



Kammerl | Lampert | Müller [Hrsg.]

Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung

Zur Rolle der kommunikativen Figuration Familie



Nomos

Medienpädagogik | Media Education

herausgegeben von

Prof. Dr. Anja Hartung-Griemberg

Dr. Claudia Lampert

Prof. Dr. Daniel Süss

Prof. Dr. Christine Trültzsch-Wijnen

Band 6

Rudolf Kammerl | Claudia Lampert | Jane Müller [Hrsg.]

Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung

Zur Rolle der kommunikativen Figuration Familie



Nomos

© Titelbild: Good Studio – stock.adobe.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2022

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-8487-8482-0

ISBN (ePDF): 978-3-7489-2862-1

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748928621>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Vorwort

Wie verändert sich das Aufwachsen von Kindern in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft? Wie wandeln sich im Zusammenhang mit der Digitalisierung Kindheit und Jugend? Wachsen Kinder, die häufig ein Smartphone nutzen, womöglich zu fremdbestimmten, (selbst)süchtigen, unglücklichen Menschen heran? Oder werden sie (frühzeitig) selbstständig, selbstbewusst und verstehen es, die digitalen Medien für ihre Anliegen zu nutzen?

Um Antworten darauf geben zu können, braucht es Studien, die medienbezogene Sozialisation langfristig verfolgen und tiefere Einblicke geben, wie digitale Medien das Leben von Kindern und deren soziale Beziehungen, etwa zu ihren Eltern, verändern. Langzeitprojekte sind jedoch für Forschende wie Teilnehmende aufwändig und daher vergleichsweise rar. Umso mehr freuen wir uns, in diesem Buch erste Befunde aus dem DFG-Projekt „Connected Kids – Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung“ (ConKids) zu berichten, das wir seit 2018 an der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen (FAU) und am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI) in Hamburg durchführen. Der englische Kurztitel „Connected Kids“ verweist bereits auf eine bedeutsame Veränderung von Kindheit: Kinder sind frühzeitig durch die digitalen Medien mit Eltern, Peers und anderen digital verbunden. Aber wie verändert sich diese Verbundenheit mit zunehmendem Alter und sich verändernden Medienensembles und -repertoires? Was bedeutet das z. B. im Hinblick auf soziale Beziehungen, das Autonomiebestreben und die Selbständigkeit von Kindern? Diesen und anderen Fragen gehen wir in unserer Studie nach.

Dieses Projekt ließ sich nur dank der Hilfe zahlreicher Kolleginnen und Kollegen verwirklichen. Bedanken möchten wir uns sehr herzlich bei Marcel Rechlitz, der das Projekt von Beginn an begleitet und die Interviews mit den Familien in Hamburg geführt hat. Zu dem Hamburger Team zählten zudem Jana Hamann und Lisa Zastrow, die in der Endphase ihres Studiums das Projekt tatkräftig unterstützten, sowie Lina Kröhnert, die auch an der Planung der nächsten Projektphase aktiv beteiligt ist.

In Nürnberg wurde das Team neben Katrin Potzel zeitweilig und in großartiger Weise durch Andreas Dertinger und Paul Petschner erweitert, die sich – wie auch Dr. Jane Müller – nach Abschluss der ersten Projektphase anderen Projekten zuwenden. Ein besonderer Dank geht überdies

an Hannah Japp und Nadja Pfattheicher, ohne deren Einsatz dieses Buch jetzt noch nicht vorliegen würde.

Überdies möchten wir uns bei den Kolleginnen und Kollegen bedanken, die seit Jahrzehnten in dem Bereich forschen und unser Projekt maßgeblich inspiriert haben: Dies sind zum einen Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink, die mit ihrer Langzeitstudie zur Mediennutzung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien eine wichtige Grundlage geschaffen hat, die uns immer wieder hilft, unsere Befunde einzuordnen und zu reflektieren, Prof. Dr. Andreas Lange mit seiner Expertise im Bereich der Familienforschung und des Doing-Family-Ansatzes sowie Prof. Dr. Andreas Hepp und Prof. Dr. Uwe Hasebrink als die Initiatoren des Forschungsverbundes „Kommunikative Figurationen“, der für uns in theoretischer, methodologischer und sozialer Hinsicht einen wichtigen Rahmen bildet und uns überhaupt erst motiviert hat, dieses Projekt zu beantragen. Bedanken möchten wir uns zudem bei Prof. Dr. Sonja Livingstone, deren Forschungsarbeiten unsere Perspektive auf die Mediennutzung von Kindern sowie dieses Projekt in vielfältiger Weise beeinflusst haben.

Der größte Dank gilt aber natürlich den Familien in Nürnberg und Hamburg, die wir bisher zwei Jahre begleiten durften, und die uns persönliche Einblicke in ihren Alltag und ihr Zusammenleben gewährt haben. Wir danken den Kindern ihren Eltern sehr für ihre Offenheit und ihr Vertrauen und freuen uns über die Möglichkeit, das Projekt noch weitere drei Jahre fortzusetzen. Mit Vorfreude bereiten wir derzeit die nächsten Interviews vor. Wir sind gespannt, was sich seit der letzten Begegnung verändert hat und wie die Familien mit gegenwärtigen und künftigen medienbezogenen Herausforderungen umgehen (werden). Wer mag, kann die Projektaktivitäten unter www.sozialisation.net mitverfolgen.

Nürnberg und Hamburg im Juni 2022
Rudolf Kammerl, Claudia Lampert und Jane Müller

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Abbildungsverzeichnis | 9 |
| Tabellenverzeichnis | 11 |
| 1. Medienumgebung, Kommunikation und Kindheit im Wandel <i>Rudolf Kammerl, Claudia Lampert & Jane Müller</i> | 13 |
| 2. Sozialisation in einer mediatisierten Gesellschaft – Einordnung in das Forschungsfeld <i>Claudia Lampert & Rudolf Kammerl</i> | 21 |
| 3. Eine figurationstheoretische Perspektive auf Sozialisation <i>Rudolf Kammerl & Claudia Lampert</i> | 37 |
| 4. Methodologische und methodische Anlage der ConKids-Studie <i>Katrin Potzel & Claudia Lampert</i> | 55 |
| 5. Medienbezogene Sozialisation im Grundschulalter: Aushandlungsprozesse im strukturierten Rahmen der Familie <i>Andreas Dertinger, Paul Petschner & Jane Müller</i> | 71 |
| 6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule: Aushandlungsprozesse zwischen Familie und Peers <i>Katrin Potzel, Jane Müller und Marcel Rechlitz</i> | 125 |
| 7. Zusammenführung der Ergebnisse <i>Jane Müller, Katrin Potzel, Andreas Dertinger & Paul Petschner</i> | 171 |
| 8. Medienbezogene Sozialisation in der Familie: Einordnung und Fazit <i>Rudolf Kammerl, Claudia Lampert, Jane Müller, Katrin Potzel, Andreas Dertinger & Paul Petschner</i> | 187 |
| 9. Anhang | 209 |
| 10. Literatur | 247 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 1: | „Eine Figuration interdependenter Individuen – Familie, Staat, Gruppe, Gesellschaft“ (Elias, 1971) | 40 |
| Abbildung 2: | Theoretisch-konzeptioneller Rahmen der Studie | 49 |
| Abbildung 3: | Anlage der Studie | 59 |
| Abbildung 4: | Erhebungsmethoden | 62 |
| Abbildung 5: | Beispiel für unterschiedliche Medien-Akteurs-Relationen (links: jüngere Kohorte und rechts: ältere Kohorte) | 63 |
| Abbildung 6: | Datenaufbereitung und -auswertung | 66 |
| Abbildung 7: | Medienrepertoire von Sophie in Erhebungswelle 1 | 80 |
| Abbildung 8: | Medienrepertoire von Henry in Erhebungswelle 1 | 81 |
| Abbildung 9: | Medienrepertoire von Emil in Erhebungswelle 1 | 82 |
| Abbildung 10: | Medienrepertoire von Pauline in Erhebungswelle 1 | 134 |
| Abbildung 11: | Medienrepertoire von Johann in Erhebungswelle 1 | 135 |
| Abbildung 12: | Medienrepertoire von Hannah in Erhebungswelle 1 | 136 |
| Abbildung 13: | Medienrepertoire von Johann in Erhebungswelle 2 | 138 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|------------|-----------------------------------|-----|
| Tabelle 1: | Vereinfachte Samplingübersicht | 60 |
| Tabelle 2: | Samplingübersicht jüngere Kohorte | 74 |
| Tabelle 3: | Samplingübersicht ältere Kohorte | 127 |

1. Medienumgebung, Kommunikation und Kindheit im Wandel

Rudolf Kammerl, Claudia Lampert & Jane Müller

In einem relativ kurzen Zeitraum haben sich – wie in allen modernen Gesellschaften – auch in Deutschland die Medienlandschaft und die Mediennutzung stark verändert. Die Mehrheit der heute am häufigsten genutzten Internetangebote ist noch keine 20 Jahre alt. 2004 ging *Facebook* online, 2005 wurde die Videoplattform *YouTube* gegründet, 2009 kam der Messenger *Whatsapp* hinzu, 2010 die Foto- und Video-Sharing-App *Instagram* und 2014 die Video-Plattform *musical.ly*, aus der 2018 schließlich *TikTok* hervorging. Auch die Geräte, mit denen das Internet genutzt wird, haben sich verändert. Die ersten erfolgreichen Smartphones kamen 2007/2008 auf den Markt, 2010 das *iPad*, und inzwischen bieten auch die meisten TV-Geräte die Möglichkeit, online zu gehen (SmartTV). Hinzu kommen viele Alltagsgegenstände und -geräte (z. B. Lautsprecher, Kühlschränke, Heizungen, Lampen), aber auch Spielzeuge für Kinder (Smart Toys), die mit dem Internet verbunden sind oder per App oder Sprache gesteuert werden können. Mit diesen Entwicklungen geht eine umfassende Ausweitung der digitalen Infrastruktur einher. Der Ausbau des Glasfasernetzes und des mobilen Internets ermöglicht immer mehr, überall oder jederzeit auch datenintensivere Anwendungen zu nutzen. Die Dynamik des digitalen Wandels ist dabei scheinbar ungebrochen, und unter dem Schlagwort Digitalisierung wird die Integration neuer Technologien in allen gesellschaftlichen Teilbereichen weiter vorangetrieben. In keinem Zeitraum zuvor haben sich die in der Gesellschaft verfügbaren Technologien und Medien so schnell verändert. Dadurch wachsen Kinder heute in ganz anderen Medienumgebungen auf als noch die Generation ihrer Eltern. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass sowohl bei Eltern als auch Lehrkräften große Unsicherheiten bezüglich der Auswirkungen der Mediennutzung und entsprechend auch medienerzieherischer Fragen existieren.

Aufgrund des schnellen und tiefgreifenden Medienwandels ist bislang noch relativ wenig Wissen vorhanden, wie sich das Aufwachsen von Kindern in einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft verändert. Querschnittstudien wie etwa die Untersuchungen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest bieten für Deutschland wichtige Daten

zur Medienausstattung sowie -nutzung und dokumentieren die medialen Veränderungen. Um allerdings nachzeichnen zu können, wie sich das Aufwachsen von Kindern hierdurch verändert, braucht es auch Studien, die zum einen diese Prozesse über einen längeren Zeitraum begleiten und zum anderen die Rolle der Medien in diesem Prozess genauer analysieren. Das von der DFG geförderte Forschungsprojekt „Connected Kids: Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung (Conkids)“¹ stellt sich dieser Herausforderung und zielt darauf ab, mittels einer qualitativen Längsschnittstudie einen empirisch fundierten Beitrag zur Sozialisationsforschung zu leisten.

Für die Sozialisationsprozesse nimmt die Art und Weise, wie Gesellschaften Kommunikation gestalten, einen zentralen Stellenwert ein. So kann im Anschluss an Luhmann Kommunikation als die zentrale Operation sozialer Systeme gefasst werden (Luhmann, 1981, S. 26ff.). Über sie wird soziale Ordnung hergestellt und das Wissen einer Gesellschaft wird von Generation zu Generation über diese weitergegeben. Menschen verwirklichen in kommunikativen Zusammenhängen die Kultur, in der sie leben (Krotz, 2001, S. 51ff.). Folglich verändert ein Wandel von Kommunikation notwendigerweise auch das Handeln der Menschen, ihre Kultur und somit Gesellschaften als Ganzes. Der **Prozess des kommunikativen Wandels** wird derzeit vor allem assoziiert mit der Verbreitung digitaler Medien (computerbasierte Kommunikations- und Informationssysteme wie Smartphones, Tablets und Notebooks) in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen und dem Internet. So wuchs die Zahl der Mediengeräte, die Kindern zur Verfügung stehen, in den letzten Jahren stetig an. Dabei verlagerte sich die Mediennutzung einerseits mehr und mehr in die Kinderzimmer (Süss et al., 2013; Wagner & Lampert, 2013). Andererseits wurden digitale Medien zunehmend mobil und damit omnipräsent: In Deutschland besitzen inzwischen 42 Prozent der Kinder zwischen acht und neun Jahren und 94 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 bis 19 Jahren ein eigenes Smartphone (mpfs, 2021b, 2021a). Bereits vor der Covid-19-Pandemie stieg die Internetnutzung kontinuierlich an. Lockdowns und Distance Schooling haben zuletzt zu einer weiteren Zunahme der Nutzung digitaler Endgeräte beigetragen. Der Wandel beinhaltet aber nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Veränderungen. In der Kommunikationswissenschaft wird dieser Metaprozess als **Mediatisierung** (Hepp, 2016, S. 2016;

1 DFG-Projekt „Connected Kids – Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung (Conkids)“ (KA 1611/LA 2728, Laufzeit: 2018–2021). Das Projekt wurde in 2021 um drei weitere Jahre verlängert.

Krotz, 2014, 2017) beschrieben, ein durch verändertes (Medien-)Handeln auf mehreren Ebenen bedingter gesellschaftlicher Wandel von nahezu allen Lebenswelten, der sich entsprechend auch in einer Mediatisierung des Familienlebens sowie der Sozialisation innerhalb von Familien niederschlägt. Unter historischer Perspektive können wiederholt Umbrüche beobachtet werden, die mit neuen technologischen Entwicklungen und veränderten sozialen Kommunikations- und Interaktionsformen verknüpft sind. Zu diesen Mediatisierungsschüben zählen beispielsweise die Mechanisierung, die Elektrifizierung und die Digitalisierung (Couldry & Hepp, 2017, S. 84). Durch die Mechanisierung wurde die Unterstützung der menschlichen Arbeit durch technische Geräte, wie z. B. die Druckerpresse ermöglicht. Die Elektrifizierung stellt den zum Ende des 19. Jahrhunderts stattfindenden Prozess einer Ausweitung der Stromnetze dar, durch den eine flächendeckende Versorgung mit Elektrizität und schließlich mit Radio und Fernsehen erfolgte. Die Digitalisierung wurde mit dem Aufkommen und der Verbreitung der Computertechnik angestoßen, durch die sich eine digitale Infrastruktur etablierte (Krotz, 2017, S. 28).

Im Rahmen des Mediatisierungsprozesses lassen sich auch qualitative Veränderungen beobachten: So werden technische, räumliche, zeitliche und soziale Bedingungen durch die persistent und ubiquitär im Netz verfügbaren neuen Unterhaltungs-, Kommunikations- und Informationsangebote **entgrenzt**. Diese Entgrenzungsprozesse – Prozesse der Entstrukturierung und Entstandardisierung, die aber auch mit der Bildung neuer Strukturen und Abgrenzungen einhergehen – konfrontieren Individuen, soziale Gruppen und auch Organisationen nicht nur mit neuen Chancen, sondern auch mit der Herausforderung, sich (neu) zu verorten. Folgt man mit Friedrich Krotz (2017) und Andreas Hepp (2011) der sozial-konstruktivistischen Tradition der Mediatisierungsforschung geht der Mediatisierungsschub der Digitalisierung mit besonders intensiven gesellschaftlichen Veränderungen einher. Hepp (2021) kennzeichnet diesen Schub mit dem Begriff der **tiefgreifenden Mediatisierung** und charakterisiert ihn anhand von fünf Trends: Durch die Ausdifferenzierung entwickeln sich eine Vielzahl technischer Endgeräte, medialer Angebote und Inhalte, die immer unüberschaubarer für die Nutzenden werden. Gleichzeitig sind diese medialen Angebote aufgrund der Digitalisierung sowie der technologischen Konvergenz nahezu allgegenwärtig und zeitlich unbegrenzt verfügbar. Hinzu kommt eine durch die Konnektivität bedingte Vernetzung dieser Angebote über das Internet, wodurch der mediale Austausch von einer zunehmenden Datafizierung gekennzeichnet ist und persönliche Daten von verschiedenen Stellen gesammelt und ausgewertet werden (können). Des Weiteren kommt ein erhöhtes Innovationstempo hinzu, das eine Entwick-

lung immer neuer Medien und Angebote bedingt. Da der Mediatisierungsprozess gesellschaftliche Teilsysteme nicht gleichermaßen erfasst, sondern vielmehr an deren eigenen Binnenstrukturen und Dynamiken gekoppelt wird, stellt sich die Frage, wie sich in diesem Transformationsprozess strukturelle und prozessuale Aspekte von Sozialisation verändern.

Mit der zunehmenden Medienausstattung von Privathaushalten sind Medien für Kinder von Geburt an leicht zugänglich. Wie dieser Zugang moderiert bzw. durch die Anschaffung zusätzlicher Geräte gefördert wird, steht in Verbindung mit der Einschätzung potenzieller Risiken und Chancen durch die Eltern. Fragen nach einer kindgerechten Mediennutzung stellten sich allerdings schon vor dem digitalen Wandel. Dabei ist zu beachten, dass soziokulturell und historisch relative Konstruktionen der Kindheit konstitutiv für gesellschaftlich organisierte Enkulturationshilfen sowie für die Regulation des Zugangs der Kinder zur Welt der Erwachsenen sind. Anhand der Entwicklung von Kindheitsbildern und -wahrnehmungen zeigte unter anderem Philippe Ariés (1996), dass Kindheit als eigenständige Lebensphase ein Konstrukt der Moderne ist. Ausgehend von dieser Konstruktion wurde ein Schutz- und Schonraum² geschaffen, mit dem negative Einflüsse von Kindern ferngehalten und pädagogisch auf diese eingewirkt werden soll. Durch die Omnipräsenz digitaler Medien erscheint eine solche Abschirmung heute kaum mehr möglich. Die Beobachtung, dass die Trennung der Erwachsenenwelt von der der Kinder durch Medien weitgehend aufgehoben wird, spitzen Meyrowitz (1987) und Postman (1987) bereits vor der Jahrtausendwende auf die viel diskutierte These

-
- 2 Der Jugendmedienschutz etablierte sich in Folge der gesellschaftlichen Bemühungen um den Jugendschutz. Dieser fand zunächst Mitte des 19. Jahrhunderts seinen Ausdruck in Arbeitsschutzbestimmungen und trug direkt zur Verringerung der Kindersterblichkeit bei. Kinder und Jugendliche sollten aber nicht nur vor gesundheitlichen, sondern auch vor sittlichen Gefahren geschützt werden. Das Verbot von unzüchtigen Schriften gegen Ende des 19. Jahrhunderts begründete sich zunächst nicht aus der Entwicklungstatsache, sondern aus dem Schutz von Sitte und Moral im Allgemeinen. Die Initiativen leiteten sich also einerseits aus dem normativen Wertehorizont des (bildungs-)bürgerlichen und wertekonservativen Milieus sowie kirchlicher Organisationen ab und waren andererseits mit kausalen Wirkungsannahmen verbunden – in dem Sinne, dass als ‚schlecht‘ bewertete Medien Menschen ‚schlecht‘ machen. Mit der Durchsetzung der Meinungsfreiheit als zentrales Element der demokratischen Grundordnung wurden die Verbote auf Kinder und Jugendliche eingegrenzt. Die Annahmen einer starken und negativen Medienwirkung trugen wesentlich dazu bei, die Beschränkungen des Kinder- und Jugendmedienschutzes rational zu begründen und durchzusetzen – auch wenn die wissenschaftlichen Untersuchungen dies nicht in der erhofften Deutlichkeit belegen (Junge, 2013, S. 100–101).

zu, dass in der abendländischen Zivilisation die Idee der Kindheit im Verschwinden begriffen sei, und dass elektronische Medien diese Entwicklung beschleunigen würden. Eine solche These entspricht allerdings nicht dem gegenwärtigen medienpädagogischen Diskurs, der die Medienpraktiken der Kindheit in den Blick nimmt (Blaschke-Nacak et al., 2018, S. 15). Mit dem Begriff der **Medienpraktiken** werden alltägliche praktische Handlungen gefasst, die menschliche Akteurinnen und Akteure und Medien in eine wechselseitige Relation setzen (Dang-Anh et al., 2017). In der praxistheoretischen Medienforschung werden damit Regelmäßigkeiten und Routinen der Mediennutzung in sozialen Kontexten betrachtet. Medienpraktiken werden als gesellschaftlich geteilte soziale Praktiken aufgefasst, die auf Konventionen beruhen und deshalb nicht als Umsetzung individueller, intentionaler Handlungen verstanden werden. Wenn Kinder an Medienpraktiken in Familien teilhaben, sind sie nicht als deren alleinige Initiatoren zu verstehen, sondern sie sind auf vielfältige Weise in die familialen Verhaltens- und Denkmuster eingebunden. Durch die Medientechnologie rücken auch ökonomische und technologische Aspekte der Medienpraktiken in den Blickpunkt. So betont Couldry (2012) einerseits die kommerziellen Interessen der Ökonomie (Marktlogik) an Medienpraktiken und andererseits die den Medientechnologien per Hard- und Software eingeschriebenen Funktionsweisen, also etwa die automatisierte Sozialität der Sozialen Netzwerke (Plattformlogik), welche bestimmte Medienpraktiken begünstigen. In diesem Zusammenhang wird die Übermittlung von Nutzerdaten zentrales Element zur Individualisierung der Medienangebote und zur Erzeugung von Datensammlungen bei Unternehmen und Organisationen. Couldry & Mejias (2018) verwenden den Begriff „Datenkolonialismus“, um zu verdeutlichen, dass datenorientierte Beziehungen zwischen Nutzer und Internetökonomie zu einem zentralen Mittel werden, mit dem wirtschaftliche Wertschöpfung geschaffen wird. Wenn Kinder zu Hause mit Familienmitgliedern, mit Freundinnen und Freunden oder allein das Internet nutzen, bleiben ihnen diese Datenbeziehungen in der Regel weitgehend verborgen. Der Begriff der Medienpraktiken scheint uns deshalb passend, da er nicht voraussetzt, dass die Akteurinnen und Akteure den Sinn dieser Praktiken und deren soziale, technologische und ökonomische Rahmenbedingungen voll erfassen. Entsprechend ermöglicht der praxistheoretische Zugang es, Kinder als Akteurinnen und Akteure von Medienpraktiken zu betrachten, ohne dass sie dabei als Urheberinnen und Urheber einer selbst zu verantwortenden Medienhandlung zu konzeptionalisieren sind. Gleichsam sind Kinder aus dieser Perspektive als „selbst handelnde mit „Agency“ ausgestattete Wesen“ (Lange, 2015, S. 92) zu betrachten,

die im Rahmen ihrer sozialen Beziehungen und Verflechtungen selbst handlungsmächtig sind und ihre eigenen Perspektiven haben.

Der Prozess der Mediatisierung kindlicher Lebenswelten, die öffentliche Diskussion über eine kindgemäße Mediennutzung und die Institutionalisierung der „Digitalen Bildung“ führen – so unsere Annahme – nicht dazu, dass Kindheit verschwindet, sondern vielmehr, dass in der Alltagskommunikation subjektive und geteilte soziale Konstruktionen von Kindern erweitert werden – etwa um Ideen des digital gefährdeten, des digital kompetenten bzw. digital gebildeten Kindes. Wenn Kinder in unterschiedlichen sozialen Kontexten mit digitalen Medien agieren, treffen sie somit auf soziale Konstrukte und Erwartungen, die ihre Handlungsspielräume begrenzen, ihr Handeln deuten und Reaktionen vorstrukturieren. Diese vielfältigen Positionen finden sich auch im öffentlichen Diskurs. So fordert z. B. der Präsident des Berufsverbands der Kinder- und Jugendärzte „Smartphones erst ab 11 Jahren!“ (Schmidt, 2019, 2) während in der Debatte um den Jugendmedienschutz konstatiert wird, dass die „digitale Volljährigkeit“ mit 10 Jahren beginnt (Erdemir, 2021). Andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betonen hingegen, dass die Inhalte der Mediennutzung und die Lebenssituation der Kinder stärker berücksichtigt werden müssen (Blum-Ross & Livingstone, 2016). Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung und quantitativen Zunahme von Medienanwendungen werden die Phänomene, auf die sich diese sozialen Konstruktionen beziehen, insgesamt mehr und vielfältiger.³ Neben dem Mediatisierungsprozess wird diese Entwicklung begünstigt durch Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung, die unter anderem dazu führen, dass sich die konkreten Medienpraktiken der Kinder, die sozial moderiert und bewertet werden, zunehmend voneinander unterscheiden und dass deren Regulation dem individuellen Risiko-Chancen-Management ihrer Eltern bzw. ihrer Eigen-Verantwortung zugewiesen wird. Eltern sind damit in vielfältiger Hinsicht gefordert, da sie sich im Rahmen einer gesellschaftlich konträren Bewertung kindlicher Mediennutzung positionieren müssen, selbst eine Deutung der Chancen und Risiken für ihr eigenes Kind vornehmen müssen und dabei adäquate erzieherische Maßnahmen ergreifen

3 Pluralisierung, Individualisierung und die Ausdifferenzierung vielfältiger Medienpraktiken mit interaktiven Medien stehen Ansätze entgegen, die ausgehend von medienorientierten Beschreibungen einer Generation generalisierend auf kollektive Selbst- und Weltwahrnehmungen schließen. Statt der Rede von „Netz-Generation“, „Generation Google“, „Generation lebensunfähig“ zu folgen, soll die diesen Deutungsmustern zugrundeliegende These homogenisierender Funktionen hinterfragt werden.

sollen. Leben mehrere Kinder in einem Haushalt, sind darüber hinaus die unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungsstände der Kinder zu berücksichtigen. Dabei sind Eltern bisweilen selbst mit neuen digitalen Technologien und Herausforderungen konfrontiert, die in ihrer eigenen Kindheit nicht bekannt waren. Sie können damit kaum auf generationenübergreifendes Erfahrungswissen zurückgreifen. Dennoch ist die Familie nach wie vor die zentrale Sozialisationsinstanz in der Lebenswelt der Kinder. Wie die Aneignung digitaler Medien durch Familien moderiert ist, ist daher eine aktuelle Fragestellung und soll im Rahmen der vorliegenden Studie näher beleuchtet werden.

2. Sozialisation in einer mediatisierten Gesellschaft – Einordnung in das Forschungsfeld

Claudia Lampert & Rudolf Kammerl

Sozialisation bezeichnet den Prozess, bei dem sich Menschen mit ihren konstituierenden (biologischen) Grundlagen auf der einen Seite und den sie umgebenden sozialen sowie ökologischen Bedingungen auf der anderen Seite auseinandersetzen und dabei eine individuelle und soziale Persönlichkeit (Identität) entwickeln (Bauer & Hurrelmann, 2021). Diese Entwicklung befähigt Individuen, sozial kompetent zu handeln und den mannigfaltigen, sich immer wieder ändernden Erwartungen ihrer sozialen Umwelt gerecht zu werden, sich in diese zu integrieren und sie eigenaktiv weiterzuentwickeln. Vergesellschaftung meint im Sinne aktueller Sozialisationsbegriffe (Bauer, 2018) keine reine Anpassung an die bestehende Gesellschaft, sondern schließt neben dem Aspekt der Reproduktion auch deren Erneuerung mit ein. Diese Interdependenz individueller und gesellschaftlicher Entwicklung wird in der Sozialisationsforschung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ebenen der gesellschaftlichen Gesamtstruktur in unterschiedlichen sozialen Kontexten untersucht (Bauer & Hurrelmann, 2021). Für die Untersuchung kindlicher Sozialisationsprozesse bilden Familie, Peers und Schule zentrale Sozialisationsinstanzen, wobei die Familie zunächst das biografische Zentrum für die Kinder bildet. Sie lernen in ihren Herkunftsfamilien einen bestimmten Lebensstil und familiäre Praktiken kennen. Dabei ist es eine tendenziell zirkuläre Struktur, die sich im Sozialisationsprozess entwickelt. Das Kind findet eine Vielzahl menschlicher Praktiken vor, die es sich aneignet und mitgestaltet.

Das Kind trifft auf die durch den Habitus der Eltern erzeugten Praxisformen; es nimmt mit zunehmender Dauer umso kompetenter an diesen Praxisformen teil; und es reproduziert in dem Maße, in dem es seine Kompetenzen entwickelt, die Praxisformen, in die es einsozialisiert worden ist – Praxisformen, die für die soziale Lage seiner Eltern passen: Der Habitus reproduziert ‚als Instrument einer Gruppe ... in den Nachfolgern das von den Vorgängern Erworbene oder, einfacher, die Vorgänger in den Nachfolgern‘. (Bourdieu, 1982, S. 196)

Sozialisation bewirkt nach Bourdieu also gleichzeitig eine „soziale Vererbung der Kompetenzstrukturen“ (Liebau, 2014, S. 160). Dabei sind die familialen Praktiken zum einen durch die soziale Lage mit ihren materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen bestimmt. Zum anderen sind für Kinder die Merkmale der Beziehungen in der Familie von besonderer Bedeutung. Die Familienforschung charakterisiert die Bedingungen des Sozialisationsprozesses in der Kindheit mit Blick auf die Qualität von Eltern-Kind-Beziehungen insbesondere über die Dimensionen von Wärme versus Zurückweisung sowie von Kontrolle versus Autonomiegewährung (Steinberg, 2001). Erweitert man diese Elternperspektive um die der Kinder, korrespondieren hier Nähe und Distanz sowie Heteronomie und Autonomie¹ des Kindes. Kinder positionieren sich innerhalb der Familie, indem sie sich Familienmitgliedern zuordnen bzw. sich von ihnen abgrenzen. Im Entwicklungsprozess erwerben sie Kompetenzen und Handlungsfreiräume werden neu bestimmt. Dabei verändert sich die Bedeutung der verschiedenen Bezugspersonen und Kontexte mit steigendem Lebensalter. Durch den Eintritt in die Schule und durch die wachsende Bedeutung der Peers in der Adoleszenz verringert sich der Einfluss der Familie, ohne dass dieser aber verschwindet.

2.1 Familiäre Sozialisation im Wandel

Was unter Familie verstanden wird und welche Funktionen ihr zugeschrieben werden, ist aus historischer Perspektive einem stetigen Wandel ausgesetzt, da sich die Zusammensetzung und das Zusammenleben von Familien selbst ändert. War in den 1960er Jahren die bürgerliche Kleinfamilie noch normatives Leitbild, in der ein verheiratetes, gegengeschlechtliches Ehepaar mit seinen leiblichen Kindern die Familienform bildete, ist das inzwischen nach verschiedenen sozialen Veränderungen keineswegs mehr gesellschaftlicher Konsens. Familienwissenschaftlich wird festgehalten, dass Umbrüche in Ehe- bzw. Stabilitätsfragen, aber auch Änderungen

1 Autonomie und Heteronomie sind dabei nicht – wie in der Geschichte der Sozialisationstheorie bisweilen üblich – als dichotom und/oder normativ hierarchisiert (im Sinne von Autonomie = Emanzipation = normativ wünschenswert) zu verstehen, sondern relational zu fassen. Eine relative Autonomie bei sozialen Praktiken kann mit Zwängen einhergehen und/oder zu Heteronomie führen. So hat beispielsweise bereits Beck (1986) mit der „Risikogesellschaft“ verdeutlicht, wie im gesellschaftlichen Kontext der Individualisierung Kontingenzen zunehmend der Eigenverantwortung des Einzelnen zugeschrieben werden.

hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse dazu führten, dass Familienformen und innere Strukturen pluraler geworden sind (Hettlage, 1998). Auch wenn die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen heute noch zu rund 70 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2016) bei ihren beiden leiblichen und verheirateten Elternteilen aufwachsen, sind die Anteile der Familien mit einem Elternteil oder mit unverheirateten Eltern angestiegen. Auch Patchworkfamilien oder Familien mit gleichgeschlechtlichen Partnerschaften haben quantitativ zugenommen. Gerade der Prozess der gesellschaftlichen Anerkennung letzterer Familienform und die gesetzliche Verankerung der gleichgeschlechtlichen Ehe verdeutlichen, dass einerseits sozial bestimmt wird, was als Familie anerkannt wird. Andererseits ist in verschiedenen Definitionen auch übergreifend erkennbar, dass das zunächst biologisch-anthropologisch bestimmte Generationenverhältnis grundlegend für die Konstitution von Familie ist. So sind neuere Definitionsversuche zum einen bemüht, hinsichtlich der Fragen von Ehe, Alleinerziehenden² und Geschlechterfragen Offenheit zu zeigen und zum anderen hinsichtlich des Zusammenlebens der (mindestens) beiden Generationen das Verhältnis so zu bestimmen, dass es sich von dem einer reinen Wohngemeinschaft unterscheidet. Die Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Macha geht von einer Familie aus, wenn sich Erwachsene Kindern annehmen und sie dauerhaft erziehen und diese Verantwortung staatlich anerkannt ist:

Familie ist die primäre gesellschaftliche Institution zur Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen, die mindestens zwei Generationen umfasst und bei der die ältere Generation mit staatlicher Sanktionierung die dauerhafte Aufgabe der Erziehung, Bildung und Sozialisation bis hin zum Erwachsenenalter der Kinder wahrnimmt und hierfür die Verantwortung trägt. (Macha, 2009, S. 10)

Kern aktuellerer Definitionsversuche seit Ende des 20. Jahrhunderts bilden die generationale Ordnung, die soziale Anerkennung und die Übernahme von Aufgaben (Ecarius et al., 2011). Aus erziehungswissenschaftlicher und sozialisationstheoretischer Perspektive sind die Funktionen der Familie für Erziehung, Bildung und Sozialisation von besonderer Bedeutung. Die Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz. Grundlegende informelle

2 Unter „alleinerziehend“ werden im Folgenden Elternteile definiert, die in ihrem Haushalt ohne Partnerin bzw. Partner mit ihren Kindern leben und Erziehungs- und Betreuungsaufgaben weitgehend alleine übernehmen. Alleinerziehende bilden mit ihren Kindern eine Ein-Eltern-Familie. Lebt ein Paar mit ihrem Kind oder mehreren Kindern zusammen, dann spricht man von einer Kernfamilie (Böhnisch, 2009).

Bildungsprozesse finden zu Hause statt. Über Formen des sozialen Lernens werden Verhaltensweisen von Eltern und Geschwistern übernommen. Die Familie bildet in der Kindheit auch das primäre soziale Umfeld für selbstgesteuertes, exploratives Lernen. Zentrale Kenntnisse, Kompetenzen, Problemlösungsstrategien und motivationale Dispositionen werden somit im Familienkontext erworben. Dabei wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zwischen den Erziehungs- und Bildungsintentionen der Eltern und dem darauf bezogenen Handeln einerseits und den funktionalen Sozialisationsprozessen die in den Familien stattfinden andererseits unterschieden. Darüber hinaus wird aber auch die Hilfs- und Schutzfunktion der Familie hervorgehoben. Das Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren wird als Fürsorge-Beziehung gekennzeichnet, die sich auch dadurch manifestiert, dass Eltern vermeintliche und tatsächliche Risiken von ihren Kindern nach ihren eigenen Vorstellungen fernhalten. Vertreterinnen und Vertreter der Anti-Pädagogik etwa kritisieren, dass die pädagogischen Konstruktionen von Kindern als Noch-nicht-Mündige deren Rechte beschränkten und die Problematik der asymmetrischen Machtbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern relativierten (Schultheis, 2016). Kindheitssoziologische Perspektiven hingegen betrachten generationale Ordnungen stärker unter der Fragestellung von Reproduktion und Transformation von Gesellschaft.

In der Familiensoziologie wird mit dem „Doing-Family-Ansatz“ (Jurczyk, 2014, S. 50ff.) versucht, das Paradigma des Sozial-Konstruktivismus, demzufolge Wirklichkeit sozial konstruiert ist, für die Familienforschung nutzbar zu machen. Statt von einer teilweise normativ bestimmten Vorstellung von Familie auszugehen und ihre Aufgaben in den Blick zu nehmen, werden deren alltägliche soziale Praktiken betrachtet. Ausgehend von dem interaktionstheoretischen Konzept des „doing gender“ (Gildemeister, 2008), nach dem Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit sozial konstruiert wird, geht der Ansatz des „doing family“ davon aus, dass Familie nicht durch biologische Verwandtschaftsbeziehungen, sondern durch soziale Interaktionen bestimmt wird, die in vielfältiger Weise in Machtverhältnisse und Normalitätsvorstellungen eingebunden sind. Praxeologische Perspektiven auf die sozialen Praktiken von und in Familien gehen über die Analyse von Interaktionsbeziehungen hinaus und fokussieren stärker auf Konstitution und Reproduktion von Körperlichkeit, Materialität und Sozialität. Praktiken werden als körperliche Tätigkeiten und zugleich als gesellschaftliche Prozesse verstanden. Materielle Bestandteile dieser Praktiken werden dabei nicht als ein vorgelagerter, sondern als ein durch Praktiken modifizierter Realitätsbereich betrachtet. Ebenso werden Einstellungen als Bestandteil von Praktiken verstanden und nicht als geistige Entität,

welche Praktiken verursachen. Dabei wird der traditionelle Subjekt- und Akteursbegriff, der handlungstheoretischen und interaktionistischen Theorieverständnissen zugrundeliegt, relativiert und soziale Praktiken immer zugleich als individuell und kollektiv verstanden. Familienmitglieder positionieren sich in der alltäglichen Auseinandersetzung miteinander im Kontext sozialer Erwartungen und Rollenanforderungen sowie materieller Gegebenheiten. Sie verhandeln anhand der für sie relevanten Brennpunkte und Spannungsfelder sowohl Macht-, als auch Nähebeziehungen sowie Vorstellungen von Normativität und Normalität (Schondelmayer et al., 2020). Gerade der Blick auf die soziale Herstellung und Verhandlung generationaler Ordnungen sowie von Gestaltungsfreiräumen bei neuen, gesellschaftlich weitgehend unbestimmten Fragen, bietet Anschlussmöglichkeiten für die Sozialisationsforschung. Bei der Bestimmung der Frage, welche Medien die heranwachsende Generation nutzen darf und welche nicht, zeigt sich auch, welche Rolle die ältere Generation ihren Kindern zuzuweisen versucht. Dies zeigt sich in besonderer Weise mit dem Deutungshorizont einer sich wandelnden Medienumgebung. Die permanente Erreichbarkeit durch mobile Endgeräte sowie die Nutzung sozialer Medien wie *WhatsApp*, *Instagram* oder *Facebook*, von Informationsangeboten wie *Google* und Unterhaltungsangeboten wie Online-Spielen führen zu dynamischen Aushandlungsprozessen, in denen bestimmt werden muss, wer wann mit welchen Geräten wie lange welche Inhalte nutzt. Dabei stellt sich unter anderem auch die Frage, ob und wie sich die Familie als solche in sozialen Medien inszeniert, aber auch, wie beispielsweise die Preisgabe persönlicher Daten und der Datenschutz zu handhaben sind.

2.2 Mediensozialisation in Familien

In der Sozialisationsforschung wurden Medien immer wieder als weitere tertiäre Sozialisationsinstanzen beschrieben (Hurrelmann, 2006, S. 32 f.). Unter diesem Ansatz werden (Massen-)Medien als zusätzliche, isoliert zu beschreibende Institutionen verstanden, die primär andere gesellschaftliche Aufgaben übernehmen, aber auch für die Sozialisation der Individuen bedeutsam sind. Vor allem in der Medienpädagogik herrscht hingegen zunehmend ein Verständnis vor, Medien als Einflussfaktoren zu konzipieren, die den kompletten Sozialisationsprozess durchdringen und prägen. Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass Medien den Zugang zur und das Verständnis von Wirklichkeit grundlegend prägen und sich so auf alle Sozialisationsinstanzen auswirken (Vollbrecht, 2014, S. 117). Statt den Einfluss der Medien isoliert von den primären und sekundären Sozialisations-

instanzen zu betrachten, werden diese vermehrt als Bestandteil derselben in einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft betrachtet. Familien, Schulen und Peergroups nutzen unterschiedliche Medien, aber es ist ihnen gemeinsam, dass sie diese vielfältig verwenden. Bei der Gestaltung von Peer-Beziehungen werden beispielsweise Social Media und Messengerdienste in vielerlei Hinsicht relevant. Die Selbstdarstellung im Netz, die Auseinandersetzung mit Rollen-Erwartungen und die Gestaltung der eigenen sozialen Rollen kann dabei funktional sein für die Bewältigung altersgemäßer Entwicklungsaufgaben. Gleichzeitig birgt Mediennutzung entwicklungsbeeinträchtigende Risiken in sich. Beispielsweise sind Cybermobbing und exzessive Internetnutzung Phänomene, die in der Adoleszenz häufiger auftreten, als in anderen Altersphasen und eine gesunde Entwicklung beeinträchtigen. Im Rahmen einer „gelingenden Mediensozialisation“ (Süss et al., 2013, S. 57) entwickeln Heranwachsende in der Auseinandersetzung mit Medien eine Medienkompetenz, die es ihnen ermöglicht, deren Potentiale zu nutzen und Risiken zu vermeiden.

In Familien nehmen Medien im Sozialisationsprozess insofern eine besondere Rolle ein, als sie bereits von Beginn an in der Lebenswelt des Kindes präsent sind und es über verschiedene Kontexte und Lebensphasen hinweg begleiten (Bachmair, 2007; Krotz, 2017; Tillmann & Hugger, 2014). Kinder wachsen heutzutage in digitalisierten, multimedialen Umgebungen auf, die zunehmend komplexer, konvergenter und personalisierter werden (Holloway et al., 2013). Sie nehmen schon sehr früh eine aktive Rolle ein, indem sie Medien aus dem existierenden Angebot auswählen sowie über Dauer und Ausgestaltung der Mediennutzung mitentscheiden. Zugleich werden die Zusammensetzung dieses individuellen Medienrepertoires, die Regeln für den Umgang mit Medien und die Erwartungen an die Mediennutzung auch durch andere Familienmitglieder – insbesondere durch die Eltern – mitbestimmt. Die Eltern nehmen dabei eine Gatekeeper-Rolle ein und bestimmen über den Zugang zu und die Nutzung von Medien mit. Zugleich sind sie Vorbilder, Co-Nutzende oder Beratende (Jiow et al., 2016; Lampert et al., 2012; Spanhel, 2006, S. 113). Dabei weisen der Umfang der Bildschirmzeit und die Medienpräferenzen von Kindern einen positiven Zusammenhang mit den Mediengewohnheiten der Eltern auf (Nikken, 2017). So prägt der elterliche Einfluss bereits in der frühen Kindheit spezifische Mediennutzungsmuster, die auch längerfristig stabil bleiben (Vollbrecht, 2003, S. 19). Medien sind damit Teil alltäglicher familialer Praktiken und der Familienstruktur an sich (Schlör, 2016; Theuernert & Lange, 2012). Denn der Wandel der Familienformen und familialen Strukturen kann geänderte Mediennutzung begünstigen: Nach einer Trennung oder bei multilokal verteilten Familien ist die Nutzung media-

ler Kommunikationswege ein wichtiges Mittel, um in Kontakt zu bleiben. Durch den Wandel der Geschlechterrolle ist Erziehung zunehmend mehr paritätisch organisiert und nicht mehr allein Aufgabe der Mütter. In vielen Familien werden besonders bei digitalen Medien das Mediennutzungsverhalten der Väter und deren medienerzieherische Einstellungen bedeutsam (Lampert et al., 2012). Zudem ist Mediennutzung ein integraler Bestandteil alltäglicher Kommunikation. Medien vermitteln dabei nicht nur kulturelle Inhalte; Medienrezeption, genauso wie medienbezogene Gefühle und Gedanken sind relevante Konversationsthemen.

Medienerziehung stellt in diesem Zusammenhang ein engeres Konzept als das der Mediensozialisation dar und bezieht sich auf mehr oder weniger absichtsvolle und pädagogisch reflektierte Handlungen, die darauf abzielen, die Mediennutzung der Kinder mit bestimmten Methoden zu beeinflussen (Kammerl, 2011). Spanhel (2006) betont die Orientierung an den allgemeinen Zielen und Werten von Erziehung sowie die Notwendigkeit einer erzieherischen Intervention, wenn Mediensozialisation problematisch verläuft oder misslingt. Im Unterschied zur schulischen Medienerziehung ist diese in der Familie kein professionelles Handlungsfeld. Eltern sind nicht pädagogisch qualifiziert. Sie machen sich in der Regel eher weniger und unsystematisch Gedanken über Ziele und Methoden einer Medienerziehung und setzen diese weniger konsequent um. Von den Ansprüchen einer schulischen Medienerziehung aus betrachtet sind Eltern medienpädagogische Laien und selbst – im Rahmen einer Elternbildung – bildungsbedürftig. Insbesondere Familien mit formalen niedrigem Bildungshintergrund der Eltern werden dabei häufig als defizitär und kompensationsbedürftig betrachtet, da sie nicht über das kulturelle Kapital verfügen, das aus der Perspektive der Lehrkräfte anzustreben ist. Aus der Perspektive der Familien kann die schulische Medienerziehung andererseits als Eingriff in das verfassungsrechtlich geschützte primäre Erziehungsrecht der Eltern betrachtet werden. Familien wollen ihre Freizeit mit Medien selbstbestimmt gestalten und dabei nicht bevormundet werden.

Sowohl in den privaten Haushalten wie in den Schulen gehen in die Vorstellungen zur Medienerziehung die persönlichen Medienvorlieben der Erziehenden mit ein. Dabei gibt es in den Familien aber keinen fachlich fundierten Lehrplan mit allgemeinen Vorgaben zu Zielen, Inhalten und Methoden einer medienerzieherischen Intervention. Die generationale Ordnung wird stattdessen durch die Grundhaltung der Eltern und deren Ressourcen sowie durch die Aktivitäten des Kindes bestimmt. In der Familie findet Erziehung somit – im Unterschied zur schulischen Medienerziehung – vielmehr als familienzufispeifische Interaktion der Familienmitglieder statt und ist auf das konkrete Kind und die konkreten Medienpraktiken

im familialen Alltag bezogen. Medienpraktiken sind zudem eingebunden in einen (medialen) Habitus (Kommer, 2013)³ Mit Bourdieus Konzept des Habitus (Bourdieu, 1982) wird in der Sozialisationsforschung die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals betont. So kann mit der Leseforschung darauf verwiesen werden, dass ein enger Zusammenhang zwischen den elterlichen Lesegewohnheiten und denen der nachfolgenden Generation besteht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). Eltern geben dabei nicht nur Medienpraktiken, wie z. B. die des Vorlesens weiter, sondern auch eigene Vorlieben und Geschmack. Ausgehend vom kulturellen Kapital der Eltern wird den einzelnen Medien ein kultureller Wert und eine Legitimität zugesprochen oder aberkannt. Inwiefern ein konkretes Buch oder ein Computerspiel oder die damit verbundenen Praktiken als wertvoll, sinnvoll oder schädlich bewertet werden, ist nach diesem Ansatz eng mit dem Habitus verknüpft und funktional für Distinktions-Konstruktionen, also für Zugehörigkeit und Abgrenzung. Entscheidend dabei ist, dass mit dem Habitus-Konzept auf vorreflexive Grenzen des Denkens und unmittelbare ästhetische Empfindungen verwiesen wird. In Abgrenzung zu handlungstheoretischen Positionen, wird davon ausgegangen, dass den Eltern die Basis ihrer medienerzieherischen Entscheidungen nicht reflexiv im Sinne einer rationalen Abwägung zugänglich ist. Aus dieser Perspektive heraus können Konflikte über die Mediennutzung der Kinder als Machtkämpfe interpretiert werden, in denen die ältere Generation versucht, ihren Geschmack als den Legitimen durchzusetzen (Kommer, 2013).

Handlungstheoretische Konzeptionalisierungen der Medienerziehung in der Familie liegen zum einen mit dem Konzept der Parental Mediation und zum anderen mit der Erziehungsstilforschung vor (Wagner et al., 2013). Ausgehend von der Fernseherziehung bei Kindern wurden zunächst drei Arten der Parental Mediation unterschieden. **Aktive Mediation** meint eine bewusste Auseinandersetzung mit der Fernsehnutzung der Kinder und die Besprechung der Inhalte rezipierter Sendungen. Die

3 Kommer und Biermann verstehen unter dem „medialen Habitus“ „ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. (Kommer & Biermann, 2012, S. 86).

restriktive Mediation ist auf die Regulierung der Nutzungszeiten, bzw. -dauer und/oder bestimmter Inhalte ausgerichtet. Gemeinsames Fernsehen mit den Kindern (ohne dass dabei umfangreich über die Inhalte gesprochen wird) wird als **Co-Viewing** oder **Co-Using** bezeichnet. Parental Mediation ist international ein einflussreicher Ansatz in der Forschung zur familialen Medienerziehung. Die Strategien der Parental Mediation wurden im Kontext des fortschreitenden Mediatisierungsprozesses weiterentwickelt und durch die Ausprägungen des **Monitorings**, also der Überprüfung besuchter Websites, genutzter Apps, Chatverläufe etc., oder der **technischen Mediation**, wie dem Einsatz von Jugendschutzsoftware, Routereinstellungen etc., ergänzt (Livingstone & Helsper, 2008; Pfetsch, 2018; Schaan & Melzer, 2015; Sonck et al., 2013). Studien, die an der Erziehungsstilforschung orientiert sind, beschreiben hingegen zentrale Qualitätsdimensionen der Eltern-Kind-Beziehung, also etwa die Kindorientierung und das Aktivitätsniveau (Wagner et al., 2013).

2.3 Bedeutung von Peers und Schule für medienbezogene Sozialisation

Die verschiedenen sozialen Gruppen der Gesellschaft unterscheiden sich durch ihre unterschiedlichen Lebensstile und Haltungen. In den verschiedenen sozialen Milieus formen sich in Abhängigkeit von der sozialen Lage und den vorhandenen Ressourcen spezifische Medienpraktiken aus. So ist davon auszugehen, dass Kinder von Informatikern oder Informatikerinnen zu Hause andere computerbezogene Praktiken kennenlernen als „Arbeiterkinder“. Kinder lernen zunächst durch das soziale Netzwerk der Eltern Medienpraktiken anderer Familien bzw. deren Kinder kennen. Mit Eintritt in Kita und Schule entwickeln sie aber zunehmend selbst Beziehungen zu Peers und lernen durch Freundschaften auch Medienpraktiken anderer Familien kennen und entwickeln eigene zusammen mit den Peers. Kinder fungieren dabei gegenseitig als anregender sozialer Kontext. Die Anerkennung in der Peer-Group und die Positionierung werden zu eigenen Bedürfnissen und bedeutsam für die weitere Entwicklung der Kinder und der Gestaltung ihres Alltags (Reinders, 2015). Im Grundschulalter werden Konzepte von Freundschaft zunehmend ausdifferenziert. Im Kontext von Schule werden Gruppenzusammenhänge bedeutsamer. Es bilden sich Teilgruppen aufgrund von Klassenzugehörigkeit oder bestimmten Merkmalen, wie zum Beispiel die Gruppe der Kinder, die mit einem bestimmten Bus zur Schule fahren. Im Grundschulalter findet bei der Zusammensetzung von Freundschaften tendenziell eine Homogenisierung hinsichtlich Leistung, sozialer Herkunft und sozialer Position statt, die

sich auch in ähnlichen Medienpraktiken widerspiegelt. Mit Eintritt in die Adoleszenz zeigt sich auch hier eine relative Autonomie von den Medienpraktiken der Eltern. Die Beschäftigung mit Medien nimmt einen hohen Anteil bei der Freizeitgestaltung ein. (Digitale) Medien werden bedeutsamer zur Gestaltung der Beziehungen mit den Peers und zur Selbstdarstellung (Friedrichs & Sander, 2010). Die Praktiken der Peers repräsentieren eine relativ eigenständige Teilkultur, welche auf die Generationslagen- und Lebensphasenspezifität ausgerichtet ist. Im Kontext eines pluralisierten Kultur- und Mediensektors wird ein jugendkultureller Symbolvorrat entwickelt („Doing peer-group“) (A. Schmidt, 2004).

Mit der Einschulung lernen Kinder Schule als einen Ort kennen, an dem durch räumliche und interpersonale Arrangements bestimmte Handlungen und Beziehungen der Akteurinnen und Akteure ermöglicht und andere unterbunden werden (Faulstich-Wieland, 2002, S. 5). Differenziert nach Schulklassen und organisiert nach schulspezifischen Regelungen (Einschulung, Versetzung, Übergänge etc.) und Strukturierungen (Stundenplan, Fächerkanon etc.) werden die Kinder mit neuen Handlungsmustern und Rollen konfrontiert, die sie sich aneignen müssen, um in diesem sozialen Kontext in der Rolle der Schülerin bzw. des Schülers teilnehmen zu können. Der strukturfunktionalistische Ansatz von Parsons hat in der Gegenüberstellung der „Pattern Variables“ sozial bedingter Handlungsorientierungen die Unterschiede der Interaktionen in Familie und Schule deutlich hervorgehoben (Parsons & Shils, 1951). Während die strukturfunktionalistische Tradition der Sozialisationsforschung die Anpassung der Kinder an die sozialen Strukturen betont, stellen interaktionistische und poststrukturalistische Beiträge die Eigenleistungen der Kinder heraus. Mit dem Modus des Unterrichts lernen sie neue Kommunikationsformen kennen. Zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte wird ein Set spezifischer Medien und kommunikativer Praktiken verwendet, die Kinder verstehen müssen, um sich überhaupt mit den inhaltlichen Fragen auseinandersetzen zu können. In dem sie sich diese Kommunikationsmöglichkeiten aneignen, passen sie sich einerseits den Anforderungen schulischer Kommunikation an, sie erweitern aber andererseits ihre eigenen kommunikativen Kompetenzen und haben damit mehr Möglichkeiten kommunikativ zu handeln. Ein zentraler Kern der Grundschulbildung besteht entsprechend in der Aneignung von Zeichensystemen. Nur wer deren Gebrauch erlernt hat, kann alphanumerische Zeichen verstehen. Ein grundlegendes Verständnis von Zeichen und Zeichensystemen in den unterschiedlichen Medien ist nicht nur Voraussetzung für den effizienten Gebrauch von Lernmedien, sondern Voraussetzung für andere bildungsrelevante Kulturtechniken (Nieding et al., 2016). Mediale Zeichenkompetenz ist dabei nicht

auf Leitmedien einer Bildungsinstitution beschränkt, sondern schließt die Leitmedien des außerschulischen Alltags ein und ist deshalb immer eng mit den Entwicklungsaufgaben gekoppelt, die sich im Rahmen des digitalen Wandels wiederum zunehmend auch im Medienhandeln widerspiegeln: Viele der Mediengeschichten und digitalen Spiele, die Kinder faszinieren, handeln von zunehmender Unabhängigkeit und Selbstbehauptung in der Peergroup und verweisen auf die handlungsleitenden Themen der Kinder in dieser Lebensphase. Darüber hinaus schließt die Positionierung im Klassenverband heute zunehmend auch die Präsenz in Social Media mit ein. Bereits am Ende des Grundschulalters sind viele Kinder nicht nur in der *WhatsApp*-Gruppe ihrer Schulklasse engagiert, sondern auch in vielen anderen digitalen Communities, die rund um ihre Freizeitinteressen und sozialen Beziehungen existieren (Berg, 2019). Es wird zunehmend erforderlich, Kompetenzen für die digitale Kommunikation und Selbstpräsentation zu entwickeln (J.-H. Schmidt et al., 2011). Die Aufgaben verändern sich im Laufe der Altersphasen und Entwicklungsaufgaben.

Die Sozialisationsforschung weist darauf hin, dass Übergänge im Lebenslauf eine entscheidende Rolle für die kindliche Entwicklung spielen können (Dreher & Dreher, 1985; Silbereisen & Noack, 1991). Im Vorfeld zum Übertritt auf die weiterführenden Schulen wird das Lernen für die Schule zunehmend mehr vom Notendruck mitbestimmt und die Kinder lernen – abhängig von den Bestimmungen der jeweiligen Bundesländer – die Selektions- und Allokationsfunktionsfunktion des Schulsystems kennen. Darüber hinaus stellt die Bildungsforschung die Bedeutung institutioneller Übergänge für den Bildungsweg und die individuelle Entwicklung heraus (Alt, 2005a, 2005b; Griebel & Niesel, 2009). Der Übergang in eine neue Bildungseinrichtung (Grundschule bzw. weiterführende Sekundarschule) wird in der Transitionsforschung als komplexer Prozess beschrieben, der nicht nur für das Kind, sondern auch für dessen Familie einen bedeutsamen Entwicklungsschritt darstellt. Dabei geht mit dem Eintritt in die (neue) Schule meist auch eine Veränderung der Beziehungen einher. Neue Beziehungen mit Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern müssen aufgebaut, der Verlust anderer Beziehungen bewältigt werden. Neue Schul- und Betreuungszeiten verändern für die Kinder die Zeit, die sie zu Hause verbringen und führen zu Veränderungen der familialen Rollenverteilungen, nicht selten etwa auch zu Änderungen der Erwerbstätigkeiten der Eltern. Sowohl die (neue) Schule als auch die Peers eröffnen den Kindern Zugang zu neuen Medien, neuen Medien-erfahrungen sowie neuen Möglichkeiten zum Erwerb medienbezogener Kompetenzen (Eickelmann et al., 2014; Kultusministerkonferenz, 2017). Der Nationale Bildungsbericht (2020) betont, dass im Zuge einer tiefgrei-

fenden Mediatisierung Schule gefordert ist, pädagogische Konzepte zu entwickeln, die an die Lebenswelten der Kinder anknüpfen. Dabei geht es nicht nur um die Ausstattung mit digitalen Medien, sondern vielmehr um Aspekte ihrer Nutzung und Anwendung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

2.4 Aktuelle Ansätze und Befunde medienbezogener Sozialisationsforschung

Die Berücksichtigung unterschiedlicher individueller und sozialer Merkmale bei der Untersuchung von medienbezogenen Fragestellungen ist in der Sozialisationsforschung Konsens (Hoffmann, 2010; Kübler, 2010). So belegen Studien beispielsweise, dass es alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Nutzung von Medien und deren Aneignung im Alltag gibt (mpfs, 2021b, 2021a). Andere Studien untersuchen die Interaktionen in sozialen Gruppen, Netzwerken oder Institutionen. Livingstone (2002, S. 129) beispielsweise berichtet für Familien einen Trend weg vom Familienfernsehen hin zu individualisierten Medienpraktiken. Einige Familien scheinen getrennt voneinander zusammen zu leben ('living together separately'. ebd., 166) und ihre Mediennutzung verstärkt möglicherweise diese Entwicklung. Einen Beitrag dazu liefert auch die Auswertung der Daten des DJI-Surveys AID:A 2019, für die 1945 Zwei-Eltern-Familien mit mindestens einem Kind unter zwölf Jahren berücksichtigt wurden (Zerle-Elsässer et al., 2020). Die Befunde zeigen, dass für knapp die Hälfte der Familien mit Kindern dieser Altersgruppe gemeinsames Fernsehen immer noch fest verankert ist. Es lassen sich aber auch unterschiedliche Familientypen identifizieren, in denen digitale Medien (Internet, Gaming) und eine individualisierte bzw. solitäre Mediennutzung im Vordergrund stehen. Es zeigt sich, dass sich die Medienpraktiken ausdifferenzieren und die Familienmitglieder verstärkt Zeit alleine mit digitalen Geräten verbringen. Dabei finden sich Familien, in denen sich vor allem einzelne Familienmitglieder durch ihre Medienbeschäftigung von den anderen absondern, aber auch Familien, bei denen alle Familienmitglieder ihren jeweiligen Medienpräferenzen in erster Linie alleine nachgehen. Weitere Typenbildungen bieten die Studien von Nikken (2017) und dem Deutschen Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI, 2015). Nikken unterteilt niederländische Familien anhand der Gesamtmediennutzungszeit und zeigt für sozioökonomisch besser gestellte Familien eine geringere Mediennutzungszeit der Kinder, aber zugleich auch eine weniger bildungsbezogene Nutzung, während Kinder aus sozioökonomisch schwächer gestellten Familien mit einer hohen Mediennutzung der Eltern selbst sehr umfangreich

Medien nutzen, dabei aber wenig kompetent sind und nicht von ihren Eltern begleitet werden. Die U9-Studie des DIVSI unterteilt Familien aufbauend auf den Sinus-Milieus in unterschiedliche Internet-Milieus und verdeutlicht, dass in allen Familien Kinder Interesse an digitalen Medien und Internetzugang entwickeln, dass die Offenheit der Eltern gegenüber dem Internet eine Voraussetzung dafür ist, dass Kinder auch in unfänglicherem Maße online sind. Eltern, deren Kinder online sind, sehen zwar die Bedeutung digitaler Medien für die Zukunft ihrer Kinder, die Sorge um potenzielle Risiken steht jedoch im Vordergrund. Die Eltern des DIVSI Internet-Milieus der „Unbekümmerten Hedonisten“ nehmen im Vergleich deutlich weniger Risiken wahr und glauben, dass Kinder den Umgang mit digitalen Medien von ganz allein lernen (DIVSI, 2015). Eine intensive, individuelle Nutzung digitaler Medien kann in Familien mit weniger gemeinsam verbrachter Zeit, geringerer Kohäsion und mehr intergenerationalen Konflikten einhergehen, während gemeinsam genutzte Medienanwendungen und die digitale Organisation gemeinsamer Aktivitäten positiv mit Verbundenheit und innerfamiliärer Kommunikation in Verbindung stehen (Carvalho et al., 2015). Diese Studienergebnisse verdeutlichen zum einen, dass offenbar die Art und Weise, wie die Mediennutzung in den Familien gestaltet wird, bedeutsam ist für Zusammengehörigkeit und individuelle Abgrenzung. Zum anderen wird aber auch erkennbar, dass das Zusammenspiel familialer Ressourcen und familialer Mediennutzung für die Entwicklung medienbezogener Kompetenzen von Bedeutung ist. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass durch die Zusammenführung der Einzelbefunde nicht dahingehend fehlinterpretiert wird, dass eine gemeinsame Mediennutzung in der Familie per se gut und individuelle Nutzung digitaler Medien schlecht sei.

Freundschafts- und interessen geleitete Kommunikation können sich zu Praxisgemeinschaften (communities of practice) manifestieren, die – auch mediengestützt – dazu beitragen, dass sich die mit Familienmitgliedern verbrachte Zeit reduziert (Ito et al., 2010). Webbasierte Videokonferenzen, Instant Messaging und Social Media unterstützen aber auch die Möglichkeiten der innerfamiliären Kommunikation und bieten gerade multilokal verteilten Familien Möglichkeiten zur Kontaktpflege (Madianou & Miller, 2012; Schier, 2015). Andere Beiträge wiederum problematisieren eine fehlende Distanzierung durch die permanente mediengestützte Verbindung zwischen Eltern und ihren Kindern und sprechen von einer „digitalen Leine“ oder „digitalen Nabelschnur“ (Buckingham, 2013, S. 11; Mascheroni & Cuman, 2014, S. 12). Vor diesem Hintergrund scheint es lohnenswert, diese qualitativen und quantitativen Aspekte der mediengestützten Famili-

enkommunikation und ihrer Bedeutung für Sozialisationsprozesse weiter zu betrachten.

Forschungsbeiträge zur medienbezogenen Sozialisation nehmen sehr unterschiedliche Aspekte in den Blick. Auf einer konzeptionellen Ebene können folgende vier Untersuchungstypen identifiziert werden:

(1) Ein Großteil der Studien fokussiert ein spezifisches Medium, einen expliziten Aspekt der Medieninhalte oder ein spezifisches Mediengenre und dessen Relevanz für die Sozialisation. Im vergangenen Jahrzehnt, wurde die Bedeutung einzelner digitaler Medien, beispielsweise die der digitalen Spiele (Fromme et al., 2000; Lampert et al., 2012), des Internets (Mascheroni & Cuman, 2014) und des Smartphones (Knop et al., 2015; Wiesemann & Fürtig, 2018) untersucht. Nur wenige Studien nehmen dagegen eine cross-mediale Perspektive ein und berücksichtigen das Phänomen der Medienkonvergenz (Paus-Hasebrink et al., 2019; Schuegraf, 2008, 2010; Wagner & Brüggem, 2013; Wagner & Theunert, 2006)

(2) Andere Forschungsbeiträge betrachten spezifische medienbezogene Aspekte der Sozialisation, wie etwa die Entwicklung einer medialen Identität (Baig et al., 2019; Genner & Süss, 2017; Hugger, 2014; Lampert et al., 2012). Dabei werden nur Teilbereiche der Sozialisation fokussiert und die Konsequenzen für den allgemeinen Sozialisationsprozess zum Teil wenig diskutiert.

(3) Eine dritte Gruppe von Studien betrachtet Medien in einem spezifischen Kontext oder einer spezifischen Konstellation, beispielsweise in der Familie oder unter den Peers. Während mehrere Beiträge etwa die elterliche Medienerziehung bzw. Parental Mediation in den Blick nehmen (Connell et al., 2015; Pfetsch, 2018; Schaan & Melzer, 2015; Vaala & Bleakley, 2015; Valkenburg et al., 2013; Wagner et al., 2013), gibt es nur wenige, die den Einfluss der Medienentwicklung auf die Familienstruktur, die Kommunikation innerhalb der Familien oder die Familienbeziehungen und die damit verbundenen Konsequenzen für Sozialisation und kindliche Entwicklung untersuchen (Mesch, 2006; Schlör, 2016; Wagner et al., 2013). Insbesondere das Zusammenspiel unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen, wie etwa von Familie, Peers und Schule, wird bislang wenig berücksichtigt.

(4) Schließlich finden sich Studien, die den Fokus auf ein spezifisches soziales Milieu legen, hauptsächlich auf die Situation von sozial benachteiligten Familien oder Familien mit Migrationserfahrungen (Paus-Hasebrink, 2017; Paus-Hasebrink et al., 2019; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008; Paus-Hasebrink & Kulterer, 2014; Paus-Hasebrink & Sinner, 2021; Schlör, 2016).

Darüber hinaus gibt es Forschungslücken in methodischer Hinsicht. Ein Review von Carvalho et al. (2015) zeigt, dass der Großteil der bisherigen Studien querschnittlich angelegt ist, wodurch die mögliche Richtung von Zusammenhängen nur eingeschränkt geklärt werden kann. Problematisieren lässt sich auch, dass eine Reihe von Studien auf Selbstauskünften eines Elternteils, in der Regel der Mütter basiert und die Perspektive der Heranwachsenden nicht erfasst. Stattdessen wird eine multiperspektivische Betrachtung gefordert und die Erfassung von objektiven Daten, die über die Selbsteinschätzung von Familienmitgliedern hinausgehen (Wendt, 2021, S. 541). Überdies wird darauf verwiesen, dass die Analyse der Bedeutung tiefgreifender Mediatisierung repetitive, längsschnittliche Forschungsmethoden erfordert (Lampert & Kühn, 2016; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008; Süss, 2004; Tillmann, 2010). Qualitative Panelstudien werden in der Medien- und Kommunikationsforschung noch wenig durchgeführt (Elliott et al., 2008), aber als ein essentieller Weg zur Rekonstruktion langfristiger sozialer Prozesse angesehen (Lüders, 2015, S. 636; Röser et al., 2019; Thiersch, 2020a, S. 15). Es gibt dazu insgesamt nur wenige Studien, die sich aber hinsichtlich methodischer Umsetzung und realisierter Zeiträume unterscheiden (Barthelmes & Sander, 1997, 2001; Charlton & Neumann, 1986; Dees & Wenzig, 2003; Kammerl & Kramer, 2016; Schorb et al., 2009). Eine aktuellere Studie von Röser et al. (2019) untersucht beispielsweise den Wandel des häuslichen Alltags parallel zur Entwicklung des Internets über einen Zeitraum von acht Jahren, allerdings nicht mit einem Fokus auf Kinder. Die Studie „Familien-Medien-Monitoring“ (Fa-MeMo) nimmt die Mediennutzung von Kindern zwischen Null und acht Jahren in 20 bayerischen Familien längsschnittlich in den Blick (Eggert et al., 2021). Eine schwedische Studie untersuchte die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zwischen 1976 und 2020 (Johnsson-Smaragdi, 2009; Rosengren, 1994). Eine andere ethnographische Studie aus Schweden legte den Fokus auf die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern und berücksichtigte dabei u. a. auch die Nutzung von Online-Medien und Videospiele über einen Zeitraum von zwei Jahren (C. Schmidt, 2020). In Österreich wurde eine qualitative Panelstudie zur Mediensozialisation mit dem Fokus auf benachteiligten Familien über den Zeitraum von 15 Jahren durchgeführt (Paus-Hasebrink, 2017; Paus-Hasebrink et al., 2019; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008; Paus-Hasebrink & Kulterer, 2014; Paus-Hasebrink & Sinner, 2021). Im Rahmen des H2020-Projekts „DigiGen“ werden seit 2019 die Auswirkungen des digitalen Wandels auf Kinder und Jugendliche unter Berücksichtigung der Bereiche Familie, Bildung, Freizeit und das Thema gesellschaftliche Teilhabe untersucht (digi-gen.eu). Eine generationsübergreifende Untersuchung der Kommunikati-

onsbeziehungen von Menschen, die diese in direkter und in medienvermittelter Kommunikation herstellen, haben jüngst Hepp, Berg & Roitsch (2022) vorgelegt.

Der konzeptionelle und methodische Überblick zeigt, dass eine umfassende Perspektive auf die Rolle einer sich verändernden Mediumgebung für Sozialisationsprozesse im Kontext einer tiefgreifenden Mediatisierung noch fehlt. Mit Ausnahme der Studie von Paus-Hasebrink & Kollegen zu benachteiligten Familien (in Österreich) gibt es keine breiter angelegten Untersuchungen in der Sozialisationsforschung, die das Zusammenspiel verschiedener Medienarten, verschiedener Aspekte medienbezogener Sozialisation, verschiedener Sozialisationskontexte (sozialer Domänen) und verschiedener sozialer Milieus berücksichtigen. Ein solch weit geöffneter Blick scheint jedoch notwendig zu sein, um die Folgen der komplexen gesellschaftlichen Transformationen im Mediatisierungsprozess für das Aufwachsen besser verstehen zu können.

3. Eine figurationstheoretische Perspektive auf Sozialisation

Rudolf Kammerl & Claudia Lampert

Neben den beschriebenen empirischen Forschungslücken sind auch theoretische und konzeptionelle Fragen der Sozialisationsforschung zu berücksichtigen. Sozialisation stellt ein zentrales Analysekonstrukt sozialwissenschaftlicher Forschung dar und hat vielfältige Theorien und Forschungsansätze hervorgebracht (Grusec & Hastings, 2015; Hurrelmann et al., 2015). Dem Paradigmenwechsel von der Struktur- zur Subjektzentrierung (Bauer, 2018) folgend, hatte auch in der medienpädagogischen und kommunikationswissenschaftlichen Forschung zur Mediensozialisation das interaktionstheoretische Paradigma Hurrelmanns seit den 1980er Jahren eine dominante Position. Nach diesem entwickelt sich das Individuum in Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und seiner biophysischen Struktur andererseits zu einem zunehmend handlungsfähigen und kompetenten Subjekt. Dabei wird einerseits der Einfluss von Medien auf die Entwicklung des Menschen und andererseits der Aufbau von Medienkompetenz betrachtet (Aufenanger, 2021; Hurrelmann, 2002; Niesyto, 2019). Im aktuellen Diskurs werden zunehmend auch Fragen aufgeworfen, inwiefern das Konzept des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts¹, das diesem Sozialisationsbegriff zugrunde liegt, und die medienpädagogischen Folgerungen nach kontinuierlichem Aufbau von Medienkompetenz den aktuellen Medienumgebungen gerecht werden (Kammerl, 2017; Leschke, 2016).

Einerseits stellen sich vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp, 2018; Krotz, 2017; Vorderer, 2015) Fragen, inwiefern deren Einflüsse Sozialisationsinstanzen und -prozesse grundlegend verändern. Krotz weist darauf hin, dass die zeitliche, räumliche und soziale Entgrenzung von Medienkommunikation Kommunikationsformen, Alltag und soziale Beziehungen wesentlich verändert. In der Sozialisations-

1 Gleichzeitig werden im allgemeinen sozialisationstheoretischen Diskurs verstärkt die Subjektkonzeptionen der Sozialisationsforschung problematisiert. Das Verhältnis von Subjekt und sozialer Struktur gilt als nicht befriedigend geklärt. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird eingefordert, die Epigenese des Selbst stärker vom Anderen her zu denken und relational zu fassen (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 241).

forschung sei grundlegender zu beachten, wie sich über entsprechende Gewohnheiten, wie z. B. in Phasen der Langeweile auf das Smartphone zuzugreifen, in Sozialisationsprozessen Habitus und Subjektkonstruktionen sowie Aneignung und Gestaltung von Welt wandeln (Krotz, 2017).

Andererseits müssen auch grundsätzliche Fragen zur Medienkompetenz aufgeworfen werden. Die Dynamik des Medienwandels und die Ausdifferenzierung der vielfältigen Anwendungen betreffen auch Halbwertszeit und Nutzen der individuell angeeigneten Kompetenzen. Die Komplexität und Vielfalt der Hard- und Softwarearchitekturen haben nicht nur Einfluss darauf, ob und in welchem Umfang über eine individuelle Auseinandersetzung ein selbstbestimmter Umgang mit diesen entwickelt werden könnte, sondern ob die konkreten gewählten Medien überhaupt noch in naher Zukunft Relevanz haben. Die New Literacy Studies etwa zeigen, dass der digitale Wandel starke Veränderungen bei den literalen Praktiken und Kompetenzen mit sich bringt (Mills, 2010). Es bleibt darüber hinaus fraglich, ob die Auseinandersetzung mit konkreten Medien überhaupt einen Beitrag dazu liefert, dass Individuen im Mediatisierungsprozess relevante Potentiale zur Selbstbestimmung realisieren können, da in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft die Möglichkeiten einer Entnetzung (Stäheli, 2021) kaum gegeben sind. Bereits im Kindesalter werden Individuen Teil eines weltweiten Gewebes individualisierter, interaktiver Kommunikation (Castells, 2001, S. 403), in dem aber die staatliche Kontrolle der Medienregulierung bei Online-Medien nur schwerlich umgesetzt werden kann. Beispielsweise können weder die Kontrolle der Medieninhalte noch Daten-, Jugendmedien- oder Verbraucherschutz vom staatlichen Souverän garantiert werden. Die Entwicklung von Medienkompetenz findet somit unter anderen Rahmenbedingungen statt als es beispielsweise in den 1980er Jahren bei einer Auseinandersetzung mit Massenmedien der Fall war. In Folge könnten heute bei individuell höherem Kompetenzerwerb die Risiken der Mediennutzung gleichsam höher sein als einst. Es wäre deshalb denkbar, dass kontinuierliche Kompetenzzuwächse im Laufe der Bildungsbiografie nicht mit zunehmend mehr Handlungsoptionen und Selbstbestimmungsmöglichkeiten einhergehen, sondern dass diese in Relation zu den wachsenden Zwängen, Abhängigkeiten und Möglichkeiten der Fremdkontrolle stagnieren oder sogar abnehmen. Ob Individuen entsprechende Kompetenzen erwerben können, die auf Ebene der Staaten offenbar fehlen, scheint fraglich.

Das Konzept der Postdigitalität erscheint der von der Mediatisierungsforschung ausgehenden These einer ungebrochenen Dynamik des Medienwandels auf den ersten Blick diametral entgegenzustehen (Cramer, 2015). Diese Begrifflichkeit baut auf der Annahme auf, dass die digitale Revolu-

tion schon vorbei sei und die dadurch freigesetzten Kräfte des globalen Kommunikationsraums die Entwicklung des Medienwandels bestimmen (Negroponte, 1998). Unabhängig von dieser Differenz verweisen beide Perspektiven allerdings darauf, dass digitale Medien keine neuen Phänomene mehr sind, sondern dass Individuen mittlerweile selbstverständlich über die digitale Kommunikation in Zusammenhänge eingebunden sind, die sich über weite räumliche Distanzen hinweg erstrecken. In diesem internetbasierten Kommunikationsgeflecht können kommunikative Grenzen verschwimmen, da vielfach auf algorithmisch gesteuerte Dienste zurückgegriffen wird und dabei die an der kommunikativen Konstruktion beteiligten Akteurinnen und Akteure oftmals unsichtbar bleiben. Hieraus entstehen neue kommunikative Praktiken und neue Gefüge. Das Konzept der kommunikativen Figurationen stellt einen Ansatz dar, mit dem diese kommunikative Verwobenheit von Individuen und Gesellschaft analysiert werden kann (Hepp & Hasebrink, 2017). Im Rahmen der ConKids-Studie wurde dieser Ansatz genutzt, um das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in diesem kommunikativen Interdependenzgeflecht zu erforschen.

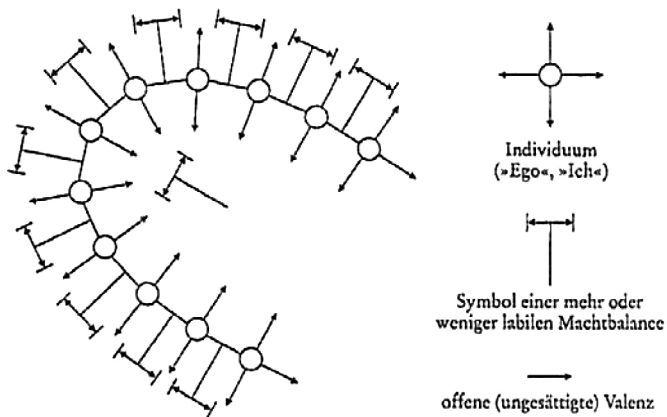
In dem ersten Teil dieses Kapitels werden der Figurationsbegriff von Norbert Elias und der Begriff der kommunikativen Figuration erläutert. Im Anschluss fassen wir Familien als kommunikative Figurationen, die mit spezifischen Medienensembles ausgestattet sind, welche die Entwicklung individueller Medienrepertoires ermöglichen. Die Bedeutung für familiäre medienbezogene Sozialisation steht im dritten Teil dieses Kapitel im Vordergrund. Daran anschließend werden methodologische Gesichtspunkte diskutiert, die mit der Erforschung mediatisierter Sozialisationsprozesse verknüpft sind.

3.1 Figurationsbegriff bei Norbert Elias

Grundlage des Ansatzes der kommunikativen Figurationen ist der von Norbert Elias in seiner Prozesssoziologie geprägte Begriff der Figuration (Elias, 1971). Es handelt sich hierbei um ein Netz von Interdependenzen, innerhalb dessen Akteurinnen und Akteure miteinander interagieren und gemeinsam ihre Beziehungen gestalten. Aufgrund der vielfältigen Abhängigkeiten von Menschen untereinander spricht Elias auch von einem „Abhängigkeitsgeflecht“ (Elias, 1950, S. 182). Größe und Form der Figurationen können dabei beliebig variieren, also sowohl aus lediglich zwei Akteurinnen und Akteuren (z. B. in Paarbeziehungen), aus vergleichsweise überschaubaren Gruppen (wie Familien) oder aus komplexen Strukturen wie

Organisationen oder Gesellschaften bestehen. Indem das Konzept der Figurationen vor allem die Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren fokussiert und damit sowohl die Mikro- als auch die Makroebene einbezieht, hebt es die traditionelle Unterscheidung von Individuum und Gesellschaft auf und geht davon aus, dass beide nur zusammen gedacht und beschrieben werden können. Ausgangspunkt hierfür ist die in dem Hauptwerk „Über den Prozeß der Zivilisation“ von Elias beschriebene Annahme, dass Strukturen der menschlichen Psyche und Strukturen der Gesellschaft komplementäre Erscheinungen sind, die im Zusammenhang zueinander zu untersuchen sind. Darin unterscheiden sich figurative und relationale Ansätze grundsätzlich von subjekt- und akteurzentrierten Ansätzen. Anstatt Singularitäten als Analysekategorie zu wählen, sind Menschen als nur in Interdependenz mit anderen Menschen lebende Wesen zu betrachten. Die Angewiesenheit der Menschen aufeinander, die gegenseitige Ausrichtung solle als Ausgangspunkt der Analyse sozialer Beziehungen gewählt werden.

Abbildung 1: „Eine Figuration interdependenter Individuen – Familie, Staat, Gruppe, Gesellschaft“ (Elias, 1971)



Vor dem Hintergrund sozialer und technologischer Entwicklungen sowie aufgrund „fluktuierender Machtbalancen“ (Elias, 1971, S. 143) und affektiver Bindungen (Valenzen) zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren sind die Beziehungsnetzwerke kontinuierlichen Veränderungsprozessen unterworfen. Mit der Abbildung 1 veranschaulicht Elias dieses Interdependenzgeflecht. Nicht mehr das Individuum oder die Gesellschaft werden zum Ausgangspunkt der Betrachtung, sondern die sozialen Bezie-

hungen. Individuen sind in dieser Logik nicht mehr als Einzelne zu denken, sondern als Bestandteil eines Geflechts sozialer Beziehungen, in dem sie unterschiedliche Positionen und Beziehungen innehaben. Machtbalancen und Valenzen weisen dabei keine gleichbleibende Symmetrie auf, sondern sind labil und verändern sich über die Zeit hinweg dynamisch. Auf der Mikroebene verweist Elias explizit auf das Beispiel des Säuglings, der auch relative Macht über seine Eltern hat, solange er für sie in irgendeinem Sinne Wert hat (Waterstradt, 2015, S. 58). Damit verdeutlicht er die Vielfältigkeit der Bedürfnisse innerhalb der Beziehungsgeflechte auf der die Machtbalance beruht. Zudem wird deutlich, dass Machtbalancen² und Valenzen in einer engen Beziehung zueinanderstehen. Die Macht des Säuglings ist ohne die affektive Bindung der Eltern an ihn nicht denkbar. Figurationen können insofern nicht als starre Gebilde gesehen werden, sondern müssen stets sowohl in ihrer Prozesshaftigkeit als auch Ebenen übergreifend, also unter Einbeziehung individueller und geteilter Aspekte, betrachtet werden. Das Integrations- und Differenzierungspotential von Figurationen verändert sich demzufolge im historischen Wandel, wobei sie im Laufe der Geschichte immer größer, verflochtener und mehr integriert werden. Deutlich wird dies insbesondere an der größtmöglichen Figuration, der Menschheit. Dementsprechend verändern sich im Rahmen des Zivilisationsprozesses auch die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern. So nehmen tendenziell die Anforderungen an die Selbstregulation zu, und die Zivilisierungsphase von Kindern, in der gesellschaftliche Verhaltensanforderungen internalisiert werden, verlängert sich. Wenn Eltern dabei die genetisch-triebhaftere Verhaltenssteuerung der Kinder regulieren und modellieren, agieren sie als Teil einer generativen Machtarchitektur, die sich in den gesellschaftlichen Unterscheidungen von Erwachsenen und Kindern ausdrückt (Waterstradt, 2015, S. 136ff.).

3.2 Familien als kommunikative Figurationen

Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Figurationsansatzes ist die Perspektive der tiefgreifenden Mediatisierung, in deren Zuge digitale Me-

2 Foucault und Elias befassen sich beide mit der Frage, wie Machtverhältnisse und Kontrolle verinnerlicht werden und zu Selbstkontrolle führen. Foucault fokussiert dabei stärker auf die Frage, wie Machtverhältnisse sich in die psychische Struktur des Individuums einschreiben. Elias zielt hingegen stärker darauf ab, Menschen in ihren sozialen Beziehungen zu betrachten und das Verhältnis von Selbstzwängen und relativen Freiräumen zu untersuchen.

dien vermehrt soziale Zusammenhänge – und damit auch kindliche Lebenswelten – prägen (Hepp, 2017). Verbunden mit der Annahme, dass bei der gemeinschaftlichen Konstruktion sozialer Zusammenhänge (Figurationen) und den dabei stattfindenden kommunikativen Praktiken die digitalen Medien zunehmend eine zentrale Rolle einnehmen, erscheint eine Auseinandersetzung mit der Rolle dieser Medien in der Sozialisationsforschung wichtig. „Kommunikative Figurationen sind musterhafte Interdependenzgeflechte von Kommunikation, die über verschiedene Medien hinweg bestehen und auf einen bestimmten thematischen Kern ausgerichtet sind, der das kommunikative Handeln der jeweiligen (typischen) Akteurskonstellation orientiert“ (Hasebrink, 2013, S. 4). Mediale Vernetzung ermöglicht eine zunehmend differenzierende und integrierte Vernetzung. Aus dieser kommunikationswissenschaftlichen Perspektive finden familiäre Praktiken auch dann statt, wenn sich Familienmitglieder beispielsweise über einen Instant Messenger mit ihren familialen Angelegenheiten auseinandersetzen. Für Hepp und Hasebrink (2014) sind die zentralen Elemente dieser kommunikativ hergestellten – und somit kommunikativen – Figurationen die Akteurskonstellationen, spezifische Relevanzrahmen, die Medienensembles innerhalb der Figurationen sowie die mit diesen verbundenen kommunikativen Praktiken (mit und ohne Medien).

Die Akteurskonstellation besteht aus einem Netzwerk von Akteurinnen und Akteuren, die in einer bestimmten Machtbalance und durch aufeinander bezogene kommunikative Praktiken wechselseitig miteinander verbunden sind, und bildet die strukturelle Basis der kommunikativen Figuration. Der Relevanzrahmen bestimmt das sinngebende Thema der kommunikativen Figuration sowie die wechselseitige Ausrichtung der Akteurinnen und Akteure sowie die Zielrichtung ihrer Praktiken. Die kommunikativen Figurationen werden konstituiert durch kommunikative Praktiken, die verwoben sind mit weiteren sozialen Praktiken und sich auf unterschiedliche Medien stützen können (Hepp & Hasebrink, 2017). Dabei müssen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren nicht dieselben Medien und Medienpraktiken zur Verfügung stehen. Das Konzept sieht vor, sowohl das Medienrepertoire der beteiligten Akteurinnen und Akteure (also der einzelnen Familienmitglieder) als auch das Medienensemble einer Figuration (in diesem Fall: der Familie) in die Analyse mit einzubeziehen und beide zueinander in Beziehung zu setzen (Kammerl et al., 2020, S. 383).

Ausgangspunkt der Betrachtung von Familie als kommunikative Figuration ist die gesellschaftliche Ebene, auf der sich aufgrund sozialer und technologischer Entwicklungen die Bedingungen, unter denen sich Machtbalancen und Valenzen strukturieren, kontinuierlich wandeln. Ausgehend vom Konzept der tiefgreifenden Mediatisierung kann auf

gesellschaftlicher Ebene von einer sich stetig wandelnden Medienumgebung ausgegangen werden.

Die sich **wandelnde Medienumgebung** beschreibt auf der gesellschaftlichen Ebene Medientechnologien, Anwendungen, Medien- bzw. Technikunternehmen sowie deren gesellschaftliche Regulierung durch Institutionen. Es wird damit in den Blick genommen, welche Medien in dem untersuchten historischen und kulturellen Kontext gesellschaftlich verfügbar gemacht werden. Dabei können institutionelle wie funktionale Aspekte betrachtet werden. Die Bereitstellung von benutzerfreundlichen, kostengünstigen Medien und der für die Mediennutzung erforderlichen Infrastruktur, also etwa ausreichend Funkmasten und Breitbandanschlüsse, erfordern Organisationen oder Unternehmen, die diese Aufgaben übernehmen. Erst die umfassende Privatisierung des Mediensektors hat die heutige Größe der Internetkonzerne und deren wirtschaftlichen wie politischen Einfluss ermöglicht. Funktional werden kommunikative Potenziale zur Verfügung gestellt und in einem wachsenden Markt konkrete Kommunikate und Dienstleistungen angeboten, die von den Akteurinnen und Akteuren genutzt oder eben auch nicht genutzt werden können (Krotz, 2017, S. 25f.). In Anlehnung an Baudry (1999), Hickethier (2007) und Foucault (1978, 2011) können (digitale) Medien theoretisch auch als (Medien-)Dispositive gefasst werden. Damit wird fokussiert auf das „Zusammenwirken von technischen Bedingungen, gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen, normativ-kulturellen Faktoren und mentalen Entsprechungen auf der Seite der Zuschauerinnen und Zuschauer, die aus dem Akzeptieren solcher macht- und ordnungspolitischer Rahmenbedingungen, den kulturellen Konventionen und psychischen Gestimmtheiten und Erwartungen entstehen“ (Hickethier, 2007, S. 20). Die verschiedenen Medien bilden dabei unterschiedliche Dispositive aus. Medienunternehmen, die regional agieren, sind beispielsweise gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen vor Ort stärker ausgesetzt als global agierende Konzerne. Die zu einer bestimmten historischen Phase in einer Gesellschaft mit deren kulturellen Besonderheiten gegebene Medienumgebung wird also durch die Gesamtheit der gegebenen Mediendispositive bestimmt.

Ausgehend von einer sich wandelnden Medienumgebung verändern sich auch die *Medienensembles* auf der Ebene von sozialen Domänen. Medienensembles beschreiben die vorhandenen Medien in Institutionen und sozialen Gruppen, sowie die damit verbundenen sozialen Regeln und Rollen, deren unterschiedliche räumliche Verteilung und somit auch die Zugangsmöglichkeiten für einzelne Akteurinnen und Akteure. Ausgehend vom unmittelbaren ökologischen Zentrum eines Kindes und dessen Medienbiografie stellen die Medienensembles der Familie und mit zunehmenden

dem Alter der Schule und Peers zentrale Rahmenbedingungen für medienbezogene Sozialisationsprozesse dar. Ein Medienensemble ist dabei nicht als eine Inventarliste der vorhandenen Medienausstattung zu verstehen. Vielmehr ist die Anordnung in den Räumen und die Verteilung auf die Akteurinnen und Akteure der Figuration bedeutsame Bedingung für die medialen Praktiken, welche wiederum die Konstruktion der Beziehungen betreffen. Die Zuordnung der Medien zu bestimmten Rollen bzw. Akteurinnen und Akteuren der Figuration fügt sich ein in das bestehende Beziehungsnetzwerk und verändert dieses. Im Sinne der Raumsoziologie (Löw, 2001, S. 15) können Mediengeräte als Teil des „Spacing“ verstanden werden. Mit diesem Begriff wird verdeutlicht, dass Medien als materielle Objekte einerseits in Räumen platziert werden, andererseits aber ihre Platzierung zur Anordnung von anderen Objekten und Menschen beiträgt. Es entstehen nicht nur neue Relationen zu Smartphone, Tablet etc., sondern es verändern sich auch die Relationen zu anderen Menschen in diesen Räumen und die Relationen zu anderen Objekten (Kammerl, 2017). Das traditionelle Wohnzimmer, das für viele Haushalte auch als Fernsehzimmer bezeichnet werden könnte, ist hierfür ein Paradebeispiel. Die Ausrichtung der Möblierung und der Personen in Bezug auf diese ist durch die Präsenz des Fernsehgerätes und seine Nutzung bestimmt. Für die Familienmitglieder gibt es dabei häufig Regelungen hinsichtlich der Sitzplätze, der Bestimmung des Fernsehprogramms, der Nutzungsdauer und der dafür vorgesehenen Zeitfenster.

Die Medienpraktiken, durch die sich Menschen alltäglich mit Medien in eine wechselseitige Relation setzen (Dang-Anh et al., 2017), sind mit deren Medienensemble eng verbunden. Gerade mit Blick auf das Ensemble des Fernsehzimmers entwickeln Familien regelrechte „Medien-Rituale“ bzw. an Rituale erinnernde Praktiken (Oberlinner et al., 2018). Im Rahmen der sich verändernden Medienumgebung stehen Familien neuere Technologien zur Verfügung. Gekauft werden können nicht nur größere und flachere Geräte, auch die Funktionalitäten erweitern sich deutlich und tragen zu Medienkonvergenz bei. Ob aber internetfähige TV-Geräte Teil des Medienensembles werden und wie diese genutzt werden, wird durch die Akteurinnen und Akteure im Haushalt bestimmt. Ob das TV-Gerät primär zum Streamen, zum klassischen Fernsehen oder zum Gamen an der Spielekonsole genutzt wird oder ob sich parallel zur Rezeption die Nutzung von Smartphones oder Tablets als „second screen“ etabliert und so das Medienensemble im Wohnzimmer verändert wird, ist nicht als Folge technologischer Entwicklungen zu verstehen. Vielmehr müssen die Motive und Aushandlungsprozesse der Akteurinnen und Akteure mitberücksichtigt werden. In dem Kontext der Cultural Studies wurden diese Prozesse

der Verhäuslichung und Aneignung zunächst am Fernsehen (Morley & Silverstone, 1990) und dann auch anhand digitaler Medien (Bartz, 2008; Röser, 2007) untersucht. Die Integration bestimmter Medien in das Medienensemble ist zwar Voraussetzung für viele Medienpraktiken, sie bringt diese aber nicht hervor. Es ist daher zwar durchaus richtig, dass z. B. Smartphones dezentrierte Interaktionsordnungen mit raumexternen Kommunikationspartnerinnen und -partnern ermöglichen und neue Formen synchroner und asynchroner Kommunikation mit sich bringen (Wiesemann & Fürtig, 2018, S. 208). Welche Möglichkeiten aber Kinder tatsächlich in Familien, Schulen oder beim Austausch mit Peers nutzen, ist ohne Kenntnis der entsprechenden Beziehungsgeflechte kaum nachvollziehbar. Ebenso lässt sich die Attraktivität eines Medienangebots im Medienensemble nicht ohne die medialen und non-medialen Alternativen bewerten. Die Bedeutung der materiellen Bedingungen werden im «Neuen Materialismus in der Kindheitsforschung» (Balzer & Huf, 2019) auch durch die «Pädagogik der Dinge» (Nohl & Wulf, 2013; Priem et al., 2012) wieder stärker in den Vordergrund gerückt und in praxistheoretischen Beiträgen zur Medienpädagogik diskutiert (Wieser, 2020). Damit soll aber kein Rückfall in technikdeterministische Sichtweisen gestützt, sondern vielmehr versucht werden, das sozialkonstruktivistische Verständnis von Kindheit um die Berücksichtigung der (trans)formativen Kraft der materiellen Welt zu erweitern. Medien werden deshalb auch in dem vorliegenden Ansatz weder als eine unabhängige Sozialisationsinstanz noch als ein zentrales, eigenständiges Entwicklungsfeld betrachtet, sondern als ein Bestandteil der materiellen familialen Ressourcen und als Bezugspunkten medialer Praktiken. Dabei fassen wir dem Begriffsverständnis Couldrys (2012) folgend Praktiken als Tun menschlicher Akteurinnen bzw. Akteure und lehnen eine Erweiterung des Akteursbegriffs, wie sie in Teilen der Akteur-Netzwerk-Theorie bei der Verknüpfung menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten zu finden ist, ab. Zwar zeigt die Affordanz von Medientechnologien deutlichen Einfluss auf die Medienpraktiken. Sie kann aber die Zuschreibung einer eigenen Agency kaum rechtfertigen. Gerade die Fragen, welche Medien Kindern wann und wo in den familialen Haushalten zur Verfügung gestellt werden, offenbaren größere Unterschiede zwischen den Familienhaushalten. Während in einigen Familien vor allem TV-Geräte zentral sind, werden in anderen Haushalten zunehmend smarte Technologien wie Sprachassistenten, programmierbare Roboter u. Ä. Bestandteile der kindlichen Lebenswelt. Eltern entscheiden, welche Geräte im Kinderzimmer zur Verfügung stehen, aber auch die Kinder selbst und ihre Geschwister nehmen Einfluss darauf. Das kulturelle und ökonomische Kapi-

tal der Familie sind weitere Faktoren. Das Medienensemble einer sozialen Domäne ist also in mehrfacher Hinsicht sozial mitbestimmt.

Weiterhin nimmt der Ansatz der kommunikativen Figuration auf das individuelle **Medienrepertoire** Bezug, das alle Medienangebote umfasst, die ein Individuum regelmäßig in seine Alltagspraktiken einbezieht und die Art und Weise, wie unterschiedliche Medien kombiniert werden. Beispielsweise nutzt eine Schülerin oder ein Schüler nachmittags das Notebook für schulische Aufgaben, parallel das Smartphone, um mit den Mitschülerinnen und Mitschülern per Messenger zu kommunizieren, spielt abends regelmäßig mit Freundinnen und Freunden online oder sieht gelegentlich mit den Eltern fern, während sie oder er nebenbei *Instagram* auf dem Tablet überfliegt. Dass sie oder er diese und nicht andere Routinen (z. B. Messenger oder Spiele am Notebook nutzen oder für alle Anwendungen ein Tablet verwenden) entwickelt hat, erklärt sich nicht allein aus dem Medienensemble. Nützlichkeitsabwägungen, die Gestaltung sozialer Interaktionen und individuelle Vorlieben führen dazu, dass bestimmte Medienpraktiken ein relativ fester Bestandteil im Leben des Kindes und damit Teil seines „Medienrepertoires“ (Hasebrink & Hölig, 2017) werden. Mit diesem Begriff wird somit ein relativ stabiles und medienübergreifendes Muster der Medienpraktiken bezeichnet, das jedes Individuum orientiert an übergreifenden Prinzipien (z. B. Nützlichkeit, Involvement, Effektivität) entwickelt (Hasebrink & Hölig, 2017). In der kommunikationswissenschaftlichen Forschung diente der Repertoireansatz ursprünglich dazu, Rezeptionsmuster von Nachrichten und Informationsquellen zu untersuchen (Kim, 2016) und wurde inzwischen um weitere digitale Medien und medienbiografische Perspektiven erweitert (Ytre-Arne, 2019).³

3.3 Kommunikative Figurationen und familiale (Medien-)Sozialisation

Der Ansatz der kommunikativen Figurationen ist durch die Einbeziehung unterschiedlicher Aspekte sozialer Phänomene und seiner theoretischen und methodologischen Anschlussfähigkeit geeignet, um die Sozialisationsforschung zu bereichern. Diese ist – besonders im Kontext der (tiefgreifenden) Mediatisierung – mit sich sehr dynamisch wandelnden medienbezogenen Sozialstrukturen konfrontiert. In diesem Rahmen ermöglicht

3 Paus-Hasebrink und Hasebrink (2014) fassen das Medienrepertoire als Teil des Kommunikationsrepertoires, das die Gesamtheit aller kommunikativen Handlungen (mit und ohne technische Medien) eines Individuums einschließt.

es die Prozesssoziologie, fluktuierende Machtbalancen und sich wandelnde Valenzen innerhalb sozialer Domänen in den Blick zu nehmen. Allerdings stehen in der Prozesssoziologie zunächst soziogenetische Prozesse im Vordergrund. Eine Verbindung mit ontogenetischen Prozessen verweist darauf, dass biografische Dynamiken im Sozialisationsprozess mit dem gesellschaftlichen Wandel verwoben sind. Mit Elias lässt sich die tiefgreifende Mediatisierung als ein zunehmender Integrationsprozess beschreiben. Die Beziehungsgeflechte werden infolge der Mediatisierung dichter, differenzierter und verfestigen sich gleichzeitig. Eine zunehmende Verdichtung der Interdependenzen von sozialen Domänen untereinander und innerhalb ihrer spezifischen Figurationen eröffnen für Individuen neue Wahlmöglichkeiten und Risiken. Ausgehend von der Prozesssoziologie ist dabei zu erwarten, dass Wir-Konstruktionen geschwächt und (Kindheits-)Konstruktionen zunehmend durch Individualisierung und durch die Zuschreibung von Selbstverantwortung gestärkt werden. Im Sinne Elias' Theorie des Zivilisationsprozesses bringen die digitalen Optionen für orts- und zeitunabhängige kommunikative Praktiken einer Figuration frühere und höhere Anforderungen an Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation und Internalisierung von Fremdkontrolle mit sich. Als Teil eines weltweiten Gewebes individualisierter, interaktiver Kommunikation erfahren sich Menschen aufgrund der vielen Optionen und Reaktionen als einzigartige Individuen, obwohl sie kollektiv in erster Linie die Plattformen der großen Internetkonzerne nutzen und dabei vielfältig gelenkt und in der Wahl der Nutzungsbedingungen eingeschränkt sind. Die vielfältigen kommunikativen Praktiken, die über diese Anwendungen stattfinden, führen dazu, dass persönliche, digitale Endgeräte zunehmend als zentraler Bezugspunkt individueller Repertoires angeeignet werden. Dabei sind die Individuen über die Persistenz medialer Ereignisse, die durch Push-Nachrichten betont werden, und der Ubiquität der Nutzungsmöglichkeiten permanent mit den Angeboten netzbasierter Kommunikation, Information und Unterhaltung konfrontiert. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, sind komplexe Umgangsweisen zu entwickeln, die als kommunikative Grenzziehungen (Roitsch, 2020) beschrieben werden können. Einerseits müssen Individuen daher eigenständig eine Selbstkontrolle entwickeln, andererseits aber auch Nutzungsroutinen internalisieren, um den kommunikativen Anforderungen der Netzwerkgesellschaft, die zunächst über die sozialen Domänen des Nahbereichs vermittelt werden, gerecht zu werden.

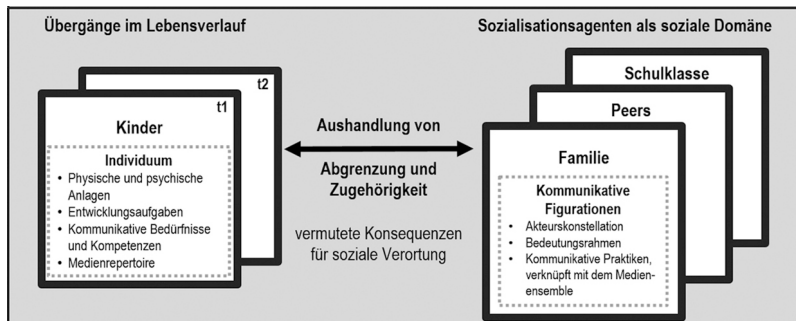
Grundlegend für die Sozialisationsforschung ist die Annahme, dass die Einbindung der Individuen in Sozialstrukturen deren Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung beeinflusst. Die Figurationen, die Individuen untereinander bilden, stellen ein komplexes Geflecht an sozialen Anforde-

rungen dar. Mit dem Begriff der Interdependenzgeflechte markiert Elias diese wechselseitige Abhängigkeit und macht deutlich, dass vor diesem Hintergrund individuelle Autonomie nur relativ gedacht werden kann. Wie Bourdieu geht auch Elias davon aus, dass die Binnenstruktur der sozialen Domänen und deren spezifischen Verhaltensanforderungen das Verhaltensrepertoire grundlegend formen (Elias, 1987, S. 244). Im Rahmen von Sozialisation wird ein System von Verhaltensdispositionen verinnerlicht. Aspekte der Sozialstruktur werden damit internalisiert bzw. inkorporiert. Diese sozial hervorgebrachten Verhaltensdispositionen sind den Individuen unbewusst, obwohl sie handlungsrelevant sind und sie sind relativ stabil und wirksam, selbst wenn die sozialen Strukturen, in deren Kontext sie verinnerlicht wurden, nicht mehr Teil der sozialen Umwelt der Individuen sind. Während Elias mit dem sozialen Habitus die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer konkreten sozialen Domäne geltenden Verhaltens- und Denkmuster beschreibt, untersucht er mit dem Begriff der Zivilisation unter historischer Perspektive die Herausbildung und Veränderung der Selbstkontrollapparatur der Menschen innerhalb einer Figurati-

on. Auch aus dieser Perspektive eröffnen sich Fragestellungen zur medienbezogenen Sozialisation in mediatisierten Gesellschaften. Digitale Medien und damit verbundene kommunikative Praktiken verändern die Anforderungen an die Selbstregulation und die persönliche Entwicklung. Kinder werden im Rahmen ihres Sozialisationsprozesses zunehmend mit diesen Anforderungen konfrontiert. Einerseits erhalten sie in den Familien, in Schulen und in der Peergroup immer häufiger und früher Zugang zu digitalen Medien, andererseits sind diese domänenspezifisch mit kommunikativen Praktiken und Verhaltenserwartungen verknüpft. Die Omnipräsenz digitaler Medien eröffnet zwar kommunikative Optionen bzw. Zugänge zu kommunikativen Praktiken, aber es verdichtet auch das Geflecht an hierauf bezogenen Erwartungen der unterschiedlichen Domänen. Die Kinder stehen – unabhängig von Ort und Zeit – unterhaltungs- und bildungsbezogenen Medienangeboten sowie mediengestützten Kommunikationserwartungen von Familienmitgliedern und Peers gegenüber und müssen sich dazu verhalten. Dies könnte für die heute aufwachsenden Kinder biografisch frühere und mitunter höhere Anforderungen an Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation und Internalisierung von Fremdkontrolle mit sich bringen. Im Kindesalter ist vor allem die Familie die kommunikative Figurati-

Erwartungen insbesondere durch die Eltern sozial reguliert. Wie die zunehmende Omnipräsens der vielfältigen Möglichkeiten digitaler Medien dieses Zusammenspiel beeinflusst, müsste in der Sozialisationsforschung vor allem unter einer Langzeitperspektive (Vergleich der Sozialisationsprozesse zu weiter auseinander liegenden Zeitpunkten) untersucht werden.

Abbildung 2: Theoretisch-konzeptioneller Rahmen der Studie



Die Abbildung 2 veranschaulicht, wie das Zusammenspiel der verschiedenen sozialen Domänen und die Verortungsprozesse im sozialen Beziehungsgeflecht für die vorliegende Studie theoretisch konzeptualisiert wurden. Tiefgreifend mediatisierte Gesellschaften zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass die sozialen Anforderungen in den verschiedenen sozialen Domänen einerseits verschiedene Medienpraktiken mit einschließen und andererseits andere wiederum ausschließen bzw. negativ sanktionieren. Nicht allein die Medien des Medienensembles der Familie, sondern auch die damit verbundenen Verhaltensanforderungen prägen das Medienrepertoire der Kinder. Entsprechend der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung richtet sich bei der inneren Verfasstheit der Familie der Blick auf den emotionalen Wert (Valenz) der Beziehung. Die emotionale Bindung zu den anderen Familienmitgliedern, die Befriedigung grundlegender emotionaler Bedürfnisse, bildet ein zentrales Motiv für die Gestaltung von Nähe und Distanz in den Beziehungen der Familienmitglieder, die sich auch in deren Medienpraktiken ausdrückt. So kann bei der gemeinsamen Medienrezeption Nähe hergestellt oder über divergierende Medienvorlieben Distanz ausgedrückt werden. Darüber hinaus wird in Beziehungen von Eltern zu ihren Kindern das Verhältnis von Kontrolle und Autonomie gestaltet. Die dynamischen Machtbalancen manifestieren sich in relativen Handlungsfreiräumen bei den Medienpraktiken und deren Regulationen durch andere Familienmitglieder. Vor dem Hintergrund der unterschied-

lichen Ressourcen bzw. Kapitalien der Familie und der individuellen Bedürfnisse der Akteurinnen und Akteure werden Medienpraktiken gestaltet, aus denen sich ein System medienbezogener Verhaltensdispositionen entwickelt. Durch die zunehmende Vielfalt an Mediengeräten, -anwendungsmöglichkeiten und realisierten Medienpraktiken differenzieren sich individuelle Medienrepertoires aus. In tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften und ihren vielfältigen Medienkulturen werden Medienrepertoires und medienbezogene kommunikative Praktiken zudem immer relevanter für die Bestimmung von Zugehörigkeit und Abgrenzung zu sozialen Gruppen. Zur Beschreibung des Sozialisationsprozesses in mediatisierten Gesellschaften ist es somit erforderlich, auch diese Prozesse zu erforschen.

3.4 Zur Erforschung medienbezogener Sozialisationsprozesse im Kontext kommunikativer Figurationen

Die Erforschung mediatisierter Sozialisationsprozesse ist an eine Reihe methodologischer Voraussetzungen geknüpft. Weitere ergeben sich durch den theoretischen Fokus auf die Erforschung kommunikativer Figurationen. Kennzeichnendes Merkmal der Sozialisation ist ihre lebenslange Dauer. Da das Konzept die Entwicklung von Menschen innerhalb einer Gesellschaft umfasst, ist sein Prozesscharakter zentral und sollte die empirische Forschung leiten. Die **Prozesshaftigkeit** findet sich auch in der Konzeption kommunikativer Figurationen wieder, die u. a. durch sich ständig wandelnde Valenzen und fluktuierende Machtbalancen gekennzeichnet ist. Beide Elemente stellen für die Analyse von Sozialisationsprozessen in unterschiedlichen sozialen Domänen wertvolle Analyseeinheiten dar. Die detaillierte Untersuchung von Veränderungen der (affektiven) Beziehungen innerhalb einer Figuration – hier mit Fokus auf die Figuration Familie – bietet aufschlussreiche Einblicke in kindliche Entwicklungs- und Aushandlungsprozesse z. B. auch im Hinblick auf die Dimension von Nähe und Distanz. Richtet sich das Augenmerk hingegen auf fluktuierende Machtbalancen, stehen Kontrolle und Autonomie stärker im Mittelpunkt der Analyse. Da sich die Interdependenzgeflechte der Akteurinnen und Akteure unter einer zeitlichen Perspektive kontinuierlich wandeln, scheinen längsschnittlich konzipierte Ansätze zur Untersuchung dieser Prozesse nicht nur sinnvoll, sondern erforderlich.

Neben ihrer Prozesshaftigkeit manifestiert sich Sozialisation anhand einer Vielzahl an Interaktionen. Entsprechend sollte ihre empirische Erforschung auch die Praktiken und Sichtweisen aller beteiligter Akteurinnen und Akteure einbeziehen. Genau diese Gesamtheit, aber auch Beziehun-

gen zwischen einzelnen Akteurinnen und Akteuren, berücksichtigt der Ansatz der kommunikativen Figurationen über die **Akteurskonstellation** (z. B. der Figuration Familie). Neben dem engsten Familienkreis kann diese auch weitere Personen umfassen, die am Familienalltag beteiligt sind, beispielsweise weitere Mitbewohnerinnen und Mitbewohner, Familienmitglieder, die nicht im gleichen Haushalt leben, oder neue Partnerinnen und Partner der Eltern. Hepp & Hasebrink (2017) plädieren für eine akteurszentrierte Perspektive, mit der die Wechselbeziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren, den kommunikativen Praktiken und den dabei angeeigneten Medien in den Fokus rückt. Dabei sollen die Individuen nicht isoliert, sondern in ihrer jeweiligen Akteurskonstellation innerhalb von Kollektivitäten und Organisationen untersucht werden, weil sich die Trends der sich wandelnden Medienumgebung nur dann längerfristig entfalten können, wenn sich kommunikative Praktiken auf dieser figurativen Ebene der Konstruktion sozialer Wirklichkeit dauerhaft ändert. Für eine umfassende Rekonstruktion aller vorhandener Perspektiven erscheint es naheliegend, alle Akteurinnen und Akteure einer sozialen Domäne zu berücksichtigen. Aus forschungsökonomischen Gründen ist es dabei jedoch notwendig, Perspektiven zu selektieren, z. B. die der Kinder und einer primären Bezugsperson, und den Blick auf lebensweltlich relevante Themenbereiche zu fokussieren. Darüber hinaus bezieht die Akteurskonstellation die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern mit ein. Da diese den Beteiligten oftmals nicht bewusst sind, gilt es den Forschungsprozess so zu gestalten, dass er den Beteiligten möglichst vielfältige Erzählanlässe bietet. Genutzt werden kann das Wissen, dass die Akteurinnen und Akteure über ihre sozialen Zusammenhänge und über ihr Verhalten ausdrücken können, im Sinne von Giddens (1997) also das diskursive Bewusstsein. Eine Kombination mehrerer Strategien scheint hierfür besonders geeignet: Zum einen erlaubt die Triangulation verschiedener Perspektiven (Denzin & Lincoln, 2017) unterschiedliche, sich stützende oder ergänzende (aber auch einander widersprechende) Sichtweisen auf ein Phänomen, zum anderen bieten vor allem Verfahren qualitativer Sozialforschung den beteiligten Personen viel Raum und Offenheit, eigene Sichtweisen sowie Veränderungen zur Darstellung zu bringen. Die Erhebung unterschiedlicher Datentypen hat sich insbesondere beim Blick auf familiäre Sozialisation und im Umgang mit Kindern bereits in früheren Forschungsprojekten als sehr bereichernd erwiesen (Paus-Haase & Schorb, 2000; Paus-Hasebrink et al., 2017).

Dass Individuen vielfältig keine Hoheit über ihre Daten haben und die Ziele und Funktionsweisen der Algorithmen, welche die Interaktion der benutzten informatischen Systeme steuern, nicht durchschauen, verbindet

sich in der Analyse mit den Akteurskonstellationen und deren Machtbalancen und Valenzen. Auf der Makroebene ist hierbei die Handlungsfähigkeit von Staaten bei der Durchsetzung von rechtlichen und politischen Regeln z. B. bei Datenschutz und Jugendschutz im Kontext globaler Entwicklungen einbezogen. Auf Mikro- und Mesoebene umfasst es die Fähigkeit des Einzelnen, seine Medienpraktiken im Kontext von sozialen und technischen Zwängen selbst zu bestimmen.

Der Mediatisierung des Familienalltags und der Sozialisation sowie der damit einhergehenden zentralen Bedeutung von Medien und Medienpraktiken für die kindliche Lebenswelt trägt der Ansatz kommunikativer Figurationen in zweierlei Hinsicht Rechnung: Zum einen bezieht er das **Medienensemble** der Familie mit ein und berücksichtigt dessen Wandel. Zum anderen berücksichtigt der Ansatz das individuelle **Medienrepertoire** (des Kindes), das aufzeigt, welche Rolle Medien im Alltag des Kindes und im Sozialisationsprozess spielen. Das relativ stabile medienübergreifende Muster an Medienpraktiken verdeutlicht die Aneignung der sich wandelnden Medienumgebung. Der Medienrepertoireansatz ermöglicht im Wechselspiel von Vergesellschaftung und Entwicklung der Handlungsfähigkeit von Kindern ein relationales Verständnis, indem er die Verschränkung des Individuums mit dem zur Verfügung stehenden Medienensemble der jeweiligen kommunikativen Figuration und der sich wandelnden Medienumgebung betrachtet. Über diese Betrachtung kann somit auch die gesellschaftliche Makroebene in die Betrachtung mit eingeschlossen werden. Da das individuelle Medienrepertoire immer im Verhältnis zu der sich wandelnden Medienumgebung steht, wirken sich auch Strukturierungsmechanismen der gesellschaftlichen „Medienlandschaft“, wie z. B. algorithmische Datenverarbeitung, gesellschaftliche Maßnahmen des Datenschutzes, gesetzliche und politische Regelungen, auf dieses aus. Damit Medienensemble und -repertoire tatsächlich angemessen erfasst werden, bietet es sich an, nicht nur auf Interviewdaten zuzugreifen, sondern die genutzten Medien entweder in den Familien direkt zu erfassen oder diese von den Teilnehmenden z. B. fotografisch dokumentieren zu lassen. Indem Familien so über Auswahl und Gewichtung der Interviewthemen mitbestimmen, wird ihre Rolle als Interaktionspartner im Forschungsprozess unterstrichen. Vielversprechend – wenngleich mit Blick auf das Thema Datenschutz voraussetzungsvoll – erscheint auch der Zugang über die tatsächlichen Medienpraktiken der Akteurinnen und Akteure, indem diese beispielsweise direkt beobachtet oder ebenfalls foto- oder video-dokumentiert werden. Die Dokumentationen können dann wiederum als Reflexionshilfe und Gesprächsstimuli dienen. Auch für die Dokumentationen der

Veränderungen des Medienensembles und Medienrepertoires, bietet sich eine solche fotografische Dokumentation an.

Schließlich gilt es, im Rahmen der Sozialisationsstudie **handlungsleitende Themen** zu erfassen, die Heranwachsende während ihrer Entwicklung – auch unter Rückgriff auf symbolisches Material, das ihnen Medien bieten (Bachmair, 1994; Paus-Hasebrink, Hans-Bredow-Institut, et al., 2004; Paus-Hasebrink, Lampert, et al., 2004) – bearbeiten. Hierbei kann es sich um klassische Entwicklungsthemen bzw. -aufgaben handeln (Havighurst, 1974), denen sich gemeinhin alle Heranwachsenden gegenübersehen, aber auch um situationsbezogene Themen, z. B. ausgelöst durch kritische Lebensereignisse, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Die Annahme, dass derartige handlungsleitende Themen nicht nur die Kinder, sondern die gesamte Familie (als „Familienentwicklungsaufgaben“, Duvall, 1957) beschäftigen, spiegelt sich im Ansatz der kommunikativen Figurationen in dem sogenannten **Relevanzrahmen**⁴ wider. In der empirischen Sozialisationsforschung kann dem Relevanzrahmen nur mit einem offenen, qualitativen Verfahren angemessen Rechnung getragen werden. Überdies ist zu berücksichtigen, dass Veränderungen in den Rollen einzelner Personen einer Figuration und der Wandel der Beziehungen zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren von diesen oftmals nicht bewusst wahrgenommen werden.

Die Untersuchung der Aneignung und subjektiven Bedeutungszuschreibung von Medien im kindlichen Alltag, erfordert somit einen qualitativen Längsschnittansatz, der sich durch ein hohes Maß an „flexibility with the potential for development and innovation to take place throughout the entire research process“ auszeichnet (Elliott et al., 2008, S. 235; Helsper et al., 2016). Das Postulat bezieht sich auf das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung und gilt sowohl für theoretische Bezüge als auch für methodische Entscheidungen.

4 In der Konzeption der Sozialisation als produktive Auseinandersetzung mit eigenen Anlagen und der umgebenden Umwelt kommt den Aufwachsenden eine aktive Rolle zu. Entsprechend sollten u. E. ihre Perspektive auf den Relevanzrahmen im Vordergrund stehen. Gleichwohl sind aber auch Themen denkbar, die die Familie als Figuration beschäftigen (z. B. die Arbeitslosigkeit eines Elternteils) oder für einzelne andere Familienmitglieder handlungsleitend und für die Kinder relevant sind. Auch diese sollten in der Untersuchung von Sozialisationsprozessen Berücksichtigung finden.

4. Methodologische und methodische Anlage der ConKids-Studie

Katrin Potzel & Claudia Lampert

Aufbauend auf den Grundannahmen zu medienbezogener Sozialisation und der theoretischen Basis zu Familie als kommunikative Figuration, wird im Folgenden dargestellt, wie diese im ConKids-Projekt methodologisch gefasst und forschungsmethodisch analysiert wurden. Hierfür werden zunächst das Erkenntnisinteresse und die forschungsleitenden Fragestellungen des Projekts erläutert (Abschnitt 4.1). Darauf aufbauend wird die Anlage der Studie und die Zusammensetzung des ConKids-Panels beschrieben (Abschnitt 4.2). Zum Ende hin werden die Datenerhebung und -auswertung dargestellt (Abschnitt 4.3 und 4.4).

4.1 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen untersucht das ConKids-Projekt die Folgen einer sich verändernden Mediumgebung für die Prozesse des Aufwachsens. Mit dem Ansatz der kommunikativen Figurationen wird die traditionelle Sozialisationsperspektive, in der verschiedene Instanzen bzw. Akteurinnen und Akteure der Sozialisation (z. B. Familie, Gleichaltrige, Schule) und deren Verwobenheit betrachtet werden, weiterentwickelt. So werden die entsprechenden Akteurinnen und Akteure als kommunikativ konstruierte **soziale Domänen** betrachtet. Innerhalb dieser sozialen Domänen sind Medien als Kommunikationskanäle und thematische Bezugspunkte von zunehmender Bedeutung. Die Grundannahme ist dabei, dass die tiefgreifende Mediatisierung die Grenzen zwischen den sozialen Domänen (z. B. Familien, Peers und Schulklassen) aufweicht und dazu führt, dass eine klare (zeitliche, räumliche und soziale) Trennung dieser Domänen immer schwieriger wird. Daraus ergeben sich für die Aushandlungsprozesse von Autonomie und Heteronomie, des Nähe-Distanz-Verhältnisses und von Zugehörigkeit und Abgrenzung viele neue Herausforderungen.

Kinder und Jugendliche werden als Akteurinnen und Akteure betrachtet, die selbst aktiv an der kommunikativen Gestaltung sozialer Bereiche

beteiligt sind. Neben den lebensweltlichen Rahmenbedingungen spielen ihre Dispositionen und Entwicklungsaufgaben sowie ihre kommunikativen Bedürfnisse und Kompetenzen eine entscheidende Rolle bei der Sozialisation. Wie in den theoretischen Vorüberlegungen dargestellt, entwickeln Individuen ihr Medienrepertoire als Teil ihres allgemeinen kommunikativen Repertoires (Paus-Hasebrink & Hasebrink, 2014, S. 10) und konstruieren ihre Wirklichkeit der sozialen Welt in unterschiedlichen kommunikativen Figurationen. Das ConKids-Projekt nimmt diese Prozesse aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive in den Blick und untersucht diese mit Fokus auf die soziale Domäne Familie und unter Berücksichtigung des Einflusses weiterer sozialer Domänen.

Dabei sind insbesondere medienbezogene Aushandlungsprozesse von Interesse sowie deren Veränderung im Zusammenspiel mit einer sich wandelnden Medienumgebung und individuellen Lebensverläufen. Im Zusammenhang mit den Aushandlungsprozessen werden die affektiven Bindungen fokussiert. So balancieren Individuen in ihren unterschiedlichen sozialen Beziehungen zwischen den beiden Polen von Nähe und Distanz. Hierbei sind die Konsequenzen der Ausdifferenzierung von Medien und die zunehmende Nutzung innerhalb der Familie für die Akteurskonstellation und die kommunikativen Praktiken von besonderem Interesse für das ConKids-Projekt. Eine dieser Folgen könnten weniger intensive Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern sein, indem z. B. die Mediennutzung stärker individualisiert wird und aus dem Blickfeld der Eltern verschwindet. Umgekehrt könnte sie aber auch den Kontakt zwischen Eltern und Kindern intensivieren, da Medien Möglichkeiten bieten, ständig miteinander in Kontakt zu bleiben oder die Aktivitäten des Kindes zu überwachen.¹ Von Interesse ist auch, ob der Zugang zu mehr Informationen und die selbständige Informationssuche dazu führen könnte, dass die traditionelle Rolle der Eltern als primäre Informationsquelle und Wissensinstanz schwimmt. Medienbedingte Veränderungen der Rollen von Familie und Peers könnten den Druck erhöhen, Beziehungen im Sinne von Nähe und Distanz bzw. Zugehörigkeit und Abgrenzung aktiv zu verhandeln. Obwohl es sich bei diesen Aushandlungen um iterative Prozesse zwischen allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren handelt, muss berücksichtigt werden, dass Macht und Einfluss ungleich verteilt sind.

1 Die Intensität sagt dabei weder etwas über die Qualität der Beziehung noch etwas über deren Bewertung durch die Beteiligten aus.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern ist überdies zu bedenken, dass relevante Übergänge im Bildungsverlauf (z. B. von der Grundschule auf die weiterführende Schule) Auswirkungen auf das Medienrepertoire und die Medienpraktiken von Kindern haben können (Warren, 2007). Im Rahmen des ConKids-Projektes wird daher am Beispiel von zwei wichtigen Übergangsphasen untersucht, inwieweit diese Transitionen das Medienrepertoire und die Interaktion in verschiedenen sozialen Bereichen beeinflussen: Einerseits der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und andererseits von der Grundschule in die weiterführende Schule. Hierdurch können sowohl Zusammenhänge zwischen dem Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeit mit der Mediennutzung als auch spätere Veränderungen des Medienrepertoires und die Entwicklung eines breiteren Medienspektrums zur Konstruktion von Identität und Beziehungen in den Blick genommen werden.

Durch die Analyse des Transformations- und Sozialisationsprozesses in einer Langzeitperspektive und den Einbezug anderer relevanter sozialer Domänen (z. B. Peers, Schule) soll der sich verändernde Einfluss der Familie auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie die Verschmelzung sozialer Domänen durch die Mediennutzung nachgezeichnet werden. Als Konsequenz für die Familie im Kontext anderer sozialer Domänen ist davon auszugehen, dass die Kontrollmöglichkeiten der Eltern abnehmen. Darüber hinaus führt die Omnipräsenz mobiler Medien zu einer räumlichen Entgrenzung aller sozialen Bereiche. Es ist anzunehmen, dass dies von Kindern und Jugendlichen mehr Anstrengungen erfordert, um mit den verschiedenen Anforderungen der verschwimmenden und sich verändernden sozialen Bereiche und ihrer Relevanzrahmen umzugehen (wie z. B. die Aushandlung von Rollen und Zugehörigkeiten als Mitglieder von Peer-Groups). Die Frage ist also, wie Kinder mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Faktoren sich als relevant und förderlich für eine gelingende Sozialisation herauskristallisieren.

Im Zusammenspiel von Medien, Individuum und Gesellschaft gibt es nicht nur die Option, Medienensembles und -repertoires zu verändern, sondern auch die Möglichkeit des Beharrens (Röser et al. 2019). Es sind daher Unterschiede hinsichtlich des Einflusses der vorhandenen Einstellungen zu Medien und Medienerziehung auf die kommunikativen Figurationen von Familien, Peers und Schule zu erwarten. Wie unterscheiden sich die Sozialisationsprozesse in Abhängigkeit der Einstellungen der Eltern, etwa bei medienaffinen und medienskeptischen Familien? Mit der Anlage als Längsschnittstudie sollen Medienentwicklungen bei sogenannten Early-Adopter-Familien sowie mögliche Tendenzen und Gründe für „Persistenz“ empirisch fassbar gemacht werden.

Mit der Studie werden Erkenntnisse über die langfristigen Auswirkungen einer sich verändernden Medienumgebung auf die Sozialisation von Kindern als Individuen gewonnen. Der Fokus der Studie liegt dabei eindeutig auf der Rekonstruktion von (Sozialisations-)Prozessen. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse soll durch die Einbeziehung kontrastierender Fälle erhöht werden. Die Studie soll auf diese Weise

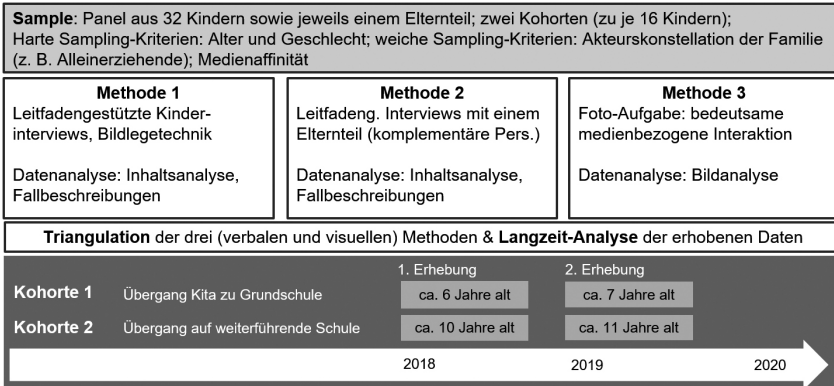
- (1) Erkenntnisse über den Einfluss verschiedener Medien auf den Wandel kommunikativer Praktiken und sozialer Beziehungen liefern,
- (2) die Bedingungen und Faktoren für eine gelingende medienbezogene Sozialisation beleuchten,
- (3) Bedingungen für günstige oder ungünstige Aushandlungen von Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz sowie Zugehörigkeit und Abgrenzung im Kontext unterschiedlicher sozialer Domänen identifizieren,
- (4) Indikatoren für typische entwicklungs- oder situationspezifische Veränderungen (oder Störungen) im Sozialisationsprozess aufzeigen.

Schließlich möchte die Studie einen innovativen Beitrag für die Kindermedien- und medienbezogene Sozialisationsforschung leisten, indem neue methodische Verfahren eingesetzt und weiterentwickelt werden.

4.2 Anlage der Studie und Beschreibung des Panels

Die Studie ist als **qualitative Längsschnittstudie mit zwei Kohorten** angelegt (Abbildung 3). Ein solches Design ermöglicht es, das Verhalten und die Fähigkeiten von Individuen in ihrer Entwicklung sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen zu erfassen (Hayes, 2010, S. 114). Nach Vallance (2005, S. 4) sind drei Elemente für qualitative Langzeitforschung konstitutiv: erstens, dass die Forschungsfrage in ihrer Intention längsschnittlich ist; zweitens, dass die Stichprobe den Anforderungen des Längsschnittes entspricht; und drittens, dass das Analysemittel explizit auf Veränderungen im Zeitverlauf von Individuen eingeht, und zwar so, dass aussagekräftige Beziehungen zwischen den Veränderungen und der Entwicklung des Kindes beschrieben werden.

Abbildung 3: Anlage der Studie



Die Studie basiert auf einem Sample von insgesamt 32 Familien aus Nord- und Süddeutschland, die innerhalb des Projektzeitraumes an zwei Erhebungswellen teilgenommen haben. Die Familien wurden in der Region Hamburg und Nürnberg über Plakate, Flyer, soziale Medien und die Teilnahme an lokalen Veranstaltungen rekrutiert. Als Rekrutierungskriterien wurden neben dem Alter und Geschlecht der Kinder u. a. der Wohnort (Stadt/Land), der Bildungshintergrund bzw. Beruf der Eltern (sozioökonomischer Status) sowie die Familienkonstellation (Geschwister, Alleinerziehende und Paarfamilien) festgelegt. Die angestrebte Ausgewogenheit konnte allerdings nicht in Bezug auf alle Kriterien erreicht werden (Abschnitt 5.1 und 6.1).

Um eine möglichst breite Altersspanne abdecken zu können, wurde das Panel in zwei Kohorten unterteilt: In der ersten Kohorte waren die Kinder zum Zeitpunkt der ersten Welle ca. sechs (Kohorte 1; n=16) und in der zweiten Kohorte zum selben Zeitpunkt ca. zehn Jahre alt (Kohorte 2; n=16). Die Kinder standen also in beiden Kohorten kurz nach dem institutionellen Übergang in die Primar- bzw. Sekundarschule und damit nach dem Eintritt in einen neuen Lebensabschnitt, der häufig eine Neupositionierung in einem neuen sozialen Umfeld erfordert.

Das Paneldesign ermöglicht verschiedene Arten von Vergleichen, die im Hinblick auf eine sich verändernde Medienumgebung von Interesse sind:

- (1) Veränderungen in der Mediennutzung und in den Beziehungen zur Familie und zu Gleichaltrigen,
- (2) Vergleiche von Kindern innerhalb jeder Kohorte,
- (3) Vergleiche zwischen den beiden Kohorten.

Befragungen mit Kindern unterliegen hohen ethischen Anforderungen, u. a. im Hinblick auf die informierte Einwilligung und Datenverwertung. Qualitative Längsschnittstudien erfordern ein besonderes Bewusstsein für diese Fragen, da die „informierte Zustimmung“ als kontinuierlicher Prozess zu betrachten ist (Crow et al., 2006; Holland et al., 2006). Für die Durchführung der Studie wurde bei Antragstellung ein Ethikvotum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eingeholt. Die Familien, die an dieser Studie teilgenommen haben, wurden im Vorfeld ausführlich über das Vorgehen und ihre Rechte informiert. Es wurde zugesichert, dass alle Interviews anonymisiert und nur zur besseren Lesbarkeit Pseudonyme für die Kinder- und Familiennamen verwendet werden. Für die Veröffentlichung von Fotos im Rahmen von Publikationen oder Vorträgen wurde eine separate Einwilligung eingeholt.

Insgesamt konnten 14 Familien aus dem Raum Hamburg und 19 Familien aus dem Raum Nürnberg für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden (Tabelle 1).

In der ersten Welle waren 16 Kinder in der ersten Klasse (Alter 6/7) und 17 Kinder in der fünften Klasse (Alter 10/11). Das Sample teilt sich in 15 Jungen (9 aus der jüngeren Kohorte) und 18 Mädchen (7 aus der jüngeren Kohorte) auf. Insgesamt leben 24 Familien (13 aus dem Hamburger Raum) im Zentrum oder am Rande von Großstädten. Eine Familie wohnt in einer mittelgroßen Stadt. Vier Familien leben in Kleinstädten und vier Familien in Dörfern. Eine genauere Beschreibung der einzelnen Kohorten findet sich in Abschnitt 5.1 bzw. 6.1.

Bis auf eine Familie aus dem Hamburger Raum, deren Tochter zur älteren Kohorte gehörte, konnten in allen Familien zwei Befragungen durchgeführt werden. Zwölf Familien der älteren Kohorte nahmen überdies an einer Ad hoc-Erhebung per Videotelefonie während der Covid-19-Pandemie teil (Petschner et al., 2022). Die dargestellten Befunde beziehen sich auf die 32 Familien, die an beiden Erhebungswellen teilgenommen haben.

Tabelle 1: Vereinfachte Samplingübersicht

| Mädchen | Alter | Wohnort |
|---------------|-------|----------|
| Oda Behrend | 6 | Hamburg |
| Marie Huber | 6 | Nürnberg |
| Elisa Lois | 6 | Nürnberg |
| Frieda Vogl | 6 | Nürnberg |
| Sophie Ludwig | 6 | Nürnberg |

4. Methodologische und methodische Anlage der ConKids-Studie

| Mädchen | Alter | Wohnort |
|---------------------|--------------|----------------|
| Isabell Rieger | 6 | Nürnberg |
| Alina Wilke | 7 | Hamburg |
| Pauline Bochert | 11 | Hamburg |
| Sarah Niemeinz | 10 | Hamburg |
| Bente Johanssen | 11 | Hamburg |
| Olivia Jannsen | 10 | Hamburg |
| Lisa Mayr | 10 | Nürnberg |
| Antonia Kroiß | 10 | Nürnberg |
| Pia Ziegler | 10 | Nürnberg |
| Hannah Pfeifer | 10 | Nürnberg |
| Anna Wiese | 10 | Nürnberg |
| Svenja Schmidt | 11 | Nürnberg |
| Jungen | Alter | Wohnort |
| Henry Fischer* | 6 | Hamburg |
| Eric Kawel | 6 | Hamburg |
| Oskar Lenz | 6 | Hamburg |
| Emil Gschwendt | 6 | Nürnberg |
| Paul Brandt | 6 | Nürnberg |
| Felix Broich | 6 | Nürnberg |
| Linus Ertl | 6 | Nürnberg |
| Piet Petersen | 7 | Hamburg |
| Ben Schuler | 7 | Hamburg |
| Otto Freise | 10 | Hamburg |
| Hannes Celik | 10 | Hamburg |
| Tobias Brunner | 10 | Nürnberg |
| Johann Grubert | 10 | Nürnberg |
| Thorsten Neureuther | 10 | Nürnberg |
| Jakob Wolff | 10 | Nürnberg |

4.3 Datenerhebung

Im Rahmen der Studie wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden kombiniert, die insbesondere den Voraussetzungen jüngerer Kinder Rechnung tragen (Abbildung 4). Betrachtet man das Konzept Kindheit als „sozial konstruierten Zustand mit Wert an und für sich“ (Neale & Flowerdew, 2003, S. 195), lässt sich der Prozess der Sozialisation am besten verstehen, wenn er aus der Unmittelbarkeit der subjektiven Erfahrung der Kinder heraus erfasst wird (Neale, 2002; Neale & Flowerdew, 2003, S. 196). Entsprechend wurden neben Interviews auch visuelle Instrumente gewählt, die Sichtweisen und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder als handelnde Subjekte in besonderer Weise berücksichtigen (Dockett et al., 2011, S. 68). Die ersten Interviews fanden vom Herbst 2018 bis Frühjahr 2019 und die Interviews der zweiten Erhebungswelle im Herbst und Winter 2019 bei den Familien zu Hause statt.

Abbildung 4: Erhebungsmethoden

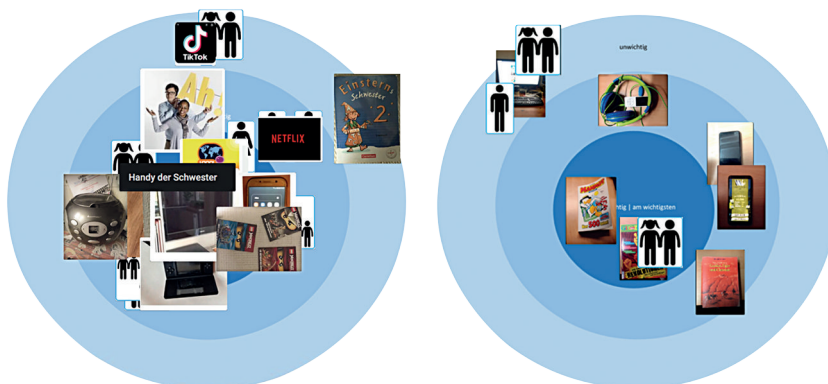
| | | |
|--|--|--|
| Vorbereitung der Erhebung | Erstellung der Leitfäden für Kinder- und Elterninterviews und der Aufgabenstellung für die Fotoaufgabe | |
| Qualitative Interviews mit den Kindern | Interview anhand des Leitfadens mit individuellen Nachfragen | Gemeinsame Erarbeitung der Medien-Akteurs-Relation als Gesprächsanlass |
| Qualitative Interviews mit den Eltern | Interview anhand des Leitfadens mit individuellen Nachfragen | Ergänzung und Einschätzung der Medien-Akteurs-Relation |
| Fotoaufgabe | Fotografische Nachstellung einer typischen positiven und negativen Mediennutzungssituation | |

Qualitative Interviews mit Kindern

Um die qualitativen Interviews mit den Kindern interaktiv und etwas spielerisch zu gestalten, wurden die Familien gebeten, in Vorbereitung die Medien, die das Kind nutzt/nutzen kann, zu fotografieren und die Bilder an das Forschungsteam zu senden. Welche Gegenstände und Anwendungen die Familien dabei unter dem Begriff „Medien“ verstehen, beeinflusste die zugesendeten Fotos stark. Während einige Familien lediglich Bilder digitaler Endgeräte zusendeten, umfasste der Medienbegriff anderer Familien ebenfalls Brettspiele oder per Hand geschriebene Wunschzettel und Einkaufslisten. Das Team importierte die Bilder in eine vorab

erstellte digitale Pinnwand (Padlet²), bestehend aus einer Sortiervorlage mit konzentrischen Kreisen (wichtig, weniger wichtig, unwichtig) sowie Icons, die verschiedene Akteurinnen und Akteure (z. B. Mutter, Vater, Geschwister, Lehrerinnen und Lehrer, Freundinnen und Freunde sowie Mitschülerinnen und Mitschüler) repräsentierten (Abbildung 5). Die Kinder hatten dann die Möglichkeit, ihr Medienrepertoire und die bedeutsamen Akteurinnen und Akteure selbst per Touchscreen auf der Pinnwand anzuordnen. Das entstandene Ergebnis wird im Folgenden als *Medien-Akteurs-Relation* bezeichnet.

Abbildung 5: Beispiel für unterschiedliche Medien-Akteurs-Relationen (links: jüngere Kohorte und rechts: ältere Kohorte)



Die Grundidee dieser partizipativen Technik besteht darin, dass Fotos in die Interviewsituation eingefügt werden und als Anregung für Erzählungen dienen. Die Verwendung von fotografischen Artefakten erhöht die Erinnerungsfähigkeit an mediale Alltagspraktiken und bietet einen spezifischen Zugang zum Bewusstsein der Menschen: „Photo elicitation evokes information, feelings and memories that are due to the particular form of presentation of the photo“ (Harper, 2002, S. 13). Somit können Fotoerhebungsinterviews die Validität und Zuverlässigkeit von wortbasierten Interviews erhöhen. In der Interviewsituation wurden die Kinder zunächst gebeten, die verschiedenen Medien nach ihrer persönlichen Wichtigkeit zu klassifizieren (sehr wichtig, weniger wichtig, nicht wichtig). Da ein Gerät

2 Bei der Online-Anwendung padlet.com handelt es sich um eine Art digitale Pinnwand, auf der Texte, Bilder, Videos, Links, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen abgelegt werden können.

für verschiedene medienübergreifende Praktiken genutzt werden kann, wurden die Kinder nach der spezifischen Art der Mediennutzung in Verbindung mit diesem Gerät gefragt. Im zweiten Schritt wurden sie gebeten, Personen (z. B. Familienmitglieder, Gleichaltrige oder Lehrkräfte) entsprechend ihrer Rolle für Kommunikation und Interaktion mit diesen Medien in Verbindung zu bringen. Die bzw. der Interviewende fragte nach den Interaktionsformen, die für die einzelnen Medienpraktiken charakteristisch sind (z. B. Familienstreitigkeiten über Medien, Mitnutzung von Medien).

Der Leitfaden für das an die Aufgabe anschließende Interview umfasste folgende Themenbereiche (Anhang 9.2):

- das individuelle Medienrepertoire des Kindes und das Medienensemble der Familie;
- familiäre Mediennutzungsmuster und das Sprechen über Medien in der Familie;
- gemeinsame Medienpraktiken und -themen mit/innerhalb der sozialen Domänen Peers und Schule;
- die Rolle des institutionellen Übergangs.

Der Leitfaden wurde in Vorbereitung auf das Interview der zweiten Erhebungswelle geringfügig angepasst und durch individuelle fallbezogene Nachfragen ergänzt. So wurden die Veränderungen zwischen beiden Erhebungswellen, die Rolle neuer Akteurinnen und Akteure und deren Einfluss auf affektive Bindungen und dynamische Machtbalancen innerhalb der kommunikativen Figuration Familie erhoben. Ein zusätzlicher Fokus der zweiten Erhebung lag bei der jüngeren Kohorte auf Veränderungen, die durch den zunehmenden Schriftspracherwerb bedingt waren. Bei der älteren Kohorte wurde der Umgang der Kinder mit dem (vielfach ersten) eigenen Smartphone fokussiert.

Befragung der Eltern

Die Eltern wurden in der Regel im Anschluss an die Kinder interviewt. Der Leitfaden umfasste vor allem Fragen zu persönlichen Bedürfnissen und dem Medienrepertoire des Kindes sowie zur Akteurskonstellation, zum Relevanzrahmen, zu kommunikativen Praktiken und zum Medienensemble der Familie. Er schloss dabei an die Themenbereiche des Kinderinterviews an und wurde durch die Beschreibung des Medienensembles der Familie und deren eigene familienbezogene Mediennutzung ergänzt (Anhang 9.2). Auch wurde dem Elternteil das Ergebnis der Legetechnik gezeigt und die Möglichkeit geboten, dieses zu kommentieren und zu ergänzen.

Auch bei diesem Leitfaden wurden zur zweiten Erhebungswelle hin kleinere Anpassungen vorgenommen. So wurden die Eltern ebenfalls nach Veränderungen zwischen den beiden Erhebungen und zu einem möglichen Bedeutungswandel der sozialen Domänen Familie, Peers und Schule befragt. Ein zusätzlicher Fokus wurde auf den Umgang mit eigenen Daten(-spuren) und denen des Kindes gelegt. Das Elterninterview ermöglicht es somit in beiden Erhebungswellen, die aus dem Kinderinterview stammenden Sichtweisen multiperspektivisch zu einem umfassenderen Bild zu ergänzen.

Fotoaufgabe

Als dritte Erhebungsmethode wurden das Kind und die Eltern im Anschluss an die beiden Interviews gebeten, zwei typische Situationen der gemeinsamen Mediennutzung für ein Foto zu inszenieren. Dabei wurden ihnen zwei Aufgaben gestellt: Zum einen sollten sie eine Situation zeigen, in der sich beide wohl fühlen, zum anderen eine Situation, in der sich beide (oder zumindest das Kind bzw. das Elternteil) unwohl oder gestresst fühlen. Die Fotos wurden unmittelbar nach der Aufnahme von den Beteiligten für die Forschung autorisiert oder gegebenenfalls neu erstellt. Leitend war die Annahme, die Eltern-Kind-Figuration würde alltägliche und somit eingeübte und jederzeit abrufbare Situationen ihres Medienrepertoires darbieten. Insofern ist bis zu einem gewissen Grad von besonders typischen Mediennutzungsmustern als Bildmaterial auszugehen.³ Neben den Bildern wurden die Aushandlungsprozesse ihrer Entstehung anhand von Audioaufnahmen dokumentiert, sodass in den Bildanalysen auf ein gewisses Kontextwissen zurückgegriffen werden konnte. Natürlich zeigen die Fotos nicht die authentische Situation im Alltag, sondern eine Inszenierung. Dennoch sind es nicht allein bewusst eingenommene Posen und Haltungen der Kinder und Eltern, die sichtbar werden, sondern auch jeweils unbewusste und habitualisierte Formen der Selbst- und Beziehungsdarstellung (s. a. Klika 2007, 2018). So kann die Analyse der Bilder spezifische Erkenntnisse über Akteurskonstellationen, kommunikative Praktiken und relevante Annäherungs- und Distanzierungsbemühungen innerhalb der sozialen Domäne Familie liefern. Die Ergebnisse der Fotoanalyse sind nicht Teil der Ergebnisdarstellung. Das methodische Vorgehen und eine Auswahl der Ergebnisse werden in Müller et al. (im Druck) dokumentiert.

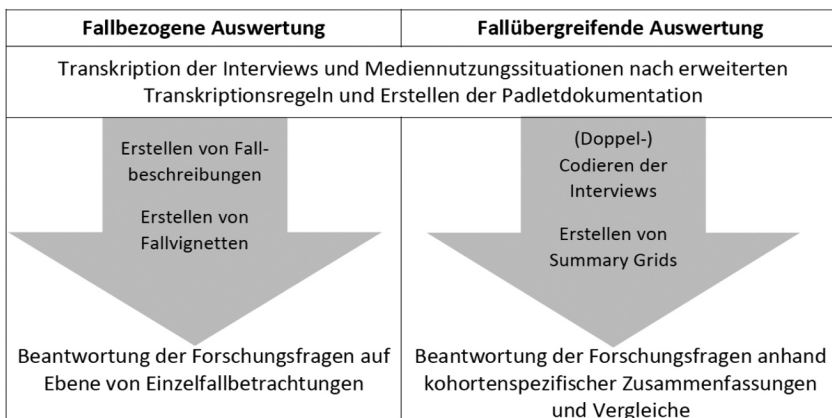
3 In den Fällen, in denen es mehr als eine Aufnahme der gleichen Mediennutzungssituation gab, wählte das Team, das in diesem Erhebungs-Szenario der Fotoin szenierung ansonsten möglichst wenig Einfluss zu nehmen versuchte, im Nachhinein das jeweils ausdrucksstärkste Foto aus.

4.4 Datenauswertung

Mit der Kombination verschiedener Forschungsmethoden verfolgt das Projekt einen triangulativen Ansatz (Denzin & Lincoln, 2017; Flick, 2011). Solche triangulativen Designs gehen mit besonderen Herausforderungen einher. Zum einen werden verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden benötigt, die für das spezifische Datenmaterial geeignet sind. Zum anderen bedarf es eines übergeordneten theoretischen und methodischen Rahmens, der eine sinnvolle Integration der verschiedenen Ansätze ermöglicht. Im Kontext des Konzepts kommunikativer Figurationen können verschiedene Bild- und Textmaterialien integriert und kombiniert werden, um ein kohärentes Bild der kindlichen Sozialisation in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung zu zeichnen. Durch wiederholte Datenerhebungen können ebenfalls die Dynamik und der Wandel kommunikativer Praktiken sowie Entwicklungsprozesse rekonstruiert werden.

Die Auswertung erfolgte auf der Grundlage aller erhobener Daten: Audiodateien sowie die nach erweiterten Transkriptionsregeln (Dresing & Pehl, 2018) erstellten Transkripte der Kinder- und Elterninterviews und Aushandlungen der Mediennutzungssituationen sowie die Medien-Akteurs-Relationen in Form von „Padletdokumentationen“ (inklusive der im Vorfeld erstellten Fotos der vom Kind genutzten Medien). Aus all diesen erhobenen Daten wurde einerseits eine fallbezogene Analyse der jeweiligen Einzelfälle und andererseits eine fallübergreifende Analyse durchgeführt (Abbildung 6).

Abbildung 6: Datenaufbereitung und -auswertung



4.4.1 Fallbezogene Auswertung

Die fallbezogene Auswertung umfasste in einem ersten Schritt die Erstellung einer **Fallbeschreibung** für jedes der Kinder. Die Idee der Fallbeschreibung ist es zum einen unter Einbeziehung aller erhobenen Daten, einen Überblick über den Fall gewinnen zu können. Zum anderen ist dies der Ort, um im Team die Interpretation der Aussagen der jeweiligen Familie zu dokumentieren. Für die vorliegende Publikation wurden die Einzelfälle in die fallübergreifende Auswertung beispielhaft anhand von je drei Fallbeispielen für die jüngere und ältere Kohorte integriert, um einzelne übergreifende Befunde zu konkretisieren.

Die Fallbeschreibung enthält einen allgemeinen Abschnitt, welcher die wesentlichen Aspekte des Familienkonstellationsbogens (Anhang 9.3) zusammenfasst, einen umfangreicheren Analyseabschnitt mit Kategorien, welche die Beschreibung strukturieren und zur Beantwortung der Forschungsfragen leiten, die Medien-Akteurs-Relation sowie die beiden durch das Forschungsteam ausgewählten Fotos aus der Aufgabe zur Dokumentation der Mediennutzungssituationen.

Der allgemeine Abschnitt umfasst formale Angaben (z. B. Interviewbenennung, verwendetes Pseudonym, Alter des Kindes und des interviewten Elternteils) sowie Informationen zur Familie (Familienstand der Eltern, Bildungshintergrund, aktueller Beruf der Eltern sowie Anzahl, Alter, Geschlecht der Kinder, Schulart und -klasse sowie eine Beschreibung der Wohnsituation und gegebenenfalls Besonderheiten der Familiensituation). Überdies wurden weitere Angaben zur Interviewsituation, Auffälligkeiten im Interview und offene Fragen notiert, die für die Analyse interessant erschienen oder im folgenden Interview thematisiert werden sollten.

Der Analyseabschnitt umfasst insgesamt vier größere Blöcke. Der erste Block beinhaltet alle Informationen rund um die **Medienpraktiken** im Leben des Kindes (Ablauf der Legetechnik, Medien-Akteurs-Relation im Ergebnis, Beschreibung des Medienrepertoires, Bedeutung von Medien und beteiligte Akteurinnen und Akteure bei der Nutzung, Medienensemble des Haushaltes, Medienaffinität der Eltern und des Kindes, Medienkompetenzerleben und -zuschreibung). Der zweite Block umfasst alle **Informationen zum Schulübergang des Kindes und daraus resultierende (medienbezogene) Veränderungen** in den sozialen Domänen Familie, Peers und Schule. Der dritte Block widmet sich den verschiedenen **Aushandlungsprozessen** und deren Ergebnissen innerhalb der Familie (Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz, Regeln und Regelsetzung, jeweils ergänzt um im Interview beobachtete Aushandlungsprozesse in

diesem Feld). Der vierte Block enthält die **Fotos der Mediennutzungssituationen** ebenso wie die Darstellung zu deren Entstehung.

Die Fallbeschreibung wurde unter Hinzunahme aller Daten erstellt. Dabei wurden die Auszüge aus verschiedenen Dokumententypen durch unterschiedliche Schriftfarben gekennzeichnet. Entsprechend wurde die Fallbeschreibung auch in vier Einzelschritten erstellt. Zunächst wurden alle Informationen des Interviewers oder der Interviewerin als Erinnerungsprotokoll eingefügt. Es folgten die Informationen aus Padlet und Kinderinterview, aus dem Elterninterview sowie aus der Fotoaufgabe. Diese Fallbeschreibungen wurden in einem weiteren Analyseschritt in **Fallvignetten** (Anhang 9.4) überführt. Die Fallvignette enthält die Beantwortung der Forschungsfragen für den jeweiligen Fall.

4.4.2 Fallübergreifende Auswertung

Die fallübergreifende Auswertung dient in erster Linie dazu, die Ergebnisse der einzelnen Erhebungswellen zusammenfassend und kohortenbezogen auszuwerten. Zugleich bilden die Befunde die Ausgangsbasis für eine vergleichende Betrachtung im zeitlichen Verlauf. In Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2022) wurden zu diesem Zweck für beide Interviews (Kinder und Eltern) Codesysteme mit Kategorien und Dimensionen entwickelt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral sind (Anhang 9.5). Im Prozess der Kodierung des Interviewmaterials mit der Software MAXQDA wurden weitere Dimensionen hinzugefügt. Diese deduktiv-induktive Vorgehensweise bietet sowohl eine Nähe zum Untersuchungsgegenstand als auch konkrete Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsziele. Um die im ersten Kodierdurchgang induktiv angelegten Codes auf alle Interviews anzuwenden und ein gewisses Maß an Intersubjektivität zu gewährleisten, wurden die Interviews von jeweils zwei Projektmitgliedern codiert.

Der Codewortbaum umfasst folgende Kategorien:

Personenkonstellation – die jeweiligen Medienpraktiken wurden an dieser Stelle mit den Akteurinnen und Akteuren, die an der Nutzung beteiligt sind, in Zusammenhang gebracht.

Medienrepertoire – berücksichtigt die einzelnen Medien des Kindes und die damit verbundenen Medienpraktiken (jeweils Subcodes der einzelnen Medien mit einer darunterliegenden Ebene konkreter Praktiken). Darüber hinaus werden unter diesem Code folgende Fragen abgebildet: Nutzt das Kind ein Medium überhaupt nicht und begründet dies (Subcode *Nicht-Nutzung*)? Wie oft nutzt das Kind ein Medium (Subcode *Häufigkeit der*

Nutzung)? Wie wichtig ist ein Medium für das Kind (*Stellenwert und Gewichtung der Medien*)?

Medienkompetenz – wurde bei allen Aussagen zum Thema Medienkompetenz von Eltern und Kindern vergeben (Subcodes *Medienkompetenz der Eltern und Medienkompetenz des Kindes*). Die beiden Subcodes wurden zusätzlich nach *Kompetenzzuschreibung durch die jeweils andere Person* untergliedert. Für die Seite des Kindes wurden überdies die Subcodes *Kompetenzerleben* und *Medienexperten* vergeben.

Medienensemble – Ergänzung zum individuellen Medienrepertoire des Kindes; wurde nur dann vergeben, wenn es ein Medium in der Familie gibt, das das Kind tatsächlich nicht nutzt bzw. nutzen darf, kann oder will.

Medienerzieherische Praktiken – Aktivitäten (Subcodes *Co-Nutzung, Medien als Erziehungsinstrument, Monitoring, Vermittlung von technischen Fähigkeiten und technik-gestützte Medienerziehung*), Regelungen (Subcodes *Explizite und implizite Regeln der Mediennutzung, keine festen Regeln*), Aushandlungsprozesse (Subcodes *Gespräche über Medien(nutzung), Umgang mit Regeln*) und Einstellungen zu diesem Thema (Subcodes *Einstellung der Eltern zu Medienregeln/Medienerziehung, Einstellung der Kinder zu Medienregeln/Medienerziehung*) zusammengefasst.

Sprechen über Medien – bezieht sich auf alle Anlässe und Situationen, in denen das Kind über Medien kommuniziert: Führt das Kind mit anderen Personen Gespräche über Medien? Mit welchen Akteurinnen und Akteuren führt es diese Gespräche (Subcodes *in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule*)? Welche Themen werden besprochen (weitere Codes unter den Subcodes zu beteiligten Akteurinnen und Akteuren)?

Veränderungen im Leben des Kindes – bezieht sich auf alle Textstellen bezüglich Änderungen im Leben des Kindes, wobei zwischen verschiedenen Bereichen unterschieden wird (Subcodes *bezogen auf das Kind, bezogen auf den Freundeskreis, bezogen auf die Familie, bezogen auf die Schule, bezogen auf die Hobbies, bezogen auf andere Institutionen, bezogen auf Medien*). Bei der Codierung wurden folgende Fragen mit einbezogen: Wird der Schulübergang als ursächlich für die Veränderungen wahrgenommen (Subcode *Schulübergang als Ursache*)? Werden überhaupt keine Veränderungen wahrgenommen (Subcode *keine Veränderungen*)? Was glauben Kinder und/oder Eltern wird sich in Zukunft möglicherweise ändern (Subcode *Zukunftsprognosen/-erwartungen*)?

(non-mediale) Lebenswelt – Bereiche, die nicht oder weniger mit der konkreten Mediennutzung zusammenhängen. Es stellt sich die Frage, welche Themen des Kindes aus den Interviews für die Auswertung noch relevant erscheinen, diese werden hierunter codiert. Dabei stellen die *Fa-*

milie, Freunde, Schule, Hort/Ganztagsbetreuung, Interessen/Hobbies und *Merkmale/Charakter* des Kindes die Subcodes dar.

Medienpraktiken (der Familie) – bezieht sich auf die Frage, in welcher Weise die Familie bzw. auch die Eltern mit Medien umgehen und wie diese in den Familienalltag mit einbezogen werden. Dabei untergliedert sich dieser Code in folgende Subcodes: (*familienbezogene Medienpraktiken der Eltern* (Welche Medienpraktiken nutzen die Eltern (in Anwesenheit/zusammen mit ihren Kindern?)), *Familienrituale mit Medien* (Gibt es gewisse Praktiken, die regelmäßig als Familie ausgeübt werden?), *Medien ausleihen* (Gibt es beispielsweise Bibliotheksbesuche?), *medienbezogene Konflikte* (Gibt es wegen und über Medien Auseinandersetzungen innerhalb der Familie?) und *Medien(geschichten) als Anlass für Ausflüge* (Folgt beispielsweise dem Vorlesen einer Geschichte ein gemeinsamer Kinobesuch?).

Einstellung zu Medien und Medienpraktiken – ist in fünf Subcodes untergliedert, die die Einstellung der Eltern zu Medien(praktiken) allgemein bzw. des Kindes beinhalten, ebenso wie die Einstellung der Kinder zu Medien(praktiken) allgemein bzw. der Eltern.

Aushandlungsprozesse – umfasst die Subcodes zur Herstellung von *Autonomie* und *Heteronomie*, von *Nähe* und *Distanz* sowie von *Zugehörigkeit* und *Abgrenzung* (durch Medien). Zusätzlich werden noch *zentrale Medienthemen und -praktiken* codiert, die einen Einfluss auf die Herstellung von Zugehörigkeit oder Abgrenzung haben.

Sonstiges – umfasst zwei Subcodes: *Interaktion von Familienmitgliedern während des Interviews* und *Relevantes aus der Fotoaufgabe*, für die keine Zuordnung zu einem der anderen Codes möglich war.

Für die fallübergreifende Auswertung wurden im Anschluss an den Kodierprozess für die Codings der wesentlichen Codes Zusammenfassungen mit Hilfe des „Summary Grid“-Tools in MAXQDA erstellt.⁴ Die Summaries wurden in diesem Schritt kohortenspezifisch zusammengefasst. Die dabei entstandenen Kohorten-Zusammenfassungen bildeten die Basis für die Ergebnisdokumentation in Kapitel 5 und 6.

4 Die „Summaries“ können anschließend in Excel exportiert werden und finden sich dann in einer jeweiligen Zelle zum fallbezogenen Code. Über codespezifische Reiter in Excel kann die weitere Arbeit zur Auswertung organisiert werden (verschiedene Excel-Dateien).

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 ausdifferenzieren. 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 außerfamiliärer 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) | Elternteile 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) Luísa (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 |

5. Medienbezogene Sozialisation im Grundschulalter

| 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 differenten 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 Sophie 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 familiäre 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 familiäre 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.

Henry Fischer

Ähnlich wie bei Sophie weist auch das Medienrepertoire von Henry eine Bandbreite an unterschiedlichen Medien(-angeboten) auf (Abbildung 8). Im Unterschied zu Sophie überwiegen digitale Medien im Repertoire von Henry allerdings deutlich. Es umfasst unter anderem zwei Smartphones, ein Tablet und einen *Nintendo DS*, die unterschiedlichen Familienmitgliedern gehören. Als Printmedien befinden sich in Henrys Medienrepertoire *Ninjago-Zeitschriften* und Bücher, die Henry mit seiner Mutter liest. In beiden Erhebungswellen erstellt Henry gemeinsam mit seiner Schwester kurze Videos für die App *TikTok*. In der zweiten Erhebungswelle besitzt Henry eine Bluetooth-Box, die er als sehr wichtig einordnet. Er nutzt sie, um Musik zu hören. Ebenso gewinnt das Fernsehen – sowohl als lineares Fernsehen als auch über den Streaming-Dienst *Netflix* – zur zweiten Erhebungswelle hin eine höhere Bedeutung für ihn. Inhalte rezipiert er sowohl alleine als auch gemeinsam mit seiner Mutter oder seinem Vater. Am Medienrepertoire von Henry wird insbesondere deutlich, wie er ein persönliches Medienthema über unterschiedliche Medien(-angebote) hinweg bearbeitet. *Lego Ninjago* hat für ihn einen hohen Stellenwert. In den Interviews schildert er ausführlich sein umfangreiches Wissen hierzu. Er nutzt die Serie und dazugehörige Zeitschriften und besitzt überdies passende Merchandise-Produkte, u. a. auch Kleidungsstücke.

Abbildung 8: Medienrepertoire von Henry in Erhebungswelle 1



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 Plüschtieren 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 *Familiale 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 Fernschnachrichten 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 familiäre 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 nich.' [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 Kampfzzenen 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 runterladen, 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 nich 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 nich 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 *Zombimodus*) 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 Spielnutzung 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“ Videospiele 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 Smartphonennutzung 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-medialen 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 familiale 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 gegogelt, 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. [I2: 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-*

zeichen 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 beschlossenen 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 Videospiele 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 Videospiele 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.

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule: Aushandlungsprozesse zwischen Familie und Peers

Katrin Potzel, Jane Müller und Marcel Rechlitz

Mit dem Übergang auf die weiterführende Schule lassen sich umfangreiche Veränderungen im Leben der Kinder beobachten. Die durch die Sozialisationsforschung immer wieder betonte Bedeutungszunahme der Peers und der Institution Schule hat deutliche Auswirkungen auf die kommunikative Figuration Familie. Die kindliche Entwicklung und gestiegene Relevanz weiterer sozialer Domänen verändern unter dem Einfluss einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft nicht nur die kindlichen Medienrepertoires sondern auch die familialen Medienensembles. Die Medienpraktiken der Kinder erweitern sich dadurch im Hinblick auf unbegleitete Aktivitäten, aber auch gemeinsame Praktiken mit neuen Akteurinnen und Akteuren treten hinzu. In diesem Zuge kommt es vermehrt zu regulierenden Eingriffen der Eltern, zu medienbezogenen – teilweise konflikthaften – Aushandlungsprozessen, aber auch zu symmetrisch strukturierten Gesprächen zwischen Eltern und Kindern. Dabei muss nicht nur das wechselseitige Verhältnis zwischen den familialen Akteurinnen und Akteuren mit einbezogen werden, sondern aller an diesem Prozess beteiligter sozialer Domänen, die vermittelt durch eigene Einstellungen, Erwartungen oder Reglementierungen auf die Ausgestaltung des medienbezogenen Sozialisationsprozesses einwirken. Das Konzept der kommunikativen Figurationen dient dabei der theoretischen und empirischen Beschreibung und Rahmung dieser medienbezogenen Aushandlungsprozesse.

Das sechste Kapitel stellt diese und weitere Ergebnisse aus der älteren Kohorte der ConKids-Studie dar. Im Anschluss an die Beschreibung des Samples in Abschnitt 6.1, sowie der Medienensembles der Familien und der Medienrepertoires der Kinder (Abschnitt 6.2) stehen die familialen medienbezogenen Aushandlungsprozesse (Abschnitt 6.3) im Zentrum der Betrachtung. Diese werden untergliedert nach Aushandlungsprozessen zu Kontrolle und Autonomie, sowie zu Nähe und Distanz dargestellt. Damit einhergehend werden die medienbezogenen Einstellungen der Eltern ausgeführt, die als moderierend für die medienbezogene Sozialisation angesehen werden können. Abschließend werden die wechselseitigen

Bezüge zwischen der kommunikativen Figuration Familie und anderen sozialen Domänen, in diesem Fall der Peers und der Schule, ausgeführt (Abschnitt 6.4). In die Darstellung fließen die Daten aus beiden Erhebungswellen ein (EW1 und EW2). Immer wenn eine Veränderung zwischen beiden Erhebungen explizit oder implizit erkennbar wird, ist diese als solche gekennzeichnet und hervorgehoben. So wird bereits über diesen relativ kurzen Zeitraum der prozessuale Charakter medienbezogener Sozialisation in Ansätzen erkennbar. Darüber hinaus ergänzen drei ausgewählte Fallbeispiele die dargestellten Ergebnisse: Hannah Pfeifer, Johann Grubert und Pauline Bochert verdeutlichen spezifische Aspekte der einzelnen Abschnitte an den entsprechenden Stellen besonders anschaulich.

6.1 Beschreibung der Kohorte

Die ältere Kohorte setzt sich aus 16 Familien zusammen (Tabelle 3). Von den ursprünglich 17 Familien entschied sich eine nach der ersten Erhebung gegen eine weitere Teilnahme an der Studie. Aufgrund dieser Tatsache werden die Daten dieser Familie nicht in die folgende Ergebnisdarstellung einbezogen. Von den verbleibenden 16 Familien wurden zehn in der Region des Projektstandortes Nürnberg und sechs in der Region des Projektstandortes Hamburg rekrutiert. Die interviewten Kinder waren zum ersten Erhebungszeitpunkt zehn bis elf (5. Schulklasse) und zum zweiten Erhebungszeitpunkt elf bis zwölf Jahre alt (6. Schulklasse). Unter den Kindern befinden sich zehn Mädchen und sechs Jungen.

In der älteren Kohorte leben alle Kinder in einem Zwei-Generationen-Haushalt gemeinsam mit mindestens einem Elternteil. In 13 Fällen leben die Eltern verheiratet (11) oder in Partnerschaft (2) zusammen, in drei Fällen sind die Eltern getrennt: Frau Mayr wohnt mit einem neuen Lebenspartner zusammen, Frau Bochert und Frau Pfeifer sind alleinerziehend. In den meisten Familien der älteren Kohorte lebt neben dem befragten Kind ein Geschwisterkind im Haushalt. Nur Pauline ist ein Einzelkind und in wenigen Fällen leben zwei Geschwisterkinder im gleichen Haushalt. Insgesamt haben fünf Kinder ältere und zehn jüngere Geschwister.

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

Tabelle 3: Samplingübersicht ältere Kohorte

| Name | Alter | Geschlecht | Schulform | Geschwister im Haushalt (Alter, Geschlecht) | Eltern im Haushalt | Formaler Bildungshintergrund der Eltern | Wohngegend | Interviewtes Elternteil |
|-----------------|-------|------------|--------------------------------------|---|--|---|------------|-------------------------|
| Pauline Bochart | 11 | w | Stadtteilschule | - | Mutter und ein Mitbewohner | Studium | urban | Mutter |
| Otto Freise | 10 | m | Gymnasium | Peter (12, m) | Mutter und Vater | Beide Elternteile Studium | urban | Mutter |
| Sarah Niemeinz | 10 | w | Stadtteilschule | Rebecca (6, w) | Mutter und Vater | Abitur / Studium | urban | Vater |
| Hannes Celik | 10 | m | Gymnasium | Georg (5, m) Anton (8, m) | Mutter und Vater | Studium / kein Schulabschluss | ländlich | Mutter |
| Bente Johannsen | 11 | w | Stadtteilschule | Gregor (7, m) | Mutter und Vater | Beide Elternteile Studium | urban | Vater |
| Olivia Jannsen | 10 | w | Gymnasium | Nils (2, m) Jessica (8, w) | Mutter und Vater | Beide Elternteile Studium | urban | Mutter |
| Tobias Brunner | 10 | m | Gymnasium | Florian (5, m) | Mutter und Vater | Realschulabschluss / Studium | suburban | Vater |
| Lisa Mayr | 10 | w | Gymnasium (EW1) und Realschule (EW2) | Stefanie* (11, w) | Mutter und deren Lebensabschnittsgefährtin | Mutter und Lebensabschnittsgefährte Studium | urban | Mutter |
| Johann Grubert | 10 | m | Gymnasium | Jenny (6, w) | Mutter und Vater | Realschulabschluss / Studium | urban | Mutter |

| Name | Alter | Geschlecht | Schulform | Geschwister im Haushalt (Alter, Geschlecht) | Eltern im Haushalt | Formaler Bildungshintergrund der Eltern | Wohngend | Interviewtes Elternteil |
|---------------------|-------|------------|--------------------------------------|---|--------------------|--|----------|-------------------------|
| Antonia Kroiß | 10 | w | Gymnasium | Max (5, m) Sonja (8, w) | Mutter und Vater | Beide Elternteile Studium | urban | Mutter |
| Pia Ziegler | 10 | w | Gymnasium | Luis (12, m) | Mutter und Vater | Beide Elternteile Studium | urban | Mutter |
| Hannah Pfeifer | 10 | w | Gymnasium | Valentin (13, m) | Mutter | Realschulabschluss | suburban | Mutter |
| Anna Wiese | 10 | w | Realschule (EW1) und Gymnasium (EW2) | Selina (8, w) | Mutter und Vater | Beide Eltern Studium | urban | Mutter |
| Thorsten Neureuther | 10 | m | Gymnasium | Maren (17, w) Björn (18, m) | Mutter und Vater | Studium / Hauptschulabschluss | ländlich | Mutter |
| Jakob Wolff | 10 | m | Gymnasium | Tessa (6, w) | Mutter und Vater | Studium / Realschulabschluss | urban | Mutter |
| Svenja Schmidt | 11 | w | Gymnasium | Christian (9, m) | Mutter und Vater | Realschulabschluss / Hauptschulabschluss | urban | Mutter |

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

Die befragten Eltern sind zwischen 37 und 60 Jahren alt (Median = 44 Jahre). Hinsichtlich des höchsten formalen Bildungsabschlusses der Eltern sind wie bei der jüngeren auch in der älteren Kohorte deutliche Lagerungen zu erkennen: So verfügen in jeweils sieben Familien entweder ein Elternteil oder beide über einen Hochschulabschluss. Lediglich in zwei Familien haben beide Eltern einen Haupt- bzw. Realschulabschluss als höchsten Schulabschluss. Von den 16 Familien leben zwölf im unmittelbaren Einzugsgebiet oder direkt in einer Großstadt. Zwei Familien leben in einer suburbanen und weitere zwei Familien in einer ländlichen Umgebung.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten besuchen zwölf Kinder ein Gymnasium und ein Kind eine Realschule. Zwischen den Erhebungen wechselt Lisa vom Gymnasium auf die Realschule und Anna von der Realschule auf das Gymnasium. Zudem besuchen drei Kinder aus dem Hamburger Sample eine Stadtteilschule.

Pauline Bochert

Pauline Bochert ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 11 Jahre alt, Einzelkind und geht in die fünfte Klasse einer Stadtteilschule. Zusätzlich interviewt wird Paulines Mutter, die einen Hochschulabschluss hat und als Sozialpädagogin arbeitet. Paulines Eltern sind geschieden. Das Mädchen wohnt mit seiner Mutter und einem Mitbewohner, der teilweise in Erziehungs- und Betreuungsfragen involviert ist, in einer urban gelegenen Wohnung. Paulines Vater lebt im Ausland und spielt keine Rolle in ihrem Alltag.

Johann Grubert

Johann Grubert ist beim ersten Interview 10 Jahre alt und besucht ein Gymnasium. Seine Familie wohnt in einem Einfamilienhaus mit Garten in einem Vorort. Johanns Eltern sind verheiratet. Seine Mutter hat einen Realschulabschluss und arbeitet in der Kundenbetreuung eines Unternehmens, sein Vater absolvierte ein Studium und arbeitet in der Unternehmensberatung. Johann hat eine, zum ersten Erhebungszeitpunkt sechsjährige Schwester Jenny, die eine Grundschule besucht. Neben Johann wird auch seine Mutter interviewt.

Hannah Pfeifer

Hannah Pfeifer ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 10 Jahre alt und lebt mit ihrer Familie in einer Wohnung mit Garten in einem Vorort. Ihr älterer Bruder Valentin ist bei der ersten Erhebung 13 Jahre alt und besucht die siebte Klasse eines Gymnasiums. Hannah selbst besucht ebenfalls das Gymnasium. Hannahs Eltern sind geschieden und ihre Mutter hat einen neuen Partner, der regelmäßig bei der Familie zu Besuch ist. Hannahs Mutter hat einen Realschulabschluss und ist in der Marketingbranche tätig.

6.2 Vielfalt familialer Medienensembles und die Bedeutung des eigenen Smartphones für das kindliche Medienrepertoire

Mit Blick auf die **Medienensembles** und die familienbezogenen Medienpraktiken können zwischen den Familien der älteren Kohorte starke Unterschiede ausgemacht werden. Grundsätzlich sind in allen Familien Computer, von Desktop-Computern bis hin zu Laptops und Convertibles, und Handys, wobei es sich in den meisten Fällen um Smartphones handelt, vorhanden. Diese werden in den Familien für unterschiedlichste mediale Praktiken verwendet: die Nutzung von sozialen Medien, das Anhören von Musik, das Ansehen von Videos, Filmen und Serien über verschiedene Streaming-Dienste, die Recherche von alltäglichen Dingen oder das Online-Shopping. In einigen Fällen wird auch berichtet, dass es sich bei den Computern oder Smartphones um Arbeitsgeräte handelt oder diese beruflich genutzt werden. Ebenso befinden sich bei beinahe allen Familien Printmedien, darunter Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, im familialen Medienensemble. Während das Vorlesen in der älteren Kohorte im Vergleich zur jüngeren kaum noch oder nur für jüngere Geschwisterkinder stattfindet, beschreiben die Familien stattdessen, dass sie gemeinsam lesen oder sich über die Inhalte der verschiedenen Printmedien austauschen. Die Familien verfügen zudem häufig über ein oder mehrere Tablets sowie verschiedene Musikwiedergabegeräte – von Schallplattenspielern, über CD-Player und Radios bis hin zu Bluetooth-Lautsprechern – und Fernseher. Diese werden häufig durch einen daran angeschlossenen DVD- oder Blu-ray-Player ergänzt. Die Familien berichten in diesem Zusammenhang häufiger von gemeinsamem Ansehen audiovisueller Inhalte und teilweise ritualisierter Fernsehabe am Wochenende. Im Zusammenhang mit dem Thema Fernsehen wird von einigen Familien auch die Möglichkeit angesprochen über ein Smartphone, ein Tablet, einen Computer oder einen Smart-TV Streaming-Angebote zu nutzen. Dabei werden neben den Mediatheken der linearen Fernsehsender von den Familien auch Anbieter wie *Netflix*, *Amazon Prime Video* und *Sky on Demand* verwendet. In einigen Familien sind (Digital-)Kameras und Spielekonsolen Teil des familialen Medienensembles, die von Elternteilen oder Geschwisterkindern genutzt werden. SmartSpeaker, wie z. B. der *Amazon Echo*, finden sich lediglich in einer Familie (Familie Brunner). Die Fallbeispiele von Pauline Bochert, Johann Grubert und Hannah Pfeifer zeigen, wie unterschiedlich sich die Medienensembles und die damit verbundenen Medienpraktiken gestalten können.

Die Medienensembles der Familien der älteren Kohorte verändern sich zwischen den beiden Erhebungswellen nicht grundlegend, sondern wer-

den durch einzelne neu angeschaffte Medien ergänzt bzw. ältere werden ersetzt. So haben die Familien Brunner, Celik, Freise, Kroiß und Mayr beispielsweise einen neuen Computer angeschafft. Familie Celik besitzt zum Zeitpunkt des zweiten Interviews eine *PlayStation 4*-Konsole und Herr Celik hat ein neues Smartphone. Auch Frau Bochert besitzt ein neues Smartphone, Familie Freise einen Staubsaugerroboter und Familie Brunner schaffte sich eine neue Musikanlage und zudem ein neues Smartphone für Tobias an. Einerseits verschwinden einige Geräte ersatzlos aus dem Medienensemble der Familien (so hat beispielsweise Familie Wolff einen alten Computer ausrangiert). Andererseits werden die Funktionen einzelner Geräte durch neuere multifunktionale Geräte übernommen (z. B. befindet sich inzwischen kein CD-Player mehr in Hannes Zimmer, da er Hörbücher über die neu angeschaffte *PlayStation 4* anhört und Bentes Kamera findet durch ihr Smartphone keine Verwendung mehr). Die Medienensembles der Einzelfallbeispiele werden nachfolgend genauer dargestellt.

Familie Bochert

Zum Medienensemble in Paulines Familie zählen ein Fernseher, das Tablet der Mutter, Bücher, eine Musikanlage, ein Radio und seit kurzem eine *Nintendo Wii*-Spielekonsole. Zudem besitzt Pauline selbst zwei Smartphones, ihre Mutter eines und der Mitbewohner ebenso ein eigenes. Dieser hat zudem einen Computer. Pauline besitzt eine digitale Armbanduhr. In der Familie werden hauptsächlich der Fernseher zum Rezipieren audiovisueller Inhalte und die Smartphones als Kommunikations- und Informationsmedien genutzt. Zudem liest Frau Bochert ihrer Tochter zum Einschlafen regelmäßig Bücher vor.

In der zweiten Erhebung werden zusätzlich drei verschiedene Kopfhörer (u. a. *Airpods* und On-Ear-Kopfhörer) und ein Bluetooth-Lautsprecher, die neu im Besitz von Pauline sind, als Teil des Medienensembles benannt. Zudem wurden die beiden Smartphones von Pauline aus der ersten Erhebungswelle durch ein neueres *iPhone* ersetzt. Diese werden ebenso wie der Fernseher noch in ähnlicher Weise von der Familie genutzt wie in der ersten Erhebungswelle, vom abendlichen Vorlesen wird dagegen nicht mehr berichtet.

Familie Grubert

Das Medienensemble von Johanns Familie weist im Vergleich zu anderen Kindern der älteren Kohorte eine große Bandbreite an Spielekonsolen (*Playstation*- und *Nintendo Wii*-Konsole) und audiovisuellen Medien, also DVDs sowie BluRays auf. Neben den Kindern nutzt Herr Grubert die *PlayStation* zum Videospielen. Zum Medienensemble der Familie gehören zudem eine CD-Sammlung, Hörspiele, ein Fernseher, ein Tablet und Bücher sowie *TipToi*-Spiele und Rätselhefte der Kinder. Darüber hinaus besitzt Frau Grubert einen Computer und beide Elternteile haben ein Smartphone. Von letzterem berichtet Frau Grubert, es vor allem für Online-Banking und -Shopping sowie zur Recherche über *Google* zu nutzen. Die Familie verwendet zudem die Streaming-Plattformen *Amazon Prime Video* und *Sky on demand*.

Johann bekommt zwischen den beiden Erhebungswellen von seinen Eltern ein Smartphone, welches das Medienensemble der Familie erweitert. Zudem wird im Interview die Anschaffung des Spiels *SingStar* für die *PlayStation 4*-Konsole thematisiert. Frau Grubert gibt im zweiten Interview zudem an, inzwischen das Spiel *SimCity* auf ihrem Smartphone zu spielen.

Familie Pfeifer

In Hannahs Familie werden im ersten Interview ausschließlich technische und digitale Medien benannt. Darunter sind die Smartphones von Hannah, ihrer Mutter und ihres Bruders Valentin zu finden. Frau Pfeifer gibt an, ihr Smartphone relativ viel und vielfältig zu nutzen, insbesondere für Social-Media-Aktivitäten, Recherchen via *Google*, Navigation via *Google Maps* und zum Fotografieren. Zudem zählen zum Medienensemble der Familie zwei Computer, einer von Frau Pfeifer und einer von Valentin. Sowohl Hannah als auch ihre Mutter betonen im Interview, dass Valentin diesen ziemlich umfangreich zum Spielen – teilweise gemeinsam mit Freundinnen und Freunden – verwenden würde. Eine *Xbox*-Konsole findet sich angeschlossen an den Fernseher im Wohnzimmer der Familie. Ein weiterer Fernseher findet sich seit ihrem Schulübergang in Hannahs Zimmer.

In der zweiten Befragung werden außerdem Bücher angesprochen ebenso wie die neu angeschaffte *PlayStation 4*-Konsole der Familie. Darüber hinaus besitzt Hannahs Bruder Valentin inzwischen eine Drohne, die er für Filmaufnahmen nutzt. Zudem findet das Smartphone des Partners von Frau Pfeifer Erwähnung. Sie gibt an, ihr eigenes Smartphone inzwischen weniger zu nutzen. Von Valentin berichtet sie hingegen, dass er seinen Computer stärker verwenden würde und inzwischen auch einen *Instagram*-Account angelegt hätte.

Die **Medienrepertoires** der älteren Kohorte unterscheiden sich stark, sowohl hinsichtlich der Anzahl und des Stellenwertes der benannten Medien und Medienpraktiken als auch in Bezug auf die Nutzung vorwiegend digitaler, elektronischer oder Printmedien. Dabei finden sich im individuellen Medienrepertoire der Kinder neben den bereits beschriebenen Medien des familialen Medienensembles auch Praktiken, denen gemeinsam mit Peers oder in der Schule nachgegangen wird (Abschnitt 6.4). Insbesondere das **Smartphone**, als multifunktionales Endgerät, nimmt eine zentrale Position im Medienrepertoire der Kinder ein. Von den 16 befragten Kindern besitzen 13 zum ersten Erhebungszeitpunkt ein eigenes Smartphone (bis auf Antonia, Johann und Otto). Von den 13 Kindern mit eigenem Smartphone haben nur drei Kinder (Anna, Hannes und Sarah) keinen Zugriff auf einen Messenger-Dienst. Mit der Nutzung von Messenger-Diensten (vor allem *WhatsApp*), gehen zunehmend Möglichkeiten zur Überbrückung der Grenzen zwischen den sozialen Domänen der Familie und Peers einher. Vier Kinder (Lisa, Pauline, Sarah und Thorsten) sehen demgegenüber in Spiele-Apps (wie *Minecraft* oder *Clash of Clans*) die wichtigste Funktion ihres Smartphones. Ein eindeutiger Trend bezüglich eines speziellen Spiels oder Genres lässt sich hierbei nicht erkennen. Verschiedene Videospiele werden von den Kindern auch auf den Tablets, Computern bzw. Spielekonsolen der Familien verwendet. Daneben ist in der älteren Kohorte die zunehmende Relevanz der Videoplattform *YouTube* zu beobachten, die auf unterschiedliche Weise in den Medienrepertoires der Kinder eine Rolle spielt. Einerseits werden – wie im Beispiel von Sarah – ausschließlich von den Eltern gezielt recherchierte Videos angeschaut, andererseits verwenden Kinder *YouTube* verstärkt zur eigenständigen Auseinandersetzung mit bestimmten Themen: so interessiert sich Pauline

für Tanzvideos, Bente informiert sich über Rattenpflege, Tobias sprechen *Minecraft*-Inhalte an und Thorsten schaut Videos rund um das Thema *Harry Potter*. Zudem beschäftigen sich beispielsweise Lisa und Hannah mit bestimmten Videogenres, wie Let's Plays oder Bastel-Tutorials. Die vielfältigen Nutzungspraktiken der Kinder an den genannten Endgeräten verdeutlicht deren Multifunktionalität. So werden Tablets und Computer teilweise auch beim Lernen (insbesondere mit Blick auf Fremdsprachen) verwendet. Häufig wird zudem von linearem Fernsehen ebenso wie dem Anschauen von Filmen oder Serien über einen DVD- oder BluRay-Player berichtet. Auch das Anhören von Audioinhalten über einen CD-Player, eine Stereoanlage oder ein Radio stellt eine gängige Medienpraktik in der älteren Kohorte dar. Dabei kommen teilweise ebenfalls Bluetooth-Lautsprecher oder SmartSpeaker zum Einsatz, die durch ein Smartphone, ein Tablet oder einen Computer drahtlos angesteuert werden.

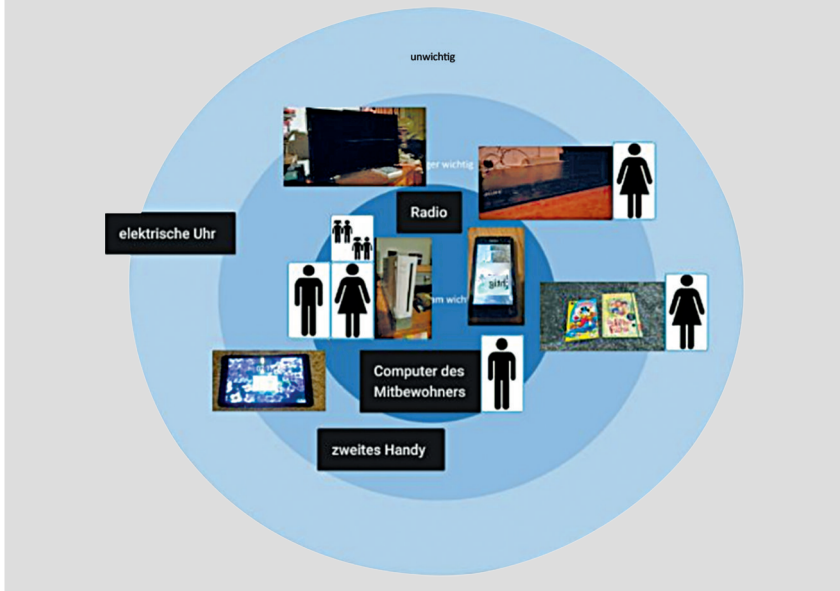
Vereinzelte werden auch in der älteren Kohorte noch *TipToi*-Stifte mit den entsprechenden Büchern und Spielen verwendet (Antonia und Johann). Viele Kinder sprechen zudem darüber, gerne Bücher zu lesen. Olivia und Antonia sprechen jeweils Buchreihen an, die sie besonders gern mögen und mit denen sie sich sehr intensiv auseinandersetzen. Mit *Harry Potter* tritt eine medienkonvergente Marke zum Vorschein. Antonia, Bente, Hannes, Jakob und Thorsten zählen *Harry Potter* zu ihrer favorisierten Buchreihe und haben Teile der Buchverfilmungen gesehen. Auch das Lesen von Zeitschriften ist für einige Kinder (Anna, Hannes, Lisa, Pia und Sarah) bedeutsam. Auch hier lassen sich keine eindeutigen Tendenzen feststellen, gelesen werden beispielsweise Wissenszeitschriften (wie *Geolino*, *Nanu?*, *National Geographic*, *Spiegel Kinder* und *ZeitLeo*), aber auch Zeitschriften, die sich einem für das jeweilige Kind interessanten Thema widmen (z. B. *Tierfreund* oder *Lego StarWars*). Das Lesen von Büchern, Comics und Zeitschriften stellt in der älteren Kohorte somit für viele eine wichtige Medienpraktik im Alltag dar, die – im Gegensatz zur jüngeren Kohorte – vorwiegend alleine ausgeübt wird. Nur selten berichten die Kinder, dass ihre Eltern ihnen noch etwas vorlesen.

Breit gefächerte Medienrepertoires und eine Nutzung von vorwiegend digitalen Medien finden sich bei den Fallbeispielen von Pauline und Johann. Sie haben Zugriff auf mehrere Geräte, wie Smartphones, Tablets oder Spielekonsolen und nutzen diese für unterschiedliche Anwendungen. Dies bedeutet keinesfalls, dass sich keine Verwendung von Printmedien, wie das Lesen von Büchern oder Zeitschriften in den Medienrepertoires der Kinder wiederfindet, jedoch wird diesen im Vergleich zu den elektronischen Medien weniger Bedeutung beigemessen.

Pauline Bochert

Auf der Abbildung von Paulines Medien-Akteurs-Relation (Abbildung 10) sind ihre beiden Smartphones zu sehen. Während sie eines zum Speichern ihrer Daten sowie für *WhatsApp*, *TikTok* und weitere Online-Aktivitäten nutzt, spielt sie auf dem Zweiten ausschließlich.¹ Daneben nutzt Pauline den PC des Mitbewohners gemeinsam mit diesem, um sich YouTube-Videos anzusehen oder online zu spielen. Sehr wichtig ist für Pauline die Spielekonsole, auf der sie *Mario Kart* und *Just Dance* spielt. Bei letzterem handelt es sich um ihr Lieblingspiel. Sie verwendet die Konsole gemeinsam mit ihrer Mutter, dem Mitbewohner oder mit Freundinnen und Freunden. Der Fernseher ist für Pauline von geringerer Bedeutung, da die Fernsehfunktion nicht intakt ist. Sie sieht sich darüber allerdings DVDs an und nutzt das Gerät zum Spielen mit der *Wii*-Konsole. Auf dem Tablet ihrer Mutter schaut sie ebenfalls Filme. Die Musikanlage sowie Bücher haben für sie einen mittleren Stellenwert. Als unwichtig erwähnt sie die digitale Uhr, auf der u. a. auch Spiele gespielt werden können.

Abbildung 10: Medienrepertoire von Pauline in Erhebungswelle 1

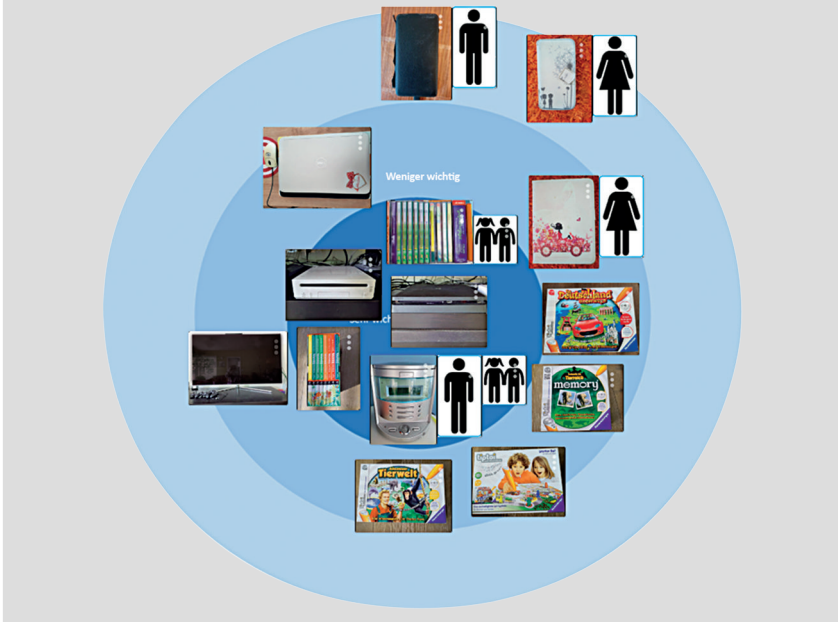


1 Der Akku des zweiten Smartphones ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews nicht mehr so leistungsfähig. Weshalb Pauline jedoch nicht alle Aktivitäten auf das neue Smartphone überträgt, geht aus den Daten nicht hervor.

Johann Grubert

Wie die Medien-Akteurs-Relation zeigt, sind Bücher sehr wichtig für Johann (Abbildung 11). Hörspiele, die er gemeinsam mit seiner Schwester Jenny hört, spielen für ihn ebenfalls eine wichtige Rolle. Videospiele spielt er auf verschiedenen Geräten: So spielt er auf dem Tablet der Mutter *Clash of Clans* und *Clash Royale*, auf der *PlayStation 4*-Konsole beispielsweise *Fortnite* und auf der *Nintendo Wii*-Konsole u. a. *Wii Fit*. Obwohl Johann die beiden Konsolen als sehr wichtig empfindet, merkt er an, dass ihm die *PlayStation*, auf welcher er *Fortnite* spielt, wichtiger sei. *TipToi*-Spiele erscheinen Johann, ebenso wie der PC seiner Mutter und der Fernseher, als weniger wichtig. Die letzten beiden nutzt er unter anderem zum Englischlernen. Der Fernseher wird zusätzlich zum gemeinsamen Filmschauen mit der ganzen Familie verwendet. Rätselhefte sowie die *Nintendo Switch*-Konsole seines Freundes, mit der Johann regelmäßig spielen darf, stuft er ebenfalls als weniger wichtig ein. Unwichtig sind für Johann die Smartphones seiner Eltern, die er kaum verwendet.

Abbildung 11: Medienrepertoire von Johann in Erhebungswelle 1



Neben diesen vorgestellten, stark durch digitale Medien geprägten Medienrepertoires mancher Kinder, finden sich auch Fälle mit einem umfangreichen Repertoire von Printmedien. Hierzu zählen unter anderem Sarah und Pia. Für sie sind Praktiken mit digitalen Medien weniger wichtig oder werden seltener genutzt. Zudem finden sich in der älteren Kohorte einige Kinder, wie Antonia, Svenja oder Thorsten, deren Medienrepertoire vergleichsweise wenige Medien umfassen. In den entsprechenden Interviews wurden auch nur wenige Medienpraktiken thematisiert. Durch das Offen-

lassen der Interpretation des „Medienbegriffs“ durch die Familