Analyse von Valenzen zusätzlich die Akteurskonstellationen zwischen Kindern und ihren Geschwistern relevant. Moderiert werden diese familialen Aushandlungsprozesse durch die medienbezogenen Einstellungen der Eltern, die sich auf die gemeinsamen Medienpraktiken und das medienerzieherische Handeln auswirken (Abschnitt 5.3.3). Das Zusammenspiel der drei Bereiche und deren Relevanz für die kommunikative Figuration Familie wird in der Kapitelzusammenfassung diskutiert (Abschnitt 5.3.4).

5.3.1 Machtbalancen: Kontrolle und Autonomie

Dieses Kapitel thematisiert die medienbezogenen Aushandlungen, die sich auf das machtanalytische Verhältnis von „Kontrolle und Autonomie“ beziehen. Ausgehend von dem Datenmaterial erwiesen sich für die Analyse dieser Aushandlungsprozesse drei Teilbereiche als relevant: (1.) **Medienbezogene Regulierungen der Eltern**, die sich in festgelegten medienbezogenen Regeln und/oder situativen Regulierungsprozessen manifestieren, (2.) **Medienbezogene Diskussionen und Konflikte**, die sich auf die Regulierungen der Eltern beziehen sowie (3.) ein **zunehmend eigenständiger Umgang der Kinder mit Medien**.

Medienbezogene Regulierungen

Regulierungen der kindlichen Mediennutzung durch die Eltern sowie der Umgang der Kinder mit diesen elterlichen Regeln sind zentrale Aspekte der Aushandlung von Kontrolle und Autonomie in der Eltern-Kind-Beziehung. Auch wenn im Sample eine Bandbreite verschiedener Regulierungsprozesse der Eltern zu beobachten ist, fällt dennoch auf, dass sich diese in erster Linie auf die Nutzung von Bildschirmmedien beziehen. Die Nutzung von Printmedien wie Büchern, aber auch Hörspielen (z. B.

über CDs) werden von den Eltern in nur wenigen Fällen eingeschränkt.⁵ Die medienbezogenen Regulierungen können anhand ihrer Bezugnahmen differenziert werden:

Insgesamt dominieren vor allem **zeitbezogene Regulierungen**, die die Dauer der Mediennutzung betreffen. Solche Regulierungen wurden über beide Erhebungswellen in 13 von 16 Fällen beschrieben (Alina, Ben, Elisa, Emil, Felix, Frieda, Isabell, Linus, Marie, Oda, Oskar, Piet und Sophie). Bei der Umsetzung dieser Regulierung geben die Eltern entweder eine genaue Zeitangabe (z. B. 30 Minuten) oder einen relativen Zeitrahmen (z. B. zwei Episoden einer Serie) für die Mediennutzungsdauer vor. Ausnahmen lassen sich diesbezüglich bei Ben, Felix und Piet feststellen: Hier geben die Eltern keine festen Zeitrahmen vor, sondern beschränken die Mediennutzung eher situativ nach ihrem eigenen Ermessen.⁶ Die zeitlichen Beschränkungen betreffen unterschiedliche Medien wie das Fernsehen oder Anschauen von Serien (Emil, Frieda, Isabell, Marie, Oda, Oskar und Piet), Videospiele über Smartphone oder Computer (Ben, Elisa und Felix) sowie die Nutzung von Tablets oder Laptops (Alina, Emil, Oskar und Sophie). Bei Linus wurde in der ersten Erhebungswelle zudem von einer Begrenzung der Bildschirmzeit sowie der Spielzeit mit seiner *Kidizoom* Kinder-Kamera berichtet.

Neben der Beschränkung der Nutzungsdauer existieren in einigen Familien auch feste Regeln, die sich auf einen konkreten Zeitpunkt der Mediennutzung beziehen. In manchen Fällen unterscheiden die Eltern hinsichtlich der Mediennutzung am Wochenende und jener unter der Woche, wobei die Nutzungszeiten am Wochenende weniger reguliert werden. Dies betrifft die Tablet-Nutzung (Alina, Oskar), Fernsehen (Alina, Frieda und Henry), die Computernutzung (Elisa) und das Ansehen von Serien (Isabell) bzw. Filmen (Henry und Paul). Daneben gibt es auch Regeln, die sich auf eine bestimmte Tageszeit oder eine konkrete Uhrzeit beziehen (Alina, Eric, Henry, Oda, Oskar und Paul).

Zusätzlich werden **situations- bzw. kontextbezogene** Regulierungsprozesse geschildert, die sich auf unterschiedliche Faktoren und Umstände beziehen. In vier Fällen wird die Mediennutzung der Kinder weniger ein-

5 Eric darf, wenn am nächsten Tag Schule ist, nicht nach 21:30 Uhr lesen und auch Linus darf abends nur in einem gewissen Umfang lesen. Oskar darf zum Einschlafen keine CDs hören.

6 Wobei Frau Petersen in der zweiten Erhebung beschreibt, dass das Fernsehen für Piet auf die Dauer einer Episode oder manchmal eines Spielfilms begrenzt ist.

geschränkt, wenn sie von ihren Großeltern betreut werden⁷ (Alina, Ben, Frieda und Oda). Alina und Elisa dürfen zudem keine Bildschirmmedien nutzen, wenn sie von Freundinnen und Freunden besucht werden. Von den Eltern werden auch weitere „Ausnahmen“ geschildert. Bei schlechtem Wetter regulieren Frau Petersen und Frau Ludwig die Mediennutzung ihrer Kinder weniger streng. Isabell und Emil dürfen länger Fernsehen bzw. DVDs schauen, wenn sie krank sind und Piet darf bei längeren Autofahrten das Tablet oder die Handys der Eltern nutzen.

Nur in wenigen Fällen gibt es **inhaltsbezogene Regulierungen**, die sich auf spezifische Inhalte in Fernsehsendungen, Hörspielen und Videospielen beziehen. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen fixierten und eher situationsbezogenen Regulierungen: Während Oskar beim Fernsehen ausschließlich der Sender *KiKA* erlaubt ist, darf Ben am Abend in Begleitung einer Mutter die Fernsehnachrichten mit ansehen, solange nicht über für ihn belastende Themen berichtet wird. Ben zeigte außerdem nach dem Anhören der Hörspiele aus der Reihe *Räuber Hotzenplotz* teilweise eine von seinen Müttern als unangemessen bewertete Ausdrucksweise, weshalb er sich diese Hörspiele nur noch eingeschränkt anhören darf. Frau Ludwig hat Sophie und ihrer Schwester Lara beim *Minecraft* spielen untersagt, den „Zombie-Modus“ zu spielen. Manchen Eltern bieten auch die vorgegebenen **Altersfreigaben** von Filmen, Serien und Videospielen Orientierung bei der Regulierung von Medienpraktiken (Alina, Henry und Piet). Für Piet und Henry gelten dabei die festen Regeln, dass sie keine Videospiele auf dem *iPad* spielen bzw. Filme und Serien anschauen dürfen, bei denen die Freigabe ihr Alter überschreitet. In der Familie Wilke resultieren Auseinandersetzungen mit den Altersfreigaben von Medieninhalten eher aus einem spezifischen Interesse: Alina und ihre Mutter lesen gemeinsam die *Harry Potter*-Buchreihe. Nach Band eins und zwei haben sie zudem zusammen die Verfilmungen angeschaut. Frau Wilke ist sich jedoch unsicher, ob sie auch den dritten Teil der Verfilmungen mit Alina anschauen soll, da dieser – im Gegensatz zu den ersten beiden Verfilmungen – erst ab 12 Jahren freigegeben ist.

Eine häufige medienerzieherische Praktik der Eltern ist die Regulierung des **Zugangs zu Medien**. Hierbei müssen die Kinder erst um Erlaubnis fragen, bevor sie Medien nutzen dürfen. Dies wird in den Familien auf

7 Hierbei handelt es sich jedoch nicht um von den Eltern festgelegte Regeln. Zum Teil tolerieren die Eltern, dass die Kinder bei den Großeltern oder während ihrer Betreuung länger Medien nutzen dürfen, zum Teil äußern Eltern diesbezüglich auch Unbehagen.

unterschiedliche Weise praktiziert. Einige Kinder müssen generell vor der Mediennutzung um Erlaubnis fragen (Alina, Linus und Marie). Andere müssen nachfragen, bevor sie spezifische Geräte nutzen, die ihnen nicht selbst gehören. Dies betrifft Tablets (Oda und Oskar), die Smartphones der Eltern (Alina, Frieda, Henry, Isabell und Paul), Laptops und/oder Desktop-PCs (Elisa, Oda, Oskar und Paul), den Fernseher (Alina und Oda) sowie Spielekonsolen (Alina). Bei Oskar und Piet wurde davon berichtet, dass die Kinder bestimmte Mediengeräte der Eltern wie Smartphones oder Laptops grundsätzlich nicht nutzen dürfen.

Außerdem dürfen in der jüngeren Kohorte bestimmte Medien(-inhalte) nur im Beisein der Eltern bzw. eines Elternteils genutzt werden. Die **Beaufsichtigung der Mediennutzung** betrifft dabei sowohl die Mediennutzung allgemein (Marie), als auch die Nutzung bestimmter Endgeräte, wie Smartphones, Tablets und Computer (Emil, Eric, Linus und Piet) oder spezieller Medieninhalte bzw. -angebote wie Musikvideos oder *YouTube* (Eric und Henry).

Neben den beschriebenen Regulierungsprozessen wird die Mediennutzung bzw. deren Beschränkung auch zur **Belohnung oder Bestrafung** der Kinder eingesetzt. Einerseits wird den Kindern (zusätzliche) Medienzeit als Belohnung (oder Anreiz für bestimmte Tätigkeiten) gewährt, andererseits fungieren Verbote oder reduzierte Nutzungszeiten von Medien als Bestrafungen. Hierbei spielen sowohl medienbezogene Konflikte als auch medienunabhängige Tätigkeiten eine Rolle. Dazu zählen situative Eingriffe der Eltern, wie beispielsweise ein Fernsehverbot in Folge eines Konfliktes um das Fernsehen (Alina und Ben). Teilweise fungiert die „Androhung“ eines Medienverbotes oder die „Aussicht“ auf zusätzliche Medienzeiten aber auch als ein etabliertes erzieherisches Mittel für die Eltern, um auf das Verhalten der Kinder einzuwirken. So beschreibt beispielsweise Frau Huber in der ersten Erhebung, dass ihre Kinder vor dem Schlafengehen noch eine Serie schauen dürfen, wenn sie sich zügig bettfertig machen. Bei manchen Kindern ist ein festes Sammelsystem etabliert, auf dessen Basis sich Kinder für bestimmte Tätigkeiten Medienzeiten verdienen können. Eine solche Regulierungspraxis wurde bei Sophie im Zeitraum zwischen den beiden Erhebungen eingeführt. Frau Ludwig bezeichnet dies als „Sternesystem“ (Interview Frau Ludwig, EW2), da Sophie und ihre Schwester Lara durch die Übernahme von Aufgaben im Haushalt Sterne erhalten, die sie auf einer Tafel in der Küche sammeln können. Die verdienten Sterne können die Kinder gegen zusätzliche Mediennutzungszeiten eintauschen.

Für die Durchsetzung medienbezogener Regulierungen nutzen einige Eltern **technische Hilfsmittel**. Neben Passwörtern oder Zugangscodes für Computer, Laptops oder Tablets (Alina, Elisa und Sophie), betrifft die

technische Beschränkung der Nutzungszeiten bei Linus die Spiel-Funktion auf seiner *Kidizoom* Kinder-Kamera und bei Emil sein eigenes Tablet, welches er kurz vor der zweiten Erhebung neu bekommen hat. Emils Eltern nutzen hierzu das Dashboard von *Kindle Freetime* (Fallbeispiel Emil, S. 93). Bis auf den Fall Emil spielen entsprechende Eltern-Apps oder Softwareangebote zum Kinder- oder Jugendschutz keine Rolle.

Medienbezogene Konflikte und Diskussionen über bestehende Medienregeln

Die Mediennutzungsdauer stellt in der jüngeren Kohorte das am häufigsten genannte Diskussionsthema in der Familie dar. Dabei kommt es vor allem beim Beenden der Nutzung bestimmter Medien (nach Ablauf einer vorgegebenen Zeit oder situativ nach Aufforderung der Eltern) zu Diskussionen und Konflikten. Am häufigsten wurden Probleme geschildert, wenn die Kinder auf Aufforderung der Eltern mit dem Anschauen von Serien oder Filmen aufhören sollten (Alina, Ben, Henry, Isabell, Linus, Oda und Oskar). Hierzu exemplarisch Oskars Mutter: „[...] und dann hatten wir hier schon so einen in Tränen aufgelösten Oskar auf dem Sofa, weil der Fernseher ausgemacht wurde“ (Frau Lenz, EW1). Hinsichtlich der Konflikte um die Mediennutzungsdauer lassen sich Veränderungen beobachten. Oskars Mutter erläutert zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dass die Thematik nun weniger Probleme bereite, auch weil die Eltern nun etwas entspannter in der Durchsetzung der Regel geworden sind. Henrys Mutter äußert bereits in der ersten Erhebung, dass die Konflikte eher „phasenweise“ auftreten würden und die Situation aktuell „entspannter“ sei. In drei Fällen wurde in der ersten Erhebung das Beenden von Videospiele auf dem Tablet (Linus und Sophie) oder dem Computer (Elisa) als konfliktreich beschrieben. Bei Elisa wurde in der zweiten Erhebung von den Eltern geschildert, dass diese inzwischen gar nicht mehr unaufgefordert das Computerspielen beenden würde. Bei ihr hat sich somit die Thematik des Beendens von Medienpraktiken nicht entspannt, sondern zu größeren Diskussionen geführt.

Konkrete Medieninhalte spielen bei Konflikten zwischen Kind und Eltern in der jüngeren Kohorte indes keine dominante Rolle. Es wird jedoch ein Zusammenhang zwischen Regulierungen und Diskussionen deutlich: Da sich die meisten Regulierungen von Eltern auf die Nutzungsdauer von Bildschirmmedien beziehen, ist dies auch das zentrale Thema medienbezogener Konflikte. Berücksichtigt werden muss dabei, dass Konflikte über beide Erhebungswellen ausschließlich in neun der 16 Fälle zur Sprache kamen und sich die Intensität der Konflikte anhand der Aussagen nicht

immer exakt bestimmen lässt. Zusammenfassend lässt sich somit für die Kohorte konstatieren, dass die Mediennutzung der Kinder weitgehend in dem, von den Eltern strukturierten und reguliertem Rahmen, stattfindet.⁸

Zunehmend selbstständige Mediennutzung und erweiterte Medienkompetenzen

Insbesondere mit Blick auf die zweite Erhebung und den dort beschriebenen entwicklungsbedingten Veränderungen der Kinder ergeben sich, neben der Nutzungsdauer von Medien, weitere Bereiche, in denen sich das Verhältnis von Kontrolle und Autonomie zwischen Kind und Eltern wandelt. Dies betrifft vor allem den **zunehmend eigenständigen Umgang mit Medien durch die Kinder**.

Am häufigsten wird in der jüngeren Kohorte eine Zunahme des eigenständigen Lesens der Kinder beschrieben, was insbesondere im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb steht (Abschnitt 5.4.2). Die Kinder lesen Bücher (Felix, Frieda, Henry, Isabell und Linus), aber auch bestimmte Zeitschriften (Piet: *Ninjago*, Frieda: *Olli und Molli*) vermehrt allein. Zudem wird in einigen Fällen eine generelle Zunahme der Lese-Aktivitäten beschrieben (Elisa, Eric und Oda). Bei Eric, Henry, Oskar und Piet geht die Zunahme des eigenständigen Lesens damit einher, dass ihnen weniger durch die Eltern vorgelesen wird.⁹

Neben dem zunehmend selbstständigen Lesen führt der Schriftspracherwerb bei Elisa, Marie, Oda, Piet und Sophie außerdem zu einer vermehrt eigenständigen Nutzung weiterer Medienangebote. Oda, Piet und Sophie können zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung selbst online Serien abrufen. Außerdem ist Oda nun in der Lage, ihre *Kidizoom* Kamera besser zu bedienen, da es auch hier erforderlich ist, kürzere Texte lesen zu können. Elisa versucht zunehmend auch kurze Texte auf dem Fernseher zu lesen und Marie liest *WhatsApp*-Nachrichten, die ihre Mutter verfasst, mit:

-
- 8 Mit spezifischen medienbezogenen Anschaffungswünschen der Kinder, die in einigen Fällen vor allem in der zweiten Erhebung zusätzlich zur Sprache kamen, deuten sich weitere Aushandlungsprozesse um Kontrolle und Autonomie an. Diese Thematik zwischen Kind und Eltern geht über die Frage nach der Limitierung reiner Nutzungszeiten hinaus, wird aber bisher nicht als besonders konfliktbehaftet beschrieben (Abschnitt 5.3.3).
- 9 Am Beispiel des Lesens zeigt sich auch ein Zusammenhang zwischen einer zunehmend selbstständigen Mediennutzung und einer geringeren emotionalen Nähe der Kinder: Einige Kinder ziehen das Lesen alleine zunehmend dem gemeinsamen Lesen mit Eltern vor (Abschnitt 5.3.2).

Und durch das, dass sie lesen kann, (.) geht sie halt anders mit dem Handy um. Also wenn ich jetzt am Handy bin und schreibe eine *WhatsApp*, dann liest sie halt mit. So ne also das ging halt vorher nicht und das macht sie jetzt halt und stellt dann halt dazu Fragen oder wer ist das oder so. Und das kann sie schon, also sie kann das schon benutzen. (Interview Frau Huber, EW2)

Über den Schriftspracherwerb hinaus haben sich einige Kinder zusätzliche, instrumentelle Fähigkeiten im Umgang mit Medien angeeignet: Alina telefoniert inzwischen selbstständig mit Freundinnen und Freunden über das Festnetztelefon, beispielsweise um Verabredungen zu initiieren. Emils Mutter konstatiert, dass Emil sich insbesondere seit der Einschulung die Nutzung von Medien spielerisch aneignet und schnell lernt, mit neu angeschafften Medien wie seinem Tablet und dem *Alexa-Smartspeaker* umzugehen. Sophie ist nunmehr in der Lage, das Tablet und den Fernseher eigenständiger zu bedienen und auch selbst DVDs einzulegen.

Bei einigen Kindern werden zudem weitere Entwicklungsprozesse beschrieben, die in Verbindung mit einer zunehmenden Selbstständigkeit zu sehen sind. Henry möchte inzwischen nicht mehr, dass seine Mutter ohne Rücksprache Bilder von ihm über *WhatsApp* an Familienmitglieder verschickt (Fallbeispiel Henry, S. 92). An manchen Abenden werden Oda und ihr Bruder Tizian von einer Babysitterin betreut. Dabei halten sie sich laut Oda selbständig an die vorher mit den Eltern vereinbarten Mediennutzungszeiten beim Serien schauen. In Bezug auf Filme ist bei Oskar und Paul eine ähnliche Entwicklung zu beobachten: Zur zweiten Erhebung ist Paul in der Lage, ganze Spielfilme (auch Realfilme) anzuschauen. Zuvor mussten Filme, die Paul angeschaut hat, oft abgebrochen werden, weil die Handlungen für ihn zu „dramatisch“ wurden. Auch Oskar schaut zur zweiten Erhebung mehr Filme, da er besser mit „spannenderen“ Filmhandlungen umgehen könne.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder der jüngeren Kohorte vor allem durch den Schriftspracherwerb in Folge der Einschulung eigenständiger mit Medien umgehen können, was neben dem Lesen von Printmedien auch den Umgang mit grafischen Bedienoberflächen (z. B. bei *Netflix*) umfasst (Abschnitt 5.4.2). Die Lesekompetenz eröffnet den Kindern somit einen neuen Zugang zu Medien. In einigen Fällen deutet sich zudem an, dass Kinder ausgehend von ihren Interessen und den Möglichkeiten, die das familiale Medienensemble bietet, Fähigkeiten im Umgang mit Medien entwickeln. Während die Nutzungsdauer bestimmter Medien teilweise konfliktbehaftet ist, wird die zunehmend eigenständige Mediennutzung der Kinder von den Eltern begrüßt und positiv wahrgenommen. Der Zu-

wachs an medienbezogener Eigenständigkeit fordert die medienerzieherischen Vorstellungen der Eltern (noch) nicht heraus, sondern verläuft in einem vorgegebenen, strukturierten Rahmen.

Im vorliegenden Kapitel wurden mit dem Ziel einer analytischen Betrachtung die drei Themenbereiche Regulierungen, Konflikte und eine zunehmend eigenständige Mediennutzung der Kinder getrennt diskutiert. Berücksichtigt werden muss dabei allerdings, dass sich machtbezogene Aushandlungsprozesse in einem komplexen Zusammenspiel der dargestellten Teilbereiche konstituieren. Durch Regulierungsmaßnahmen geben Eltern einerseits einen Rahmen für die Mediennutzung und die Entwicklung von medienbezogenen Fähigkeiten vor. Andererseits eignen sich die Kinder (auch entwicklungsbedingt) zunehmend Fähigkeiten im Umgang mit Medien an. Die ausgewählten Fallbeispiele illustrieren dieses Zusammenspiel verschiedener familialer machtbezogener Aushandlungsprozesse.

Henry Fischer

In Bezug auf **medienbezogene Regeln** gelten für Henry feste Mediennutzungszeiten, die sich primär auf das Fernsehen beziehen. So darf er Medien ab 18 Uhr nutzen. Vor der Nutzung des *iPads* fragt Henry grundsätzlich seine Mutter um Erlaubnis. Meist erlaubt ihm seine Mutter dann nach 18 Uhr die Nutzung für ungefähr eine halbe Stunde. Am Wochenende darf Henry nach dem Mittagessen eine Stunde Fernsehen. Bei der Auswahl des Fernsehprogramms lässt die Mutter Henry weitgehend selbst entscheiden. Bei Spielen auf dem *iPad* informiert sich die Mutter im Vorfeld über die Altersangemessenheit. Auf der portablen *Nintendo*-Konsole darf Henry einmal in der Woche eine halbe Stunde spielen, wenn die Familie zusammen zum Klavierunterricht der Schwester Carina fährt. Bei der Umsetzung dieser Regeln treten **Konflikte** insbesondere beim Ausschalten des Fernsehers oder des *Nintendos* auf:

Oder, genau, oder ähm wenn wir ähm beim Klavier sind oder so und manchmal muss ich dann auch noch mal rein. Und dann sag ich zu ihm ähm: 'So, jetzt musst du aber *Nintendo* eben ausmachen, wir müssen eben rein.' 'Nein, möchte ich aber nicht.' [I: Mhm.] Also dann sind da Konflikte, ne. (Interview Frau Fischer, EW1)

Die Mediennutzungszeiten am Abend bleiben auch zum Zeitpunkt der **zweiten Erhebung** konstant, werden aber etwas erweitert. Henry darf abends zwei Stunden Fernsehen oder *Nintendo* spielen. Mit Freundinnen und Freunden zusammen darf Henry eine halbe Stunde Medien nutzen. Henry darf nur mit Erlaubnis die Handys von seiner Mutter, seinem Vater und seiner Schwester benutzen. Bei Videospiele achtet die Mutter nach wie vor auf die Altersfreigaben. Auf *YouTube* darf Henry nur gemeinsam mit seiner Mutter zugreifen. Henry liest zudem inzwischen zunehmend eigenständig und ihm wird weniger durch die Eltern vorgelesen. Des Weiteren hat Henry eine Sensibilität für seine Bildrechte entwickelt. Er bittet seine Mutter teilweise darum, Bilder von ihm nicht zu veröffentlichen oder zu verschicken. Laut seiner Mutter ist Henry über die Kampagne *#DeinKindAuchNicht*¹⁰ auf das Thema aufmerksam geworden:

(..) Irgendwie hab ich das gemerkt bei ihm. Oder hab ich gefragt, weil irgendwie war mal, ja, so Kampagne von (.) diesem Ochsenknecht-Sohn und so. [...] Weil ich dann auch immer diese Fotos/ Ähm, (.) ich hab dann auch immer angefangen, im Status zum Beispiel so andere Kinder und so (.) immer so/ Also ich weiß nicht. Ja, so 'nen Smiley draufzusetzen, auf den Kopf, sodass // man die [...] nicht sehen kann. [...] B: Und dann irgendwie ist Henry da, glaube ich, hinter gekommen oder so, dass er das auch so möchte. (Interview Frau Fischer, EW2)

Emil Gschwendt

Emil darf grundsätzlich Bücher, *TipTois*, CDs oder das Radio unbegrenzt nutzen. Die Mutter spricht zudem davon, **Regulierungen** in Form eines „intuitiven Prozess[es]“ (Interview Frau Gschwendt, EW1) zu treffen und auch mal situativ die Mediennutzung zu unterbinden. Die Nutzung von Fernsehen oder Tablet ist vor allem über das Nachfragen bei den Eltern reguliert. Außerdem beschreibt Emils Mutter, dass sie auch den Zugang zur Serie *Ninjago* (Film und Hörspiel) regulieren muss, da Emil durch dieses Angebot ganz „hibbelig“ würde und ihre Einrichtung in Gefahr sei, wenn die beiden Kinder Kampfszenen nachspielen. An dem bereits beschriebenen „Tablet-Sonntag“ wird in der Familie die Tabletnutzung der Kinder situativ weniger reguliert. Erwähnt wird von der Mutter außerdem eine „Belohnungstafel“ in der Küche, die sich jedoch nicht nachhaltig etabliert zu haben scheint. Emil erzählt zusätzlich, dass er sich DVDs anschauen oder Fernsehen darf, wenn er mal krank ist. Es kommt zu **Diskussionen** in Bezug auf die Dauer der Mediennutzung und die Mutter nimmt wahr, dass Emil „versucht uns auch so ein bisschen hinters Licht zu führen“ (Interview Frau Gschwendt, EW1), indem er erzählt, dass andere Kinder nicht so stark reguliert werden würden. Außerdem erzählt Emils Mutter, mit Emil darüber zu diskutieren, warum seine Mediennutzung beschränkt werden muss:

Oder dass man, ja, beim Emil habe ich jetzt schon ein bisschen angefangen auch die (stottert) diese Diskussion zu führen welche anderen Kinder es auch nicht dürfen, und welche Folgen das dann auch haben kann. [...] Und ähm, dass man es einfach auch beschränken muss. (Interview Frau Gschwendt, EW1)

Zudem reflektiert Emils Mutter, dass ihre Kinder eigentlich noch zu jung für das Thema *Ninjago* seien, sie sie aber auch nicht davon fernhalten könne und dabei die richtige Balance suche:

Ich weiß selbst noch nicht so was hier der richtige Weg ist, weil auf der einen Seite halte ich sie noch für zu jung dafür. [...] Aber merke auch, ich kann sie nicht wirklich davon fernhalten. Es ist/ [...] Dadurch, dass es alle hören und entsprechend auch, ich meine, die Hefte sind zwar noch vielleicht die harmloseren Varianten. Aber es, es ist einfach ein Thema, es wird diskutiert und es wird natürlich auch verglichen untereinander. [...] Da entsprechend, man muss versuchen so das richtige Maß zwischen zulassen und verbieten zu finden. [...] Oder nicht verbieten aber fernzuhalten. (Interview Frau Gschwendt, EW1)

Die medienbezogenen Regulierungen ändern sich in der **zweiten Erhebung** vor allem dadurch, dass Emil zu seinem Geburtstag kurz vor dem Erhebungszeitpunkt ein eigenes Tablet bekommen hat. Die Nutzung des Tablets wird dabei durch technische Einschränkungen reguliert: Emil kann sein Tablet nur in bestimmten Zeiträumen und nur für eine festgelegte Dauer nutzen. Zudem kann er ausschließlich Spiele und Hörbücher herunterladen, die mit einer entsprechenden Altersfreigabe von *Amazon* versehen sind. Da das Tablet noch sehr neu ist, spricht die Mutter davon, sich in die weiteren Möglichkeiten des Eltern-Dashboards gerade erst einzuarbeiten. Außerdem besitzt die Familie inzwischen eine *Nintendo Wii* Konsole. Emil spielt manchmal mit Freundinnen und Freunden oder seinem Bruder auf der Konsole.

-
- 10 Die online-Kampagne „#DeinKindAuchNicht“ wurde von der Journalistin und Influencerin Toyah Diebel initiiert. Teil der Kampagne ist eine Bilderserie, für die u. a. Wilson Gonzales Ochsenknecht als Model fungierte. Ziel der Aktion ist, im Zusammenhang mit dem Teilen von Bildern auf sozialen Netzwerken, Aufmerksamkeit für Bildrechte von Kindern zu schaffen (<https://deinkindauchnicht.org/>).

5.3.2 Valenzen: Nähe-Distanz-Verhältnisse

In Familien spielen Medienpraktiken und -interessen bei der Herstellung und Aushandlung von Nähe und Distanz in der Beziehung der familialen Akteurinnen und Akteure eine zentrale Rolle. Einerseits kann über gemeinsame Medieninteressen und -praktiken Nähe hergestellt werden, andererseits können sich Familienmitglieder über spezifische divergierende Medieninteressen voneinander distanzieren. Den Kindern eröffnet sich insbesondere durch eine eigenständige und unbegleitete Mediennutzung die Möglichkeit, implizit oder explizit eine Distanzierung zu anderen Familienmitgliedern zum Ausdruck zu bringen. Im Folgenden werden zunächst **gemeinsame Medienpraktiken und -interessen** der kommunikativen Figuration Familie dargestellt, die der Herstellung von Nähe dienen. Anschließend richtet sich der Fokus auf **medienbezogene Distanzierungen** der Kinder gegenüber Eltern und Geschwistern.

Herstellung von Nähe: Gemeinsame Medienpraktiken und -interessen

Gemeinsame Medienpraktiken ermöglichen es den Familien, Nähe zwischen den familialen Akteurinnen und Akteuren herzustellen. Bei den Kindern der jüngeren Kohorte werden hierfür sowohl digitale (Fernseher, Hörspiele, Tablets, etc.), als auch Print-Medien (Bücher und Zeitschriften) genutzt. Außer den Familien Broich und Huber thematisieren alle Familien der jüngeren Kohorte das **Fernsehen** als gemeinsame familiale Medienpraktik. Dem Filmschauen in Form eines „Kinoabends“ wird hierbei eine besondere Bedeutung zugerechnet, was die folgende Aussage von Isabells Mutter illustriert:

Das kommt alle heilige Zeit momentan mal vor, dass wir halt // mal // [...] zusammen Fernseh gucken und wirklich einen Film gucken zusammen. (.) Und das zelebrieren wir dann auch so richtig mit Popcorn und (lacht)/ [...] Aus/ (.) Couch ausgezogen und so (lacht). [I: Kinoabend. #00:08:09–7#] Ja, ist schon eher ein Highlight. Also so, unter der Woche läuft der Fernseher eigentlich nicht. (Interview Frau Rieger, EW1)

Einige der Kinder schauen sich außerdem bestimmte Sendungen nur mit einem Elternteil an. So sehen Piet und Linus ab der zweiten Erhebung jeweils mit ihren Vätern gemeinsam Fußballübertragungen. Andere Kinder schauen Sendungen oder Filme im Fernsehen auch gemeinsam mit ihren Geschwistern und ohne die Eltern (Alina, Elisa, Emil, Eric, Marie, Oda, Oskar und Piet).

Eine weitere typische und etablierte familiäre Medienpraktik der jüngeren Kohorte ist das gemeinsame **Lesen** von Büchern. Alle Kinder der Kohorte nennen das Lesen oder Ansehen von Büchern als gemeinsame Tätigkeit mit ihren Eltern, ihren Geschwistern oder ihrer kompletten Familie. Das gemeinsame Lesen findet dabei in verschiedenen Kontexten statt. In zwölf Fällen wird in mindestens einer Erhebung das Vorlesen einer Geschichte von den Eltern vor dem Schlafengehen genannt (Alina, Elisa, Eric, Felix, Frieda, Linus, Marie, Oda, Oskar, Paul, Piet, und Sophie). Zudem wird auch das gemeinsame Anschauen von Büchern (Emil, Felix, Linus und Piet) bzw. das abwechselnd laute Vorlesen von Kind und Elternteil (Oda) beschrieben. Zudem lesen in Familie Broich alle Familienmitglieder gelegentlich zusammen.

Dem gemeinsamen Lesen wird in vielen Familien eine besondere Bedeutung beigemessen. Sophies Mutter spricht bei der ersten Erhebung davon, das gemeinsame Bücherlesen mit Sophie zu lieben. Auch Mariés Mutter erzählt in der zweiten Erhebung: „Etwas. // womit wir uns sehr wohlfühlen, beide zusammen, wenn wir was vorlesen“ (Interview zu Fotoaufgabe von Marie, EW2). Herr Broich betont, dass Felix beim Lesen mit ihm vor allem die gemeinsam verbrachte Zeit wichtig ist:

Ich glaube, beim Vorlesen ist es ihm, glaube ich, eher wichtig, dass er dann mich für sich hat. Was ja bei drei Kindern auch immer schwierig ist, dass die da ein bisschen mal den Papa für sich haben. Und ich glaube das ist halt auch/ Deswegen ist ihm auch das Buch vielleicht gar nicht mal so wichtig, sondern vielleicht eher das// [I: //Es geht ihm um die Vorlesezeit.//] Genau das.// Für die Quality Time, die er mit dem Papa. Das ist, glaube ich da, zum Teil wichtiger. (Interview Herr Broich, EW2)

Eine gemeinsame Interaktion stellt in einigen Familien auch die Nutzung von **Computern** dar. Isabell verwendet gemeinsam mit ihrem Vater den Computer, Elisa spielt zusammen mit ihrem Bruder Computerspiele und Eric erlernt den Umgang mit Internet und Websites durch die gemeinsame Nutzung mit seinem Vater. Auch **Spielekonsolen** dienen in jenen Familien, die über eine Konsole verfügen, dem gemeinsamen Spielen von Familienmitgliedern. Entweder spielt dabei die ganze Familie (Felix und Oda) oder die Kinder gemeinsam mit ihren Geschwistern (Alina, Elisa, Emil und Sophie). Zudem stellt das gemeinsame **Musikhören** eine familiäre, medienbezogene Interaktion dar (Emil, Eric, Frieda, Henry, Marie und Oda). Diese findet sowohl mit einzelnen familialen Akteurinnen und Akteuren als auch zusammen mit der gesamten Familie statt. Der Abruf der Musik erfolgt über Radiosender (Eric und Henry), Musik-CDs (Eric,

Frieda und Marie) oder auch einen *Alexa-Smartspeaker* (Emil). Im Fall Henry verändert sich das Musikhören zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Zur ersten Erhebung hört er vorwiegend mit der Familie Radio, in der zweiten Erhebung wird von der Mutter beschrieben, dass Henry zunehmend einen eigenen Musikgeschmack entwickelt und vor allem alleine Musik über Streaming-Dienste hört. In zwei Fällen werden Online-Medien genutzt, um **über größere räumliche Distanzen zu kommunizieren** und so mit Familienmitgliedern in Kontakt zu bleiben und Nähe herzustellen. So haben Marie und Paul über Videotelefonie Kontakt zu ihren Vätern, wenn diese auf (Geschäfts-)Reisen sind.

Insgesamt wird deutlich, dass die **Geschwisterbeziehungen** der jüngeren Kohorte durch vielfältige gemeinsame Medienpraktiken geprägt sind. Diese umfassen sowohl das gemeinsame Anschauen, Lesen oder sich Vorlesen lassen von Zeitschriften und Büchern, als auch die gemeinsame Nutzung von digitalen Medien, wie das Rezipieren von Hörbüchern, Musik, Serien und Filmen oder das Spielen von Videospiele. Zudem erstellen Eric, Henry und Sophie gemeinsam mit ihren jeweiligen Geschwistern Videos. Bei Henry handelt es sich hierbei um *TikTok*-Videos, die seine ältere Schwester Carina in der App hochlädt.¹¹ Eric und sein älterer Bruder Marius erstellen gemeinsam kurze Videos von sich selbst auf dem Tablet. Sophie und ihre ältere Schwester Lara ließen sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung von *YouTube*-Videos, in denen das Spielen mit Schleich-Figuren gezeigt wurde, inspirieren und erstellten selbst entsprechende Videos.

Bei der Gestaltung der gemeinsamen Medienpraktiken ließ sich ein Unterschied darin erkennen, ob diese mit älteren oder jüngeren Geschwistern ausgeführt wurden. Älteren Geschwistern kam im Sample vor allem eine orientierende Rolle bei der Gestaltung des Medienrepertoires der Kinder zu. Sie dienten häufig als Vorbilder (Elisa, Eric, Felix, Henry, Oskar und Sophie). Frau Ludwig beschreibt dies anschaulich:

Also auch mit'm wird sie eigentlich von der Großen meistens mitgezogen. Sie selber kommt ganz gar net auf die Idee, sondern die Große sagt dann oft, dürfen mer Tablet spielen und wenn die natürlich Tablet spielt, dann will sie auch. Aber das is noch nich so, dass sie jetzt von sich aus den Wunsch empfindet [...]. (Interview Frau Ludwig, EW1)

11 Allerdings muss Carina zuerst die Mutter um Erlaubnis fragen, bevor sie die Videos in der App hochladen darf. Nur wenn keine Personen oder Gesichter darauf zu sehen sind, erhält sie diese Erlaubnis.

Ausgehend von dieser Orientierung findet eine gemeinsame Mediennutzung mit den Geschwistern und ein kommunikativer Austausch über für die Kinder relevante Medienthemen statt. Dasselbe Phänomen ließ sich komplementär bei Frieda beobachten. Sie nahm selbst die Vorbildrolle gegenüber ihrer jüngeren Schwester Maja ein.

Neben der gemeinsamen Mediennutzung wird auch durch **geteilte medienbezogene Interessen** und Gespräche über Medieninhalte Nähe hergestellt. Dabei zeigen sich in der Kohorte keine übergreifenden Themen, vielmehr verfügen die Kinder und (einzelne) Eltern jeweils über spezielle Interessen, denen sie mit Hilfe verschiedener Medienangebote nachgehen (Alina, Henry und Marie). In Familie Huber ist zur zweiten Erhebungswelle die Auseinandersetzung mit Wetterberichten ein relevantes Thema, das die Tochter Marie gewissermaßen gemeinsam mit ihrem Vater ausgestaltet. Die Mutter berichtet, dass der Vater regelmäßig unterwegs sei und sich in diesem Rahmen mit den Wetterbedingungen an unterschiedlichen Orten auseinandersetze. Auch Marie interessiert sich zu diesem Erhebungszeitpunkt für Wetterbedingungen und -verläufe an unterschiedlichen Orten, wie der Heimatstadt des Vaters oder den Orten an denen sich der Vater aufhält und recherchiert diese mit dem Smartphone. Henrys Vater, der getrennt von der Familie lebt, aber regelmäßig zu Besuch ist, hat seinem Sohn die Musik des Rappers *Mero* näher gebracht, da dieser wie Henry kurdische Wurzeln hat und in Deutschland geboren und aufgewachsen ist. Laut der Mutter würde sich Henry durch das Hören des Rappers mit seinem Vater verbunden fühlen. Bei Alina interessieren sich alle Familienmitglieder für die *Harry Potter*-Buchreihe. Alinas Vater und ihr älterer Bruder Lars hatten als erste begonnen die Bücher zu lesen. Daraufhin zeigte auch Alina Interesse für die Buchreihe und die Verfilmungen. Immer wenn alle Familienmitglieder ein Buch abgeschlossen haben, sehen sie sich gemeinsam den entsprechenden Teil der Filmreihe an. Frau Wilke zufolge ist das „so eine schöne Sache, dass man zusammen was liest und auch was längerfristiges und nicht so diese ganzen Märchenbücher oder diese kleinen Geschichten, die lesen wir eigentlich/ also wir versuchen schon was zu lesen, wo wir lange dran lesen, so dass das so aufbauend ist“ (Interview Frau Wilke, EW2).

Etwa die Hälfte der Familien berichtet, dass die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern **über rezipierte Medieninhalte sprechen**. Die Gespräche umfassen hierbei unterschiedliche Themen. Häufig stehen der Austausch über oder Nachfragen zu den rezipierten Inhalten im Vordergrund. Einerseits suchen die Kinder das Gespräch bzw. den Kontakt zu den Eltern, wenn sie von Medieninhalten erzählen. So berichtet Piet zur zweiten Erhebungswelle seinen Eltern von den Serien, die er sich anschaut und Elisa

möchte ihren Eltern ihre Spielfortschritte beim Computerspielen zeigen und darüber sprechen. Elisas Vater schätzt dies folgendermaßen ein: „Man sieht, dass die Kinder unbedingt uns einbinden möchten und etwas teilen, was sie da tolles machen, wie die das machen und so weiter, welche Erfolge die haben.“ (Interview Herr Lois, EW2). Andererseits suchen auch die Eltern das Gespräch über von den Kindern rezipierte Medieninhalte. Friedas Mutter stellt beispielsweise Fragen über Bücher und Serien, die Frieda liest bzw. ansieht:

Ja, bei Büchern schon. Dass man auch über die Geschichten dann manchmal spricht. (..) Ähm, bei den CDs? Gut. Die hat halt (..) ihre zehn CDs oder Hörbücher. Die kenne ich alle. Also (..) da habe ich am Anfang natürlich immer noch so ein bisschen gefragt. Aber die hat sie jetzt schon seit bestimmt zwei Jahren oder so. Da ist wenig neu dazugekommen.[...] Ähm, und bei den Folgen. Da frage ich auch immer. Und was war das jetzt irgendwie für eine Folge? Ich meine, ich sehe es // ja. Ja.[I: Ja. //] Ja. Oder ich bin ja immer mit einem Ohr, wo ich es dann höre. Aber mir halt nicht anschau. Ähm, wo ich dann sage: ‘Und? War die Folge schön?’ Dann erzählt sie mal ein bisschen, was passiert ist in der Folge. Und dass sie gut war oder die hat sie schon mal gesehen. Oder ja. (schmunzelt). (Interview Frau Vogl, EW2)

Manche Gespräche finden im Anschluss an eine gemeinsame familiäre Medienrezeption statt. Dazu zählt das bereits erwähnte gemeinsame Anschauen der Kinder-Nachrichtensendung *logo!*, die bei Henry und seiner Mutter einen Anlass für den Austausch zu bestimmten Themen bietet. Auch Isabells Vater initiiert gelegentlich situativ Gespräche über gemeinsam mit Isabell gesehene Inhalte bei der *Sendung mit der Maus*, falls Isabell darüber sprechen möchte. Des Weiteren bieten gemeinsam angesehene Filme (z. B. Kinobesuche oder Filmabende) einen Anlass für einen Austausch zwischen den Familienmitgliedern:

Also bei den Minions jetzt zum Beispiel hat sie danach ganz, ganz lang und ganz viele Fragen gestellt. [I: Mhm (zustimmend).] Die/ (.) wo ich jetzt gedacht/ (.) okay, ja, (.) also krass, was sie alles so beschäftigt, ne. Also so/ (.) da wolltest du ganz viel wissen. Und auch, wo wir *Wall-E* angeguckt haben. (Interview Frau Rieger, EW2)

Während bei Isabell die Fragen zu dem Film von dem Kind ausgehen, finden bei Eric Gespräche gemeinsam im Anschluss an den Kinobesuch der Familie statt. In Felix' Familie ergeben sich Gespräche nach den gelegentlichen Filmabenden der Familie am Wochenende. Bei Henry wurde ein rezipierter Medieninhalt zum Gesprächsanlass, da er Ängste auslöste.

Seine Mutter berichtet in der ersten Erhebung, dass nachdem er den ersten Film der *Harry-Potter*-Reihe gesehen hat, er ein paar Abende vor dem Schlafengehen über Angst vor *Voldemort* gesprochen hat.

In Bezug auf die Herstellung von Nähe lassen sich folgende Aspekte resümieren: In der jüngeren Kohorte dominieren vor allem zwei Medienpraktiken, die einen Anlass für gemeinsam verbrachte Zeit der familialen Akteurinnen und Akteure bieten: Lesen/Bücher anschauen und gemeinsames Serien-, Film- oder Fernsehen. Teilweise werden diese Tätigkeiten gemeinsam mit Geschwistern praktiziert, ein besonderer Stellenwert wird von den Kindern aber den gemeinsamen Tätigkeiten mit ihren Eltern beigemessen. Beim gemeinsamen Lesen und dem Film- bzw. Serienabend ist es den beteiligten Akteurinnen und Akteuren möglich, sich auch in körperlicher Nähe zu positionieren. Aus den Interviews geht dabei hervor, dass es für die Herstellung von Nähe weniger bedeutsam ist, ob ein bestimmtes Buch oder ein spezieller Film angeschaut werden. Ihre Bedeutung gewinnen die Tätigkeiten vielmehr dadurch, dass sie *gemeinsam* stattfinden. Kein eindeutiges Bild zeigt sich im Zusammenhang der Herstellung von Nähe durch gemeinsame medienbezogene Interessen. Nur in wenigen Fällen deuten sich in der zweiten Erhebung gemeinsame Interessen mit (einzelnen) Eltern an, die über Medien geteilt werden. Somit kann für die jüngere Kohorte konstatiert werden, dass für die Herstellung von Nähe eher die Performativität der konkreten gemeinsamen Mediennutzung eine Rolle spielt, als der diskursive Austausch oder Medienpraktiken im Rahmen bestimmter Themen, wie z. B. Buch- bzw. Filmreihen oder -genres. Da Gespräche über Medien zwischen Eltern und Kindern zudem auch medienerzieherische Intentionen tangieren können, sind diese nicht ausschließlich dem Themenbereich Nähe-Distanz zuzuordnen. Zwischen den Erhebungswellen ließen sich dabei keine weitreichenden Veränderungen hinsichtlich der Herstellungsprozesse von Nähe beobachten. Insbesondere etablierte gemeinsame Medienpraktiken in den Familien weisen zwischen den beiden Erhebungen eine große Stabilität auf.

Herstellung von Distanz: Mediennutzung alleine und divergierende Interessen

Neben der Herstellung von Nähe zwischen den Familienmitgliedern durch etablierte gemeinsame Medienpraktiken **nutzen Kinder Medien auch alleine**, wodurch in bestimmten Situationen und Kontexten eine **Distanz zu Eltern und/oder Geschwistern** zum Ausdruck gebracht werden kann. Im Vordergrund der Distanzierungsbemühungen steht in der jüngeren Kohorte der räumliche Rückzug innerhalb der familialen Wohn-

räume, meist in das eigene Zimmer, bei dem sich die Kinder mit einer bestimmten Medienpraktik (z. B. Hörspiele) alleine beschäftigen (Emil, Isabell und Marie). Die Auseinandersetzung mit spezifischen Medieninhalten, -praktiken oder -themen spielt für Distanzierungsversuche bei den jüngeren Kindern dagegen eine eher untergeordnete Rolle. Als Gründe für den (räumlichen) Rückzug werden eine allgemeine Stressbewältigung oder eine Reaktion des Kindes auf Streitigkeiten beschrieben. Isabells Mutter schildert solche „Rückzugstendenzen“ ihrer Tochter in der zweiten Erhebungswelle:

Ja, das ist erst / Die letzten Monate wird das stetig mehr. Also das merke ich auch, dass das so / Dass sie immer mehr so ein bisschen ihren Freiraum / für sich alleine Zeit braucht einfach so. Also sie kommt immer erst nach Hause und spielt mit ihm [ihrem Bruder] und isst mit uns eine Kleinigkeit. Und so. Aber dann irgendwann. Ich bin dann jetzt in meinem Zimmer. Wusch. Und dann ist sie weg. (lacht) Dann sieht man sie auch (.) längere Zeit nicht mehr. Also Stunde, eineinhalb, zwei gehen da schnell ins Land. (Interview Familie Rieger, EW2)

Während in den skizzierten Fällen primär der (räumliche) Rückzug im Vordergrund steht, spielt bei Oda die Auswahl des Medieninhaltes die zentrale Rolle für die Mediennutzung ohne weitere Familienmitglieder. Sie präferiert zur zweiten Erhebung gegenüber dem gemeinsamen Anschauen von Filmen mit ihren Eltern und ihrem Bruder im Wohnzimmer, alleine über das iPad in ihrem Zimmer Episoden ihrer Lieblingsserien zu schauen:

Ja, oder/ Also, ähm, manchmal, wenn meine Familie einen Filmabend macht, gehe ich dann manchmal halt/ Ähm. Während die unten auf den Fernseher gucken, gehe ich dann manchmal mit dem iPad hoch und gucke meine eigenen Sachen, wie irgendwie *Paw Patrol* oder *Yakari* oder so. (Interview Oda, EW2)

Distanzierungen kommen zudem zum Vorschein, wenn Kinder ein bestimmtes Medium generell lieber allein als gemeinsam nutzen. Dabei äußerte Eric über Hörspiele und Linus in Bezug auf *TipToi-Stifte* bereits in der ersten Erhebung, diese Medien lieber alleine zu nutzen. Bei Elisa ließ sich diese Entwicklung erst zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung beobachten: Bedingt durch den Schriftspracherwerb liest sie Bücher nun lieber alleine, als von ihrem Vater vorgelesen zu bekommen. Auch die mit dem vorangegangenen Zitat dargestellte Veränderung bei Oda, medienbezoge-

ne Interessen gegenüber der gemeinsamen Mediennutzung vorzuziehen, zeigt sich „erst“ zur zweiten Erhebungswelle.

Den **Geschwisterbeziehungen** kommt bei den familialen Aushandlungsprozessen in Bezug auf Distanz eine besondere Bedeutung zu. Diese Distanzierungsprozesse werden im Kontext von Medieninteressen und -praktiken beschrieben. Nur in fünf der zwölf analysierten Familien wurden keine Aushandlungsprozesse mit explizitem Medienbezug zwischen den Geschwistern beschrieben, die mit einer Distanzierung einhergingen (Elisa, Emil, Eric, Frieda und Sophie).

Aufgrund unterschiedlicher Interessen nutzen Geschwister im zeitlichen Verlauf in einigen Fällen **Medien zunehmend getrennt voneinander**. Frau Petersen beschreibt in der zweiten Erhebung, ihrem Sohn Piet und seiner jüngeren Schwester Paula weniger gemeinsam vorzulesen, da sie sich inzwischen für unterschiedliche Themen (Piet: Detektivgeschichten, Paula: Pferdegeschichten) interessieren würden. Oda und ihr Bruder Tizian schauen nur wenige Serien gemeinsam, da sie – mit Ausnahme von *Lucky Luke* – verschiedene Serien mögen. Zur zweiten Erhebung hören Oskar und seine Schwester Viola nicht mehr gemeinsam Musik.

Bestimmte (gemeinsame) Medienpraktiken oder die Auswahl von Medieninhalten führen zu Streit und Konflikten zwischen den Geschwistern. Ein Themenbereich der Aushandlungsprozesse in der Geschwisterbeziehung sind **Streitigkeiten bei der gemeinsamen Auswahl von Medieninhalten** (Alina, Marie und Piet). Dies betrifft die Nutzung audiovisueller Medienangebote wie Filme und Serien sowie die Auswahl von Hörspielen. Bei diesen Streitigkeiten versuchen die Kinder insbesondere eigene Medieninteressen gegenüber den Geschwisterkindern durchzusetzen. Bei Marie und ihrem jüngeren Bruder Rico entwickeln sich Konflikte ausgehend von der Frage, welche Sendung gemeinsam angesehen werden soll. Piet und seine jüngere Schwester Paula streiten sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews über die Nutzung und Auswahl der Hörspiele bei ihrer *Tonibox*. Bei Alina und ihrem Bruder Lars zeigen sich zur zweiten Erhebungswelle zunehmend Divergenzen zwischen den Filminteressen:

Also früher haben wir zu viert halt einen schönen Film geguckt, das machen wir auch noch, aber es ist halt schwer, ihn [Lars] da auch ein bisschen für zu begeistern, dann muss das auch ein Film sein, den er auch gerne mag und den Alina auch gerne mag. Und dann ist die Schere weit auseinander. Also dieses familiäre zusammen, das hat sich so ein bisschen verändert. Also es macht schon jeder so erst mal, was Medientechnik ist, so seins. (Interview Frau Wilke, EW2)

Weitere konfliktbehaftete Themenbereiche sind Streitigkeiten **während der gemeinsamen Mediennutzung** (Henry) oder Streitigkeiten, die auf einer Art „**Nutzungsneid**“ basieren (Felix und Marie). Marie nutzt zum Zeitpunkt der ersten Erhebung gerne das Smartphone ihrer Mutter, um damit Fotos zu machen. Dabei kommt es zu Auseinandersetzungen mit ihrem Bruder Rico, wenn dieser anschließend die Nutzung des Handys zum Fotografieren einfordert. Ähnliches schildert Felix' Vater, der in der ersten Erhebung davon berichtet, dass es zwischen den Geschwistern zu Konflikten komme, wenn eines der Kinder gerade mit dem *iPad* spielt und die anderen dann ebenfalls mit diesem spielen wollen. Das folgende Fallbeispiel illustriert die besondere Bedeutung von Geschwisterbeziehungen in der Aushandlung von Nähe und Distanz in Bezug auf Mediennutzung am Beispiel von Henry und seiner Schwester Carina.

Die Geschwisterbeziehung von Henry und Carina

Vor allem in der Beziehung zu seiner älteren Schwester Carina sind bei Henry Aushandlungen zwischen Nähe und Distanz zu beobachten. In der ersten Erhebung schilderten Henry und seine Mutter, dass Carina zunehmend lieber ihr eigenes Handy alleine nutzen würde, als etwas mit Henry zu machen. So antwortete Henry auf die Frage, ob er Serien stets alleine schauen würde: „Mhm (zustimmend). Weil meine Schwester hat schon ein Handy, dann spielt sie immer auf ihrem Handy“ (Interview Henry, EW1). Henrys Mutter äußerte diesbezüglich: „Und seine Schwester sitzt dann, das hat er ja auch erzählt, mit //dem Handy// [I: //Ja.//] daneben. Also die guckt dann nicht so gerne seine Serien, [I: Ja.] sondern guckt dann mit, also so ihr Handy mit Kopfhörern.“ (Interview Frau Fischer, EW1). Zudem spricht Henrys Mutter davon, dass die Geschwister manchmal auch zusammen über das Handy der Schwester Videos mit *TikTok* drehen, Carina dies jedoch lieber und öfter alleine machen würde. „Ja. Mit Carina zusammen machen die auch manchmal so Musikvideos. [I: Ah, okay.] Aber jetzt nicht so, also sie möchte das ja lieber alleine. Also das kommt ganz selten vor.“ (Interview Frau Fischer, EW1). Im Fall Henry zeigt sich, dass bei der ersten Erhebung vor allem Abgrenzungstendenzen in der Geschwisterbeziehung bedeutsam sind und diese primär von Henrys älterer Schwester Carina initiiert werden. Auch in der zweiten Erhebung ist die Geschwisterbeziehung ein bedeutsames Feld von Aushandlungen. Henry und Carina nutzen weiterhin gemeinsam *TikTok*, dabei kommt es aber auch zu Streitigkeiten zwischen den beiden. Zudem äußert Henrys Mutter in der zweiten Erhebung die Einschätzung, dass die ältere Schwester aufgrund von Gender-Aspekten kein unmittelbares Vorbild für Henry sei:

Aber ähm (.) sie ist nicht so 'nen Vorbild jetzt für ihn, also so/ weil sie 'nen Mädchen ist. Also // das [I: Mhm (zustimmend).] // merkt er schon. Er ist 'nen Junge, er guckt/ ähm (.) also er mag lieber andere Sachen und sie mag *TikTok* und so. [I: Mhm (zustimmend).] [I2: Mhm (zustimmend).] Also, ich würde schon sagen, dass er das, (..) ja, unterscheidet. [I: Mhm (zustimmend).] So, dass er 'nen Junge ist und sie 'nen Mädchen. (Interview Frau Fischer, EW2)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der jüngeren Kohorte medienbezogene Distanzierungen gegenüber den Eltern noch eine geringe Rolle spielen und nur in wenigen Fällen beobachtet werden konnten. In einzelnen Fällen deutet sich mit Blick auf beide Erhebungswellen an, dass medienbezogene Distanzierungen mit fortschreitendem Alter der

Kinder zunehmen oder erstmals auftreten. Distanzierungen kommen In der jüngeren Kohorte primär über einen räumlichen Rückzug der Kinder und weniger über den Bezug zu bestimmten Medieninhalten zum Ausdruck. In der Geschwisterbeziehung treten medienbezogene Distanzierungen häufiger auf. Hierbei spielt es vor allem eine Rolle, die eigenen Interessen gegenüber denen von Geschwistern bei der Mediennutzung durchzusetzen. Entsprechende Konflikte nahmen im Zeitraum zwischen den beiden Erhebungswellen tendenziell zu. Am Fallbeispiel Emil werden abschließend alle medienbezogenen Aspekte hinsichtlich der Aushandlung von Nähe und Distanz in der kommunikativen Figuration der Familie nochmals illustriert.

Emil Gschwendt

Eine gemeinsame Medienpraktik aller Akteurinnen und Akteure der Familie Gschwendt, über die **Nähe** hergestellt wird, ist das Fernsehen, beispielsweise die Sendung *Sandmännchen*. Zudem schaut Emil manchmal nur mit seinem Bruder Michael Serien über ein Tablet der Eltern an. Etabliert ist zudem das abendliche Anschauen von Büchern, bei dem entweder die Mutter oder der Vater Emil und Michael etwas vorlesen.

Bei Emil zeigen sich auch **Distanzierungstendenzen**. Wie beschrieben, zieht sich Emil auf sein eigenes Zimmer zurück und hört dabei Hörspiele, wenn ihn seine Mutter „ärgert“. Emils Mutter schildert den Eindruck, dass sich Emil insbesondere seit dem Schulbeginn zur Stressregulierung vermehrt auf sein eigenes Zimmer zurückgezogen habe, was aber zum Zeitpunkt des Interviews bereits abnahm:

Das hat sich am Anfang der Schule war es massiver. [I: Ja.] Also die ersten Wochen. [I: Ja.] Oder (unv.) die ersten zwei Wochen kam er wirklich heim und hat sich ins Zimmer eingeschlossen und hat dann stundenlang Hörspiel gehört. [I: Mhm (zustimmend).] Da hat man einfach gemerkt, diesen (..) nicht Stresspegel, aber diese diese (..) ganzen (..) Sachen die auf ihn eingepresselt sind, das musste er erstmal verarbeiten. [I: Ja.] Das hat sich jetzt aber eigentlich in den letzten zwei, drei Wochen wieder normalisiert. (Interview Frau Gschwendt, EW1).

Zum Zeitpunkt der **zweiten Erhebung** liest Emil inzwischen vor dem Einschlafen selbst Bücher. Durch die Anschaffungen im familialen Medienensemble verändern sich teilweise auch gemeinsame Medienpraktiken. Neu ist eine *Nintendo Wii* Konsole, auf der Emil auch gemeinsam mit seinem Bruder spielt, auch wenn dieser laut Emil manche Spiele „nicht so gut“ kann.

5.3.3 Medienbezogene Einstellungen der Eltern mit Blick auf Aushandlungsprozesse

In den durchgeführten Interviews zeigten sich unterschiedliche Einstellungen der Eltern gegenüber der gesellschaftlich-technologischen Entwicklung und der damit verbundenen Nutzung digitaler Medien. Diese Einstellungen können als moderierende Faktoren verstanden werden, die einen Einfluss auf die innerfamilialen Aushandlungsprozesse ausüben. Bei der Analyse der Einstellungen wurde deutlich, dass diese sehr komplex struk-

turiert sind und auf unterschiedliche Themenbereiche im Kontext digitaler Medien verweisen. Die Einstellungen der Eltern repräsentieren somit nicht ausschließlich ein Kontinuum zwischen einer positiven und negativen Einstellung gegenüber entsprechenden Endgeräten, sondern beschreiben ein komplexes Feld mit vielfältigen Dimensionen. In Abhängigkeit konkreter Kontexte zeigen sich somit variierende medienbezogene Einstellungen der Eltern. So liegt bei manchen Eltern zwar generell eine eher positiv-befürwortende oder eher ablehnend-skeptische Perspektive auf die Nutzung digitaler Medien vor, insgesamt setzt sich die Einstellung gegenüber digitalen Medien aber aus vielfältigen, heterogenen, kontextbezogenen und teils widersprüchlichen Gefühlen und Bewertungen zusammen, weshalb die Fälle im Sample keinem klar definierten Einstellungstyp zugeordnet werden können. Ausgangspunkt für die nachfolgende Darstellung ist zunächst die Thematisierung eher positiv-befürwortender und negativ-ablehnender Perspektiven auf die Nutzung digitaler Medien aus Sicht der Eltern. Diese eher triviale Gegenüberstellung wird daraufhin differenzierter mit Blick auf unterschiedliche Themenbereiche, auf die sich die Einstellungen beziehen, und in Hinblick auf deren Bedeutung für innerfamiliäre Aushandlungsprozesse betrachtet.

Bei drei Elternteilen zeigt sich insgesamt eine vergleichsweise positive Bewertung digitaler Medien (Frau Behrend, Herr Kawel und Herr Rieger). Hierbei werden vor allem die Potenziale der Nutzung entsprechender Medien(-angebote) hervorgehoben. Beispielsweise betont Frau Behrend in einer positiven Weise die Möglichkeiten von Instant-Messengern zur ortsunabhängigen Kommunikation. Sie selbst nutze *WhatsApp* zum Austausch mit Familienmitgliedern und Bekannten. Zudem würden ihr Fernsehen, Musik-CDs und Hörspiele bei der Entspannung helfen. Datenschutzrechtliche Aspekte bewertet sie in diesem Kontext kritisch, gleichermaßen geht sie aber davon aus, dass diese Probleme durch die Auseinandersetzung mit ihnen bewältigt werden können bzw. dass die gesellschaftliche Notwendigkeit digitale Medien zu nutzen, die datenschutzrechtlichen Problematiken überwiege. In diesem Kontext fordert sie für ihre Kinder ein, dass diese lernen, möglichst eigenständig mit digitalen Medien zu agieren. Beispielsweise unterstützt sie bei Tizian, dem Bruder ihrer Tochter Oda, eine Auseinandersetzung mit dem Programmieren, die sie auch für Oda antizipiert:

Ich habe ja mit Tizian angefangen mal vor einer Weile halt *Scratch* zu programmieren, ich weiß nicht, ob ihr das kennt, das ist so eine coole Programmiersprache für Kinder, ich die halt selber gut fand und er da Interesse dran hatte, ähm und wir uns das ein bisschen angeguckt haben. Dazu muss man aber erst mal ein bisschen lesen können und

da habe ich halt immer bei Oda gesagt, na ja, komm, machen wir mal irgendwann. Und, ähm, das würde ich eigentlich gerne auch, äh, irgendwie Oda dann noch mal zeigen bei Gelegenheit, weil, ja, weil ich das halt also für Medienkompetenz dann irgendwie auch wichtig finde, wenn man ein bisschen so versteht, wie der Computer funktioniert und wie der Computer denkt und so. (Interview Frau Behrend, EW2).

Herr Rieger betont in ähnlicher Weise die Relevanz, dass seine Kinder Fähigkeiten erwerben sollten, digitale Medien kompetent zu nutzen und legt dabei ebenfalls Wert auf die Fähigkeit zum Programmieren. Diese eigene Haltung setzt er dabei in Beziehung zu seinem Beruf, in dem diese Kompetenzen relevant sind. Herr Kawel hebt dagegen stärker die Potenziale digitaler Medien hervor, Informationen zur Verfügung zu stellen. Beispielsweise sammelt sein Sohn Eric Fragen in einem eigenen Notizbuch, welche die beiden zu einem bestimmten Zeitpunkt im Internet recherchieren. Eric nutzt zur Beschreibung dieser Situationen die Formulierung: „[Ich] [g]luck mir die Welt an“ (Interview Eric, EW1).

Wie an der Hervorhebung der kompetenten Nutzung digitaler Medien ersichtlich wird, konstituiert sich die Einstellung der Eltern gegenüber diesen Medien nicht ausschließlich aus einer Betonung ihrer Potenziale. Sie umfasst auch eine reflektierte Haltung, welche die Auseinandersetzung mit kritischen Aspekten der Mediennutzung einschließt. In den Interviews werden dementsprechend auch mögliche Probleme der Nutzung digitaler Medien thematisiert. Dies betrifft beispielsweise eine subjektiv als zu übermäßig bewertete Nutzung und den Umgang mit persönlichen Daten sowie deren Speicherung durch die Anbieter.

Die Beispiele verdeutlichen zudem, dass die medienbezogenen Einstellungen der Eltern Einfluss auf deren Interaktion mit ihren Kindern nehmen. Ausgehend vom Bezugspunkt der medienbezogenen Einstellungen, entwickeln sich unterschiedliche Interaktionsformen zwischen Eltern und Kindern. Ähnlich verhält es sich bei den Eltern, bei denen sich eher Aspekte einer skeptischen oder ablehnenden Einstellung gegenüber digitalen Medien zeigen (Frau Petersen, Frau Schuler und Frau Vogl). Die betreffenden Eltern schreiben nicht-digitalen und insbesondere Printmedien einen höheren Wert als digitalen Medien zu und stehen dementsprechend Praktiken mit digitalen Medien eher ablehnend gegenüber. Sie selbst interessieren sich wenig für die Nutzung entsprechender Angebote und verzichten zum Teil gezielt darauf. Diese Einstellung beziehen sie auch auf die Mediennutzung ihrer Kinder. So benennen die Eltern in den Interviews bestimmte Medienmarken oder -praktiken, die ihre Kinder interessieren,

aber von ihnen selbst negativ wahrgenommen werden. Eine ablehnende Haltung gegenüber bestimmten Medien(-angeboten), welche die Kinder nutzen, zeigt sich auch bei weiteren Eltern aus dem Sample. Die Abneigung bezieht sich dabei auf bestimmte Medien(-angebote) insgesamt (z. B. Computerspiele, Smartphones oder *Youtube*-Videos) oder auf spezifische Inhalte sowie Medienmarken (z. B. *Lego Ninjago*, *Minecraft*, Serien wie *Beyblade*, *Schloss Einstein* oder *Zauberschulbus*). Ihre Abneigung gegenüber diesen Angeboten kommunizieren die Eltern ihren Kindern dabei teils explizit, wie zum Beispiel Frau Ludwig gegenüber ihren beiden Töchtern in Bezug auf das Spiel *Minecraft* (Fallbeispiel Sophie, S. 107).

Ein weiteres wichtiges Thema für eine kritische Bewertung der Nutzung digitaler Medien, das vor allem mit Blick auf die kindliche Mediennutzung Relevanz erhält, ist die Wahrnehmung eines Suchtpotenzials digitaler Medien (Frau Schuler und Frau Vogl). Beide Frauen betonen dabei unterschiedliche Aspekte: Während bei Frau Schuler das digitale Spielen als besonders kritisch wahrgenommen wird („vom Gaming zum Gambling“ (EW1)), nimmt Frau Vogl ein Suchtpotenzial ausgehend von der visuellen Aufbereitung der dargestellten Inhalte auf dem Tablet wahr. Ausgehend von dieser Einschätzung versuchen die Eltern die Anschaffung von digitalen Endgeräten möglichst hinauszuzögern oder zu vermeiden.

Neben diesen aufgezeigten Tendenzen hinsichtlich eher befürwortenden oder ablehnenden Einstellungen, zeigt sich sampleübergreifend ein sehr heterogenes Bild. Bei einer weiterführenden Betrachtung wird zunächst deutlich, dass die **Einstellungen in Abhängigkeit unterschiedlicher Medien(-angebote) variieren**. So weist zum Beispiel Frau Ludwig eine eher positive Einstellung gegenüber dem Fernsehen auf, lehnt Social-Media-Angebote und das Spielen der Kinder am Tablet aber klar ab (Fallbeispiel Sophie, S.107). Frau Lenz dagegen bewertet das Fernsehen kritisch und nimmt die Nutzung von Tablets durch ihre Kinder z. B. in Hinblick auf das Lesenlernen positiv wahr. Neben dem Bezug zu den Endgeräten sind Einstellungen auch an spezifische Angebote und Praktiken gebunden. Frau Wilke beispielsweise sieht die Nutzung von Online- und Social-Media-Angeboten – auch durch Kinder – insgesamt eher unproblematisch, hebt aber spezifische kritische Elemente hervor, wie die Angst, dass ihre Kinder auf *YouTube* nicht altersangemessene Inhalte rezipieren oder persönliche Bilder teilen.

Medienbezogene Einstellungen von Frau Ludwig

Frau Ludwig äußert eine differente Wahrnehmung bezüglich unterschiedlicher Medienangebote. Während sie das Fernsehen aufgrund eigener Kindheitserfahrungen als eher unproblematisch wahrnimmt, sieht sie insbesondere die Nutzung des Tablets kritisch. Sie selbst bezeichnet sie dabei als „Tabletgegner[in]“ (Interview Frau Ludwig, EW1) und berichtet im Interview, dass sie gegen alles sei, was auf dem Tablet gemacht werde. Diese Ablehnung kommuniziert sie offen gegenüber ihren Töchtern, wodurch sie sich im Rahmen der Eltern-Kind-Interaktion deutlich von einer Auseinandersetzung mit den, von den Kindern bevorzugten Medieninhalten distanziert:

Also die wissen, dass ich gegen alles bin (schmunzelnd) was am Tablet ist. Also sie fangen / Das haben sie früher mal versucht, mir das zu zeigen, wenn sie halt irgendwas gemacht haben, gebaut haben. Wie toll sie das finden. Aber ich kann da nicht aus meiner Haut raus. Ich kann mich da nicht hinstellen und sagen, ach, das hast du aber schön gebaut. Ich kann ihnen immer nur sagen, du weißt genau, dass ich *Minecraft* hasse. Und ich schaue mir das auch nicht an, weil ich es einfach Scheiße finde. (lachend) Ich sage es ganz ehrlich. Und das wissen sie mittlerweile. Also kommen sie da jetzt nicht mehr mit zu mir. Und machen das halt untereinander. (Interview Frau Ludwig, EW2).

Auch Social-Media-Angebote bewertet Frau Ludwig sehr kritisch und bezeichnet sich selbst in diesem Zusammenhang ebenfalls als eine totale Gegnerin (Interview Frau Ludwig, EW2). Besonders problematisch schätzt sie die Selbstpräsentation in sozialen Medien ein:

Ich, ähm, würde mir wünschen, dass das meine Kinder auch irgendwann akzeptieren, dass ich mich nicht so profilieren muss und dass ich mich selbst nicht so nach außen präsentieren muss. Und darüber was wert bin. Sondern dass sie sich einfach was wert sind in ihrer Art, wie sie mit anderen umgehen. Und das finde ich ist das große Problem an den Medien. (Interview Frau Ludwig, EW2).

Mit Blick auf ihre Familie beschreibt sie aufgrund ihrer Einstellung eine besondere Rolle einzunehmen. So sei sie „sehr einsam“ in ihrem „Streiten“ gegen die von ihr kritisch bewerteten Medienpraktiken (Interview Frau Ludwig, EW2).

Die beschriebene gegenüber unterschiedlichen Medienangeboten differente Einstellung spiegelt sich bei Familie Ludwig auch in der Eltern-Kind-Interaktion und der Medienerziehung wider. Die Nutzung von Social-Media-Angeboten durch ihre Kinder möchte Frau Ludwig möglichst beschränken, indem sie Apps wie *TikTok* verbietet und die Nutzung des Smartphones für Kommunikationszwecke hervorhebt. Auch beim Videospiel *Minecraft* ist Frau Ludwig bestrebt, die Nutzung durch ihre Kinder einzuschränken und insbesondere als unangemessen erachtete Spielszenarien (wie den *Zombiemodus*) zu verbieten. Demgegenüber erachtet sie es als weniger problematisch, wenn ihre Kinder fernsehen und verbringt einen regnerischen Wochentag mit ihren Kindern auch gerne einmal vor diesem Endgerät.

Die medienbezogenen Einstellungen der Eltern oszillieren allerdings nicht ausschließlich zwischen einer positiven und negativen Sichtweise mit Perspektive auf unterschiedliche Medienangebote. Stattdessen liegt eine deutliche Heterogenität hinsichtlich unterschiedlicher Themenbereiche vor. Anstelle die Eltern einem Einstellungstypen zuzuordnen, wurden deshalb in der jüngeren Kohorte in unterschiedlichen Fällen wiederkehrende Themenbereiche identifiziert, die mit medienbezogenen Einstellungen in Zusammenhang stehen. Zudem ergeben sich aus den Positionierungen der Eltern zu den Themenbereichen teils widersprüchliche Konstellationen, die mit Ambivalenzen bei ihrem medienbezogenen und -erzieherischen

Handeln einhergehen. Die jeweiligen Themenbereiche werden im Folgenden fallübergreifend dargestellt.

Mit Blick auf die gesellschaftliche Medienumgebung wird in vielen Interviews die Wahrnehmung einer rasant fortschreitenden Entwicklung digitaler Medien geschildert, die mit **bedeutsamen Veränderungen für das Leben und das Heranwachsen von Kindern** einhergeht (Frau Behrend, Herr Broich, Frau Gschwendt, Frau Huber, Frau Rieger, Frau Schuler, Frau Vogl, und Frau Wilke). Entgegengesetzt zu dieser wahrgenommenen gesellschaftlichen Entwicklung betonen manche der interviewten Eltern allerdings auch die weiter bestehende Relevanz eines Aufwachsens „wie früher“, bei dem haptische Erfahrungen, das Erleben der Natur und soziale Kontakte relevant seien (Herr Broich und Frau Ertl). Frau Huber beschreibt ihre Familie gewissermaßen als konstant in diesem Entwicklungsprozess, da sie sich kaum neue digitale Endgeräte anschaffen würden. In diesem Verhältnis von gesellschaftlicher Entwicklung und kindlicher Mediennutzung reflektieren manche Eltern auch ihr eigenes Mediennutzungsverhalten und die damit verbundene Vorbildrolle kritisch. Sie versuchen digitale Medien wie Smartphones und Tablets weniger umfangreich in Anwesenheit ihrer Kinder zu nutzen (Familie Ertl und Gschwendt). Aus den Möglichkeiten, die sich durch den digitalen Wandel ergeben, resultieren für die Eltern zudem Unsicherheiten und Ambivalenzen bezüglich ihres eigenen Handelns. So hat Frau Gschwendt beispielsweise einen Onlineaccount für ihren Sohn Emil angelegt, bei dem sie davon ausgeht, dass die Spielenutzung von Emil getrackt wird. Diesen Umstand nimmt sie als Problem wahr, ohne ihre Handlungspraxis ausgehend von dieser Wahrnehmung zu modifizieren. In ähnlicher Weise sieht Frau Ertl ihre Nutzung eines gemeinsamen *WhatsApp*-Chats mit anderen Eltern kritisch, da in diesem ihrer Ansicht nach zu viele unnötige Informationen geteilt werden würden. Aber auch diese Wahrnehmung führt bei ihr nicht zu einer Modifikation der eigenen Handlungspraxis.

Im Kontext des Medienrepertoires der Kinder besteht ein in den Interviews häufig wiederkehrendes Thema in der Annahme, dass die Mediennutzung mit **Gefahren für deren physisches und psychisches Wohlbefinden** einhergeht. Als negative Aspekte der Nutzung digitaler Medien werden Konzentrationsschwierigkeiten und aufgedrehtes bzw. aggressives Verhalten (Frau Fischer, Frau Gschwendt und Familie Lois) sowie eine starke Aufmerksamkeitsbindung bis hin zur Suchtgefahr genannt (Frau Ertl, Frau Schuler, Frau Vogl und Frau Wilke). In diesem Kontext werden auch die Vorbildrollen der Geschwister thematisiert. So sieht es Frau Vogl besonders kritisch, dass ihre zweijährige Tochter Maja an der Tablet-nutzung ihrer älteren Schwester Frieda interessiert ist und gerne zusieht,

wenn Frieda etwas auf dem Tablet macht. Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Kontext ist die Befürchtung, dass mediale Inhalte z. B. in Filmen, Serien oder dem Internet für das Alter der Kinder unangemessen sind (Herr Broich, Frau Fischer, Familie Lois, Frau Ludwig und Frau Wilke). Herr Broich ist zudem der Ansicht, dass sich ein „übermäßiges“ Videospielen negativ auf die Gehirnentwicklung auswirkt.

Ein weiteres relevantes Thema in der jüngeren Kohorte ist der **Erwerb medienbezogener Kompetenzen** durch die Kinder. So wird in unterschiedlichen Interviews betont, dass die Kinder in einer durch den digitalen Wandel geprägten Welt über entsprechende Kompetenzen verfügen sollen (Frau Behrend, Frau Huber, Frau Lenz, Herr Rieger und Frau Schuler). Maßnahmen im Rahmen der familialen Medienerziehung, durch welche dieser Kompetenzerwerb unterstützt wird, werden allerdings nur in begrenztem Maß thematisiert. So versuchen zwar – wie bereits thematisiert – Frau Behrend und Herr Rieger, informatische Kompetenzen ihrer Kinder zu fördern, weitere spezifische Maßnahmen werden in diesen Fällen allerdings nicht thematisiert. In den anderen Interviews wurde von keinen konkreten, Medienkompetenz fördernden Interaktionspraktiken berichtet. Stattdessen wird etwa von Frau Huber argumentiert, dass Kinder z. B. Kompetenzen für die Internetrecherche informell erwerben: „Also einerseits glaube ich, dass es eine notwendige Kompetenz ist, die sie entwickeln sollten, andererseits glaube ich, dass die [Marie] so damit aufwächst, dass sie sich die schnell aneignen kann, wenn sie es braucht“ (Interview Frau Huber, EW2). In ähnlicher Weise sieht auch Herr Broich nur eine begrenzte Notwendigkeit, die Medienkompetenzen seiner Kinder zu fördern. Da die technologisch-mediale Entwicklung so schnell voranschreite, ist es aus seiner Sicht nicht notwendig, dass bereits im Kindesalter medienbezogene Kompetenzen erworben werden. So seien die Medienangebote, auf welche sich die Kompetenzen beziehen, bereits veraltet, wenn die Kinder erwachsen sind.

Ein weiteres Thema, das die Ausgestaltung des Medienrepertoires der Kinder betrifft, ist die Intention der Eltern, Medienanschaffungen für ihre Kinder so spät wie möglich zu tätigen. Hiermit geht einher, dass sie versuchen, die Mediennutzung ihrer Kinder klar zu begrenzen. Frau Fischer äußert sich hierzu beispielsweise folgendermaßen: „Also ich möchte, dass die Kinder sowieso (.) ganz wenig am liebsten nur an die Medien ran sind, [...]“ (Interview Frau Fischer, EW2). Diese persönliche Idealvorstellung nehmen die Eltern dabei aber meist in Widerspruch zu vorhandenen **gesellschaftlichen und sozialen Erwartungen** wahr. So ergänzt auch Frau Fischer ihren Wunsch: „aber das ist ja nicht machbar. Und ähm die haben ja auch ihre sozialen/ also Carina hat ihre sozialen Kontakte dadurch auch

und so was alles und das // möchte [...] // man ja ähm (.) beibehalten" (Interview Frau Fischer, EW2). Die Angst vor einer sozialen Ausgrenzung der Kinder bewegt die Eltern dementsprechend teilweise dazu bestimmte Medienanschaffungen zu tätigen oder Medienpraktiken zu erlauben, die ihrer persönlichen Haltung widersprechen. Dies wird auch in den Fallbeispielen deutlich:

Sophie Ludwig

Frau Ludwig sieht es trotz ihrer geschilderten, sehr skeptischen Positionierung gegenüber Social-Media-Angeboten als unumgänglich an, dass ihre Tochter Sophie zukünftig entsprechende Angebote nutzen wird. Sie nimmt an, dass sie Sophie irgendwann von dieser Nutzung nicht mehr abhalten kann, versucht aber diesen Zeitpunkt möglichst lange hinauszuzögern. Perspektivisch geht sie davon aus, dass dies eintreten werde, wenn Sophie zwischen 12 und 14 Jahre alt sein wird.

Henry Fischer

In ähnlicher Weise wie Frau Ludwig die Nutzung von Social-Media-Angeboten abwägt, überdenkt Frau Fischer die Anschaffung eines Smartphones für ihren Sohn Henry. In diesem Kontext scheint die ablehnende Haltung allerdings weniger stark ausgeprägt zu sein als bei Frau Ludwig. Sie möchte mit der Anschaffung zwar noch warten, nimmt aber an, dass Henry in der dritten Klasse in einem angemessenen Alter für ein eigenes Smartphone ist. Der Bezugspunkt ihrer Überlegungen, ist dabei, dass „in der dritten Klasse dann auch schon ganz viele nen Handy haben" (Interview Frau Fischer, EW1).

Emil Gschwendt

Frau Gschwendt äußert im Interview Unsicherheiten bezüglich ihres erzieherischen Umgangs mit dem Thema *Lego Ninjago*. Nach dem Konsum der dazugehörigen Serien oder Hörspiele seien Emil und sein kleiner Bruder Michael immer sehr unruhig und aggressiv. Frau Gschwendt geht allerdings davon aus, dass sie den Konsum nicht verbieten könne, da die Kinder über Freunde sowieso mit den Inhalten in Kontakt kommen würden.

Das Zusammenspiel von medienbezogenen Einstellungen der Eltern und wahrgenommenen sozialen Erwartungen wird gut ersichtlich an der Auseinandersetzung der Eltern mit den **Anschaffungswünschen** ihrer Kinder. In der jüngeren Kohorte beziehen sich diese Wünsche auf die Anschaffung eines Smartphones oder einer Spielekonsole. Wenn der Wunsch nach einem eigenen Smartphone bei den Kindern vorhanden ist, tendieren die Eltern der jüngeren Kohorte dazu, diesen erst zu erfüllen, wenn die Kinder älter sind (Ben, Eric, Henry, Oda und Oskar). Die Intention der Eltern, die Anschaffung eines Smartphones hinauszuzögern gerät allerdings in einigen Fällen in einen Widerspruch zu der, durch die Eltern wahrgenommenen sozialen Erwartung an ihre Kinder, ein solches Gerät zu besitzen. So äußern manche Eltern die Befürchtung, dass ihr Kind ausgegrenzt werden könnte, wenn es kein eigenes Smartphone besitzt (Frau Petersen und Frau Schuler). Auf die Interviewfrage, ob demnächst die Anschaffung eines Smartphones für Ben anstehe, äußert sich Frau Schuler beispielswei-

se folgendermaßen: „So spät wie möglich. Einmal muss er ja dann wohl gucken, ne? Weil das dann ja auch irgendwann, wenn er gar keines hat, dann zu Ausgrenzungsprozessen dann führt, habe ich mir sagen lassen“ (Interview Frau Schuler, EW2).

Auch andere Eltern thematisieren die Anschaffung des Smartphones mit Blick auf ein bestimmtes Alter, wobei hier anhand der Daten allerdings nicht abschließend geklärt werden kann, ob dieser Anschaffungszeitpunkt mit Bezug auf mögliche soziale Ausgrenzungsprozesse gewählt wurde (Frau Fischer und Frau Lenz). Bei Frau Petersen spielen neben der Frage nach der sozialen Rolle des Smartphones auch eine recht pragmatische Haltung gegenüber der möglichen Smartphonenuutzung durch ihren Sohn bei der Planung der Anschaffung eine Rolle. So sieht sie in dem Smartphone eine Möglichkeit mit ihrem Sohn ortsunabhängig zu kommunizieren: „Jetzt geht er 300 Meter um die Ecke zur Schule und geht alleine nach Hause, aber manchmal würde ich ihm schon gerne schreiben: „Du musst noch zehn Minuten draußen warten. Ich stehe im Verkehr“ oder sowas“ (Interview Frau Petersen, EW2).

Ein weiterer Wunsch der Kinder, der in mehreren Familien thematisiert wurde, ist die Anschaffung einer Spielekonsole (Alina, Ben, Oskar und Piet).¹² Solche Wünsche stehen dabei teilweise mit sozialen Einflüssen der Peers der Kinder in Zusammenhang (Abschnitt 5.4.1). In den Familien, in denen Spielekonsolen kein Bestandteil des Medienensembles sind, äußern sich die Eltern ablehnend gegenüber einer möglichen Anschaffung. Beispielsweise diskutiert Frau Petersen während des Interviews darüber mit ihrem Sohn Piet:

Piet: Ich möchte aber eine *Playstation* mir wünschen zu Weihnachten
Frau Petersen: Mhm (bejahend) Und was glaubst du, wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass du eine kriegst?
Piet: Null.
Frau Petersen: Ja. (lacht)
Piet: Ja, Papa kauft mir vielleicht eine.
Frau Petersen: Ich glaube nicht, mein Schatzi.

12 Bei Alina steht im Haushalt eine *Xbox* zur Verfügung. In der ersten Erhebungswelle wird allerdings von Alinas Wunsch nach einer *Nintendo*-Spielekonsole gesprochen, mit der sie zuvor bei einer Freundin gespielt hat (die Konsole wird im Interview nicht genauer benannt). Die Mutter lehnt diese Anschaffung ab. Alina hat somit Zugang zu einer Spielekonsole, ist aber gleichermaßen auch ein Fall, bei dem die Anschaffung abgelehnt wird.

Piet: Doch, doch, doch. Aber der hat mir doch auch ein *Tipp-Kick* Feld einfach mal so gekauft.

Frau Petersen: Ja, aber ein *Tipp-Kick* Feld ist auch was anderes als eine *Playstation* mein Schatzi.

Piet: Warum? Das kostete 200 Euro.

Frau Petersen: Ach.

Piet: Nein, das kostete 44 Euro.

Frau Petersen: Ja, es geht ja dabei auch nicht ums Geld, sondern dass wir hier keine *Playstation* spielen, wenn du größer bist. (Interview Frau Petersen, EW2)

Unter den Eltern, die mit dem Anschaffungswunsch einer Spielekonsole konfrontiert sind, äußert sich in den Interviews nur Frau Lenz nicht eindeutig ablehnend. Stattdessen erweckt ihre Aussage auf die Frage nach ihrer Zukunftsprognose einen nahezu resignierten Eindruck: „Meine Hoffnung ist ja wirklich, dass wir noch / (..) dass wir noch keinen *Nintendo* haben. Und so. (lacht)“ (Interview Frau Lenz, EW2).

Resümierend zeigt sich bei den medienbezogenen Einstellungen der Eltern in der jüngeren Kohorte ein komplexes Bild, da diese in Abhängigkeit der Bezugspunkte (z. B. unterschiedliche Medienangebote, gesellschaftliche Entwicklungen oder kindliche Mediennutzung) deutlich variieren. So können keine klaren Typen medienbezogener Einstellungen identifiziert werden. Zwar zeigen sich Tendenzen hinsichtlich einer eher befürwortenden oder ablehnenden Haltung gegenüber digitalen Medien. Insgesamt ergibt sich aber ein komplexes und verwobenes Bild. Auffällig ist hierbei insbesondere, dass, obwohl in den Interviews wiederholt von einer eher skeptischen Bewertung des digitalen Wandels berichtet wird, die Eltern nur begrenzt Versuche thematisieren, die Entwicklung einer kompetenten Mediennutzung durch ihre Kinder aktiv zu fördern. Darüber hinaus zeigt sich, dass medienbezogene Einstellungen der Eltern Einfluss auf die Eltern-Kind-Interaktionen nehmen, indem beispielsweise Medienpraktiken der Kinder oder deren Anschaffungswünsche vor dem Hintergrund der eigenen Einstellungen beurteilt werden. Hierbei deuten sich weiterführende Interdependenzgeflechte mit außerfamilialen Domänen an, da die Kinder hier mit für sie prägenden Medien(-angeboten) in Kontakt kommen und auch Eltern allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen wahrnehmen, die bestimmte Medienpraktiken forcieren.

5.3.4 Fazit: Aushandlungsprozesse in der jüngeren Kohorte

Wie in Abschnitt 5.2. deutlich wurde sind digitale Medien relevante Bestandteile sowohl des familialen Medienensembles als auch des kindlichen Medienrepertoires. Auch wenn die persönliche Relevanzsetzung digitaler Medien durch die Kinder schwankt, zeigte sich, dass die Kinder der jüngeren Kohorte die Möglichkeiten, die mit der neueren technologisch-mediale Entwicklung einhergehen (z. B. eine umfangreiche digitale Kommunikation), nicht umfassend nutzen. Im vorliegenden Abschnitt 5.3 wurde deutlich, dass sich auch die familialen Aushandlungsprozesse in den Ebenen Kontrolle-Autonomie und Nähe-Distanz bei der jüngeren Kohorte auf die „klassischen“ Nutzungsweisen digitaler Medien beziehen. In den Familien wird durch die Eltern in erster Linie der Zeitraum und der Zeitpunkt der Mediennutzung reguliert. Hierbei unterliegen aber vor allem audiovisuelle Medieninhalte entsprechenden Regulierungspraktiken. Nähe und Distanz wird in den Familien insbesondere über die Rezeption von Filmen bzw. Serien, Musik, Hörspielen oder Printmedien hergestellt. Gemeinsame Medienpraktiken stellen dabei in allen Familien einen konstitutiven Bestandteil des Alltagslebens dar. Distanzierungen zwischen Kindern und Eltern ließen sich demgegenüber nur in wenigen Fällen der jüngeren Kohorte beobachten. Allerdings zeigt sich bereits im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte, dass diese mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung gewinnen. Die medienbezogenen Einstellungen der Eltern sind dagegen durchaus an den gesellschaftlichen Veränderungen des digitalen Wandels ausgerichtet. Hierbei nehmen die Eltern tendenziell ein großes gesellschaftliches Veränderungspotenzial wahr, dem sie eine Relevanz für den Entwicklungsprozess ihrer Kinder zuschreiben. Die medienbezogenen Einstellungen der Eltern üben einen moderierenden Einfluss auf die familialen Aushandlungsprozesse aus, da sie die Eltern-Kind-Interaktion beeinflussen. Hierbei überwiegen divergierende Vorstellungen über die Mediennutzung auf Seiten der Eltern und der Kinder, die bis zu einer ablehnenden Haltung gegenüber den kindlichen Medienpraktiken führen können. Demgegenüber resultieren aus den medienbezogenen Einstellungen der Eltern im Sample kaum Versuche einen medienbezogenen Kompetenzerwerb der Kinder zu unterstützen.

Weiterführend zeigt sich in Einklang mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive, dass die Mediennutzung der Kinder der jüngeren Kohorte stark durch die elterlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen strukturiert wird. Mediennutzungspraktiken werden gemeinsam gestaltet und/oder stark durch die Eltern reguliert. In der Familie wird hierdurch Nähe erzeugt, aber auch die Mediennutzung der Kinder kontrolliert. Aus-

handlungsprozesse deuten sich in diesem Kontext durch den Wunsch der Kinder nach einer eigenständigen Mediennutzung, räumlichen und emotionalen Distanzierungstendenzen und medienbezogenen Diskussionen, die von ihnen ausgehen zwar an, bedingen aber nur geringfügige Irritationen in der familialen Akteurskonstellation. Die Beziehungen zwischen Kind und Eltern erweisen sich somit trotz dieser Tendenzen als weitgehend stabil. Die Strukturierung des Medienrepertoires der Kinder wird in der jüngeren Kohorte größtenteils von den Eltern vorgenommen. Hierbei werden allerdings auch – objektive oder subjektiv-wahrgenommene – Erwartungen externer sozialer Domänen handlungsrelevant. Beispielsweise, wenn es um die Anschaffung neuer medialer Endgeräte oder das Eröffnen neuer medialer Praktiken geht. Diesem Einfluss außerfamilialer, sozialer Kontexte wird im folgenden Abschnitt differenzierter nachgegangen.

5.4 Einflüsse außerfamilialer sozialer Domänen

Im Kindesalter fungiert die Familie als zentrale Sozialisationsinstanz. Allerdings weist die Sozialisationsforschung auch daraufhin, dass mit zunehmendem Alter der Kinder der familiäre Einfluss auf die Sozialisation zugunsten anderer sozialer Kontexte immer weiter zurückgeht. Eine besondere Bedeutung im Sozialisationsprozess kommt dabei den Peers und der Schule zu. Neben der Sozialisationsleistung der Familie sind somit auch die Konstellationen in außerfamilialen Figurationen zu betrachten, in denen die Kinder als spezifische Akteurinnen und Akteure agieren (Kapitel 2). In außerfamilialen Figurationen kommen Kinder vermehrt mit neuen bzw. anderen medialen Ressourcen und Praktiken und hiermit verknüpften Einstellungen in Kontakt. Dieser im Entwicklungsverlauf fortschreitende Prozess wirkt sich sowohl direkt auf die Kinder als Akteurinnen und Akteure als auch auf die Familie als durch die Kinder mitkonstituierte kommunikative Figuration aus. Es ist somit davon auszugehen, dass sich in dem fortlaufenden Sozialisationsprozess und dem zunehmenden Einfluss familienexterner sozialer Domänen das Medienensemble der Familie sowie die damit verknüpften Medienrepertoires und medienbezogenen Einstellungen wandeln.

Im diesem Kapitel werden zunächst Figurationen betrachtet, die aus den Peerbeziehungen der Kinder resultieren (5.4.1). Im Fokus stehen dabei geteilte medienbezogene Interessen und gemeinsame Medienpraktiken der Kinder mit ihren Peers sowie deren potenzielle Einflüsse auf die Figuration der Familie. Anschließend rückt die Schule als soziale Domäne in den Fokus, wobei verschiedene Ebenen im Kontext von Schule und

Medien – wie etwa das Medienensemble der Schule oder der Schuleintritt als sozialisationsrelevanter Übergang – betrachtet werden (5.4.2). In der abschließenden Zusammenfassung werden die Ergebnisse zum Einfluss von außerfamilialen Domänen auf medienbezogene Sozialisationsprozesse der Kinder reflektiert und eingeordnet (5.4.3).

5.4.1 *Das Zusammenspiel von Peers, Medienrepertoires und medienbezogenen Einstellungen*

Außerfamiliale kommunikative Figurationen mit Peers konstituieren sich ebenfalls grundlegend durch spezifische Akteurskonstellationen sowie gemeinsame Medien- und kommunikative Praktiken, die sich jedoch qualitativ von der Figuration der Familie unterscheiden. Die machtanalytische Ebene der Akteurskonstellationen wird im Zusammenhang mit Peers bei der Analyse vernachlässigt, da sich Peergroups u. a. in der relativen „Gleichrangigkeit“ der Akteurinnen und Akteure von der Familie unterscheiden (Bauer & Hurrelmann, 2021). Demgegenüber wird die affektive Ebene der Akteurskonstellation genauer betrachtet, die im Zusammenhang mit Peers über das Zusammenspiel von Zugehörigkeit und Abgrenzung konzipiert wird.¹³ Die Zugehörigkeit zu Peers kann dabei über gemeinsame Medienpraktiken und geteilte Interessen hergestellt werden. Abgrenzungen zu Peers kommen in den Interviews vor allem über die verbale Äußerung von bestimmten Aversionen zum Ausdruck. Im Fokus stehen hierbei die Rückwirkungen auf die Figuration der Familie. In der jüngeren Kohorte ist dabei noch nicht bedeutsam, dass im zunehmenden Sozialisationsprozess die Zugehörigkeit zu Peers mit einer zunehmenden Distanz zu familialen Akteurinnen und Akteuren einhergeht. Im Fokus der Analyse steht vielmehr, wie das Medienrepertoire der Kinder sowie medienbezogene Einstellungen durch Peers beeinflusst werden können. Daher werden im vorliegenden Abschnitt folgende Aspekte genauer betrachtet: (1) Gemeinsame Medienpraktiken und (2) geteilte medienbezogene Interessen der Kinder mit Freundinnen und Freunden, (3) Anschaffungswünsche, die aus Medienpraktiken oder -themen von Freundinnen

13 Freundschaftsbeziehungen können dabei als Peer-Beziehungen mit einer besonderen Qualität hinsichtlich der Zugehörigkeit in der Akteurskonstellationen verstanden werden. Im Sinne von Elias' größtenunabhängigen Figurationsbegriffs (Elias, 2014, S. 155) könnten auch Freundschaftsbeziehungen als Figurationen konzipiert werden, was in der folgenden Analyse jedoch vernachlässigt wird.

und Freunden resultieren sowie (4) Abgrenzungen der Kinder gegenüber Medienpraktiken und -themen der Peers.

Über beide Erhebungswellen zeigen sich verschiedene **gemeinsame Medienpraktiken** mit Freundinnen und Freunden. Dabei sind das gemeinsame Anschauen von Büchern (Emil, Felix, Frieda, Oda und Piet) sowie das Anhören von Hörspielen (Frieda, Isabell, Linus, Oskar und Paul) am häufigsten zu beobachten. Zudem sehen die Kinder in mehreren Fällen miteinander fern oder Serien an (Elisa, Henry, Oda, Paul, Piet und Sophie), hören gemeinsam Musik (Ben, Elisa, Oskar und Sophie) oder spielen zusammen auf einem Tablet (Emil, Frieda, Piet und Sophie). Die gemeinsame Nutzung audio-visueller oder auditiver Inhalte erfolgt in den verschiedenen Fällen sowohl über lineares Fernsehen und CDs, als auch über Streaming-Dienste wie *Netflix* oder *Spotify*.¹⁴ Im Vergleich zur älteren Kohorte spielen medienbasierte Kommunikationswege zu Peers in der jüngeren Kohorte kaum eine Rolle. Alina, Marie, Oda und Piet führen mit Freundinnen und Freunden Telefongespräche. Oda verschickt zudem über die Smartphones der Eltern Videos oder Bilder an befreundete Personen. Demgegenüber werden gemeinsame Medienpraktiken meist in gegenseitiger Anwesenheit, in der Regel bei Besuchen der befreundeten Personen realisiert.

Eine neue Medienpraktik, die bei fünf Jungen aus dem Sample in der zweiten Erhebung geschildert wird, ist das gemeinsame Spielen auf Konsolen (Ben, Emil, Henry, Linus und Piet). Während dabei nur Emil zu Hause Zugriff auf eine (neu angeschaffte) *Nintendo Wii* Konsole hat und bei sich mit Freundinnen und Freunden spielt, kamen Ben, Henry, Linus und Piet ausschließlich bei Freundinnen und Freunden mit den Spielekonsolen in Kontakt. Bei diesen vier Kindern ist zudem von Bedeutung, dass sie durch Freundinnen und Freunde im Zeitraum zwischen den Erhebungen *erstmal*s eine neue Medienpraktik (hier: Spielkonsolen) kennengelernt haben.¹⁵ Ben und Linus spielten auch weiterhin gelegentlich bei diesen Freundinnen und Freunden auf den Konsolen, bei Piet und Henry kam dies nur einmal vor.

-
- 14 Weitere, nur in Einzelfällen beschriebene Medienpraktiken mit Freundinnen und Freunden sind Handyspiele spielen (Paul), *YouTube*-Videos schauen (Henry, über das Smartphone der Mutter oder direkt über das eines Freundes) oder Videos erstellen (Oda).
- 15 Zudem hat Henry auf dem Handy eines Freundes *erstmal*s *Minecraft* gespielt, was bereits in der ersten Erhebungswelle beschrieben wurde. Henry zeigte daraufhin jedoch kein weiteres Interesse an dem Spiel.

Henry spielt bei einem Freund *Fortnite*:

Wie beschrieben schildert Frau Fischer in der zweiten Erhebung, dass Henry bei einem Freund das Spiel *Fortnite* gespielt hat. Dies missfiel der Mutter sehr, da sie das Spiel aufgrund der Altersbeschränkung als unangemessen für Henry empfindet. Sie vermeidet daher, dass Henry zukünftig den Freund nochmal besucht. Henry selbst empfand das Spiel als nicht schlimm, jedoch zeigte er auch nicht den Wunsch, das Spiel nochmals spielen zu dürfen.

War er bei einem Freund zum Spielen zu Hause (...) und dann kam er wieder und sagte, er hätte ähm mit dem Freund *Fortnite* gespielt // oder so. [...] Und dann hab ich das erst mal gegoogelt, weil (...) nach meinem Verständnis war das ja auch erst ab 16 oder so. Und es gab auch ne Version, die ab 16 war, und ne andere, die ab zwölf war, aber trotzdem ist das zu sch/ ähm (...) also ist er noch nicht alt genug, um so was zu spielen. Und da hab ich schon so ähm mit ihm auch darüber geredet. (...) Und er weiß das auch, dass ich das nicht möchte. [12: Mhm (zustimmend).] Und er sagte das auch so: „Ja, Mama, ich weiß, dass du das nicht möchtest, aber das war auch gar nicht schlimm.“ [...] So und dann hab ich aber noch mal zu ihm gesagt: „Ähm, auch wenn du das so nicht empfindest, aber irgendwas ist da ja mit diesem Spiel, dass das eben ä/ nur Ältere spielen dürfen. Und insofern möchte ich das nicht, dass du das (...) da spielst.“ Und/ Aber ich hab das jetzt erst mal so gelöst, dass er zu diesem Freund jetzt erst mal nicht mehr kann // so. [...] Also ich/ [I: Deswegen?] Ja. (Interview Frau Fischer, EW2)

In beiden Erhebungswellen wurden zudem **geteilte medienbezogene Themen**, die mit Freundinnen und Freunden besprochen werden, thematisiert. Über die gemeinsame Nutzung hinausgehende medienbezogene Themen sind unter den Peers allerdings nur selten relevant. Bei sieben Kindern der Kohorte wurde über beide Erhebungswellen hinweg kein Austausch über medienbezogene Themen mit Freundinnen und Freunden geschildert (Eric, Frieda, Isabell, Linus, Marie, Paul und Sophie). Bei den weiteren Kindern zeigen sich keine konsistenten Trends, stattdessen tauschen sich die Kinder über verschiedene medienbezogene Themen mit Freundinnen und Freunden aus. Während bei Sophie eine Anschlusskommunikation mit Freundinnen und Freunden über gemeinsam rezipierte Filme oder gemeinsame Kinobesuche stattfindet, tauschen sich Henry, Felix und Linus über bestimmte Filme aus, ohne diese gemeinsam gesehen zu haben. Bei Felix und Henry steht bei der Kommunikation über Filme mit Peers im Vordergrund, wer welche Filme gesehen hat. Felix' Vater zufolge, würden dabei auch „Prahlerien“ unter den Freundinnen und Freunden eine Rolle spielen. Mit *Ninjago* ist zudem ein medienkonvergentes Thema bzw. eine Medienmarke bei Piet und Oskar und deren Freundinnen und Freunden präsent. Piet tauscht sich mit einem Freund über die dazugehörige Serie aus. Andere Themen sind nur in Einzelfällen zu beobachten. So sprechen einige Kinder mit Freundinnen und Freunden über Videospiele (Emil), Musikvideos (Elisa), Bücher (Emil) oder Hörspiele (Oda). Deutlich wird der Einfluss der Peers bei Oda: In der zweiten Erhebungswelle beschreibt Frau Behrend, dass Oda über ihre Freundinnen und Freunde auf die Hörspiel-Reihen *Bibi und Tina* und *Die Drei Ausrufe-*

zeichnen aufmerksam wurde und ein eigenes Interesse hierfür entwickelte. Mit Freundinnen und Freunden redet sie über die Inhalte der Geschichten oder spielt diese nach:

Jetzt ist es natürlich schon so, wenn die einen *Bibi und Tina* hören oder diese *drei Ausrufezeichen* oder so was, dann will Oda das natürlich dann auch hören und das kommt schon eher aus der Gruppe der Freunde. Ja, viel mehr als im Kindergarten, auf jeden Fall. (Interview Frau Behrend, EW2)

Neben der Ausprägung eines persönlichen Interesses können Medienpraktiken oder -themen von Freundinnen und Freunden auch zu **Anschaffungswünschen** der Kinder führen, die gegenüber ihren Eltern artikuliert werden. In der jüngeren Kohorte zeigt sich eine entsprechende Entwicklung ausschließlich bei dem Wunsch, Spielekonsolen anzuschaffen. Nachdem Ben (*Nintendo Switch*) und Piet (*PlayStation*) erstmals bei Freundinnen und Freunden auf einer Konsole gespielt hatten, äußerten sie gegenüber ihren Eltern den Wunsch, selbst eine solche Konsole zu besitzen. Eine Freundin aus Alinas Schulklasse durfte sich selbst eine *Nintendo*-Konsole kaufen, weshalb sich auch Alina gerne ein entsprechendes Gerät zulegen möchte. Bei Oskar rührte der Wunsch nach einer *Nintendo Switch* daher, dass in seiner Klasse viel über die Konsole gesprochen wird. In allen vier Fällen lehnen die Eltern die Anschaffung einer Spielekonsole ab (Abschnitt 5.3.3).

Kinder nehmen bisweilen auch die Medienregeln in den Familien von Freundinnen und Freunden zum Anlass, um mit ihren Eltern über die medienbezogenen **Regeln in der eigenen Familie zu diskutieren**.¹⁶ Dies wurde von Frau Lenz und Frau Gschwendt beschrieben: Die Kinder behaupten in beiden Fällen, dass bei Freundinnen und Freunden keine oder weniger strenge medienbezogene Regeln gelten. Die Eltern sind allerdings von dem Wahrheitsgehalt dieser Aussagen nicht überzeugt. Die Diskussionen beziehen sich in erster Linie auf regulierte Nutzungszeiten sowie bestimmte Angebote (Videospiele und Filme).

16 Dass Medienpraktiken von Peers auch grundsätzlich die medienerzieherische Vorstellung von Eltern herausfordern können, ohne dass die Kinder über Medienanschaffungen oder Regeln diskutieren, zeigt sich im Fall Henry, der bei einem Freund das Spiel *Fortnite* auf der *PlayStation* gespielt hat. Frau Fischer möchte nicht, dass Henry das Spiel spielt, da es je nach Version erst ab 12 bzw. 16 Jahren freigegeben ist. Daher vermeidet sie, dass Henry weiterhin diesen Freund besucht (Fallbeispiel Henry, S. 117).

Und wo man jetzt einfach schon anfängt diese Diskussionen dann auch zu führen die wir vorher einfach nicht hatten warum. Also äh/ [...] Wo ich auch merke, er versucht uns auch so ein bisschen hinters Licht zu führen.[...] // Teilweise // mit ähm (.) ja, wie wie es Kinder halt machen. Man erzählt von denen die es dürfen, man erzählt nicht von denen die es nicht dürfen. (Interview Frau Gschwendt, EW1)

In den zuvor geschilderten Fällen dienen Freundinnen und Freunde als Orientierung. Demgegenüber zeigen sich aber in einzelnen Fällen auch **Abgrenzungen** der Kinder gegenüber bestimmten Themen und Praktiken, die in Peer-Kontexten eine Rolle spielen. Eine solche Abgrenzung schildern drei Kinder in der jüngeren Kohorte: Eric äußert allgemein und ohne weitere Begründung mit Bezug auf die Computer in seiner Schule, dass er Computerspiele hassen würde. Ähnliches artikuliert auch Paul in Bezug auf das Spiel *Fortnite*: „[...] mein anderer Freund, der Bruder von dem, der darf schon *Fortnite* spielen. [...] Aber ich hasse das, mit so Rumgeballere.“ (Interview Paul, EW2).

Darüber hinaus lassen sich bei Paul und Isabell **genderbezogene Aspekte** in den Abgrenzungstendenzen beobachten. So berichtete Isabell von einer Aversion gegenüber *Star Wars*, weil dies „Jungskram“ (Interview Familie Rieger, EW2) sei und Paul bezeichnete sich selbst als „nicht so ein richtiger Junge“ (Interview Paul, EW1), weil er *Star Wars* (und zudem auch allgemein Fußball) „hasse“ (ebd.) würde.

5.4.2 Der institutionelle Übergang in die Schule

Die Kinder der jüngeren Kohorte wurden kurz vor dem ersten Erhebungszeitpunkt eingeschult. Somit stellt die Schule eine soziale Domäne dar, die zu diesem Zeitpunkt für das Leben der Kinder relevant wird. Der institutionelle Übergang bringt sowohl für das Kind als auch die Eltern eine Veränderung im Alltagsleben mit sich, die die Interviewten aus dem Sample im Allgemeinen allerdings nicht als eine besondere Herausforderung wahrnehmen. Durch die Einschulung bedingte Veränderungen werden in mehreren Interviews bezüglich des Freundeskreises der Kinder oder der familialen Alltagsorganisation im Anschluss an die Einschulung geschildert. Der Übergang impliziert insgesamt eine erhöhte Anforderung an die Eigenständigkeit und unterstützt gleichzeitig den Kompetenzerwerb der Kinder. Einerseits stellt die Einschulung dabei einen institutionellen Übergang in eine neue Lebensphase dar, in Folge dessen sich die Interessen der Kinder entwicklungsbezogen ausdifferenzieren können. Andererseits

handelt es sich bei der Schule auch um eine soziale Domäne mit eigenem Medienensemble und vorherrschenden Medienpraktiken, die potenziell auch das Medienrepertoire des Kindes beeinflussen.

Eine **Veränderung des Alltags** bedingt die Einschulung in den untersuchten Familien dadurch, dass die Kinder im Vergleich zur Kindertagesstätte zu veränderten Zeiten aus dem Haus gehen und heimkommen. Zudem wird auch ihre Freizeit umstrukturiert, da ab diesem Zeitpunkt Anforderungen außerhalb des institutionellen Rahmens bewältigt werden müssen, wie das Bearbeiten von Hausaufgaben am Nachmittag oder Abend. Neu ist für die Kinder zudem der Weg in die Schule. Bei vier Kindern wurde bereits in der ersten Erhebung kurz nach der Einschulung berichtet, dass sie den Schulweg ohne elterliche Begleitung mit Geschwistern und/oder Mitschülerinnen und Mitschülern gehen (Marie, Oda, Paul und Piet). Bei Elisa, Frieda, Linus und Oskar wurde eine solche Entwicklung im Laufe des Schuljahres zur zweiten Erhebungswelle geschildert. Am Beispiel des Schulweges zeigt sich, dass die Einschulung nicht nur mit einer Veränderung des Alltags einhergeht, sondern zunehmend auch auf unterschiedliche Weise die Eigenständigkeit der Kinder herausgefordert wird.

Also ja [...] Ich habe sie letztes Jahr auch noch immer begleitet, ich bin in die Arbeit und sie habe sie immer bis zur Schule, bis zum Schultor gebracht, nicht ins Klassenzimmer, aber bis zum Schultor und dann verabschiedet. Und sie hat von sich selbst dann letztes Jahr irgendwann gesagt, Papa, ich möchte das nicht mehr, ich möchte/ ich meine, es ist nicht weit von hier, sie möchte das selbstständig machen. (Interview Herr Lois, EW2)

Über das Thema Schulweg hinaus zeigen einige Aussagen von Eltern in der zweiten Erhebung, dass die Einschulung bei den Kindern auch mit einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung – wie beispielsweise einer größeren Selbstständigkeit und erweiterten sozialen Kompetenzen – in Verbindung steht. So sprechen die Mütter von Linus und Frieda beide von einem „Reifeprozess“ ihrer Kinder, der sich in Folge der Einschulung ergeben habe.

Erwartungsgemäß geht die Einschulung mit gewissen **Veränderungen im Freundeskreis** der Kinder einher. Die meisten Kinder des Samples kommen mit einigen Kindergarten-Freundinnen und -Freunden in die neue Schulklasse und erweitern darüber hinaus ihre Kontakte durch andere Mitschülerinnen und Mitschüler (Alina, Elisa, Emil, Felix, Isabell, Marie, Oda, Paul und Piet). Bei Oskar und Sophie haben die engsten Kindergarten-Freundinnen und -Freunde auf andere Schulen gewechselt

und Linus kannte bei der Einschulung keine seiner neuen Mitschülerinnen und Mitschüler. Alle Kinder finden aber auch in der neuen Klasse Anschluss. Zudem hält Sophie weiterhin Kontakt zu ihren Kindergarten-Freundinnen und -Freunden. Ben und Eric fällt es ihren Eltern zufolge eher schwer, freundschaftliche Beziehungen im Umfeld der neuen Klasse aufzubauen. Die Schulklasse stellt somit eine neue Peer-Konstellation im Leben der Kinder dar, in der sich Beziehungen etablieren und ausdifferenzieren können. In diesem Entwicklungsprozess spielen medienbezogene Themen oder Praktiken in der jüngeren Kohorte keine zentrale Rolle. Lediglich bei den zuvor geschilderten Abgrenzungstendenzen gegenüber bestimmten Medienpraktiken kommen Bezugnahmen auf Mitschülerinnen und Mitschüler vor.

Sophie Ludwig

Für Sophie war die Einschulung mit einer bedeutsamen Entscheidung verbunden. Ihre ältere Schwester Lara besucht eine Montessori-Grundschule. Die Eltern bewerten dieses Schulsystem als angemessener für Sophie im Vergleich zum Regelschulsystem. Mit einer Einschulung in die Montessori-Schule würde Sophie allerdings ihren Freundeskreis aus der Kindertagesstätte verlieren. Die Eltern beschlossen deshalb, dass Sophie in beiden Schulen vorab hospitieren darf und sich dann selbst entscheiden dürfe. Sophie entschied sich daraufhin für die Montessori-Schule, welche auch Lara besucht. Hiermit ging demgemäß eine starke Veränderung im Freundeskreis einher, mit dem – diesen Eindruck vermitteln die Daten – Sophie recht gut zurechtkam. Ihre Mutter befürchtete insbesondere, dass ihr die Trennung von einer sehr guten Freundin aus der Kinderkrippe und dem Kindergarten, schwerfallen würde. Mit dieser hat Sophie aber weiterhin Kontakt, zudem konnte sie recht unproblematisch neue freundschaftliche Beziehungen zu den Kindern aus ihrer Schule aufbauen.

Neben diesen allgemeinen Veränderungen im Anschluss an die Einschulung erwerben die Kinder im Unterricht auch Fertigkeiten, die für die Mediennutzung relevant sind. Als bedeutsamer Aspekt kristallisiert sich hierbei der Schriftspracherwerb heraus, wobei die **Lesekompetenz** im Vordergrund steht. Während zuvor die Mediennutzung in weiten Teilen auf die Unterstützung der Eltern angewiesen war, wird es den Kindern in diesem Prozess zunehmend möglich, unterschiedlichste Medien immer selbstständiger zu nutzen. Den Kindern können dadurch u. a. selbst lesen, anstatt sich Bücher von den Eltern vorlesen zu lassen. Aber auch digitale Medien können ausgehend von den erweiterten Lesekompetenzen immer eigenständiger genutzt werden. Die erweiterten Lesekompetenzen stellen somit auch eine Grundlage dar, medienbezogene Kompetenzen zu entwickeln, die sich auf die (technische) Bedienung und das Verstehen von Medien beziehen (Abschnitt 5.3.1).

Als weiterer potenzieller Einflussfaktor in Folge der Einschulung kann auch die **Mediennutzung in den Schulen** bzw. das schulische Medienen-

semble betrachtet werden. In den Schulen von Elisa, Emil¹⁷, Felix, Linus und Sophie, spielen digitale Medien in Schule und Unterricht keine Rolle. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Sophie eine Montessori- und Felix eine Waldorf-Schule besucht. In diesen beiden Fällen wird von den Eltern berichtet, dass die jeweiligen Schulen einen Fokus auf haptische Erfahrungen legen und deshalb in den Klassen ihrer Kinder großteils auf den Einsatz digitaler Medien verzichten würden. In den Schulen von acht Kindern sind digitale Medien im Unterricht in unterschiedlichem Umfang etabliert (Alina, Ben, Isabell, Marie, Oda, Oskar, Paul und Piet). Dazu zählen die Nutzung von vorhandenen **Smartboards durch Lehrkräfte** (Alina, Ben, Isabell, Oda und Oskar), einzelne Unterrichtsstunden im **Computerraum** der Schule (Marie, Oda, Paul und Piet) und/oder der Einsatz der Lesesoftware „**Antolin**“ (Ben, Marie und Oda). Die interviewten Eltern von Marie und Ben sehen dabei den Einsatz von Antolin kritisch. Maries Mutter missfällt die Wettbewerbs- bzw. Leistungsorientierung des Punktesystems. Bens interviewte Mutter kritisiert, dass die Software ohne Rücksprache mit den Eltern eingeführt wurde und hinterfragt den tatsächlichen Mehrwert für die Leseförderung. Einen besonderen Fall bezüglich der Mediennutzung stellt die von Eric besuchte Schule dar: Es handelt sich um eine Demokratische Schule, in der ein Medienkonzept sowie ein Mentoring-Programm zur Mediennutzung verankert sind. Dabei wird den Kindern die Möglichkeit geboten, digitale Medien in einem geschützten Rahmen auszuprobieren und einen Computerführerschein zu machen.

In einigen Familien der jüngeren Kohorte wurden parallel zum ersten Schuljahr (Spiele-)Apps zur Sprach-, Lese- und Rechenförderung angeschafft, die von den Kindern genutzt werden. Bei Piet ist dies die App *Blitzrechnen*, bei Alina die App *Schlaukopf*, bei Henry die App *Schlaumäuse* und bei Felix die beiden Apps *Käpt'n Sharky* sowie die *Maus-App*, die jeweils auf dem Tablet der Eltern installiert sind. Emil nutzt zudem eine Schreiblern-App auf seinem eigenen Tablet. Ob ein Zusammenhang zwischen der Anschaffung entsprechender Apps und den – vorhandenen oder wahrgenommenen – Erwartungen der Schule besteht, lässt sich anhand des Datenmaterials allerdings nicht rekonstruieren. Eine durch die Schu-

17 Auch wenn digitale Medien bei Emil keine Rolle im Unterricht spielen, gibt es an seiner Schule ein digitales Tool für die Eltern zur Schulorganisation („Schulmanager“), von dem Emils Mutter berichtet: „...mittlerweile auch den Schulmanager, bei dem wir dann ab/ ja, wir haben // ja seit/ ja, seit/ seit diesem Jahr einen Schulmanager. [I: (unv. // Ja.] bei dem man online das Kind krank melden kann und die Schultermine darin einsehen kann, wann welche Infoveranstaltungen, Ferientermine und solche Sachen sind.“ (Interview mit Frau Gschwendt, EW1).

le neu hervorgerufene Medienpraktik lässt sich dagegen in der zweiten Erhebung bei Oda beobachten: Durch die Möglichkeit, in der Schulklasse kurze Referate zu selbstgewählten Themen halten zu können, hat Oda begonnen, selbst kleinere Recherchen im Internet durchzuführen. Zudem hat sie sich in Vorbereitung auf ein Referat einmal von ihrer Mutter filmen lassen:

Einmal hat Oda sogar von mir verlangt, dass ich es auf Video aufnehmen und dann hat sie es sich hinterher selber angeguckt und dann hat sie halt gesagt, ich raschele ja die ganze Zeit mit den Zetteln, das geht nicht. Mach noch mal. (Interview Frau Behrend, EW2)

Somit wird deutlich, dass die Schule als neue soziale Domäne auf verschiedenen Ebenen Entwicklungen und Veränderungen im Leben der Kinder beeinflusst. Auch in Bezug auf die zuvor dargestellten Einflussnahmen von Peers wird die Domäne Schule bedeutsam, da sie gewissermaßen eine „Lebenswelt der Heranwachsenden“ (Horstkemper & Tillmann, 2015, S. 440ff.) darstellt, die für Kinder einen etablierten Rahmen für Peerinteraktionen bietet. Im folgenden Fazit werden die zentralen Ergebnisse hinsichtlich der außerfamilialen Sozialisation der Kinder in der jüngeren Kohorte in Bezug auf Peers und Schule zusammengefasst und eingeordnet.

5.4.3 Fazit: Einfluss außerfamilialer Domänen auf das Medienrepertoire und medienbezogene Interessen

In der jüngeren Kohorte zeigt sich, dass digitale Medien auch in Peerkontexten und der Schule eine Rolle spielen. Mit den Peers steht dabei die Ausübung gemeinsamer Medienpraktiken im Vordergrund, die insbesondere die Nutzung von Büchern, Hör- und Videospielen umfasst. Der Austausch über medienbezogene Themen weist dagegen eine untergeordnete Bedeutung auf. Während bei einigen Kindern diese überhaupt nicht zur Sprache kamen, lassen sich in den anderen Fällen keine konsistenten Trends in der Altersgruppe erkennen. Bezüglich des „Erstkontaktes“ mit bestimmten Medieninhalten spielen Peers in der jüngeren Kohorte ausschließlich bei der Nutzung von Spielekonsolen und bestimmten Videospielen eine Rolle. Diese Medienpraktiken von befreundeten Personen oder die daraus resultierenden Anschaffungswünsche können medienbezogene Einstellungen und medienerzieherische Vorstellungen der Eltern tangieren. Für den Zeitraum zwischen den beiden Erhebungen zeigt sich insgesamt kaum ein Zuwachs an Einflüssen der Peers auf die kommunikative Figuration Familie.

Im Sample geht die Einschulung erwartungsgemäß mit allgemeinen Veränderungen im Alltagsleben der Kinder einher, wie etwa dem Tagesablauf oder den Freundschaftsbeziehungen. Auch wenn die Mediennutzung in den Schulen nicht systematisch erhoben wurde, zeigen sich hinsichtlich der schulischen Medienensembles Unterschiede: So kommen einige Kinder in der ersten Schulklasse im Unterricht mit Smartboards, der Computernutzung oder der Lesesoftware *Antolin* in Kontakt, während bei anderen digitale Medien im Unterricht nicht präsent sind. Inwiefern diese schulischen medienbezogenen Arrangements einen direkten Einfluss auf die Mediennutzung der Kinder haben, kann aufgrund der Daten nicht abschließend beantwortet werden. Deutlich wurde, dass der Schriftspracherwerb durch die Schule die Medienrepertoires der Kinder verändert. Dies betrifft einerseits das zunehmend eigenständige Lesen von Büchern, andererseits können sich die Kinder durch die Lesekompetenz auch digitale Medienangebote zunehmend eigenständiger erschließen.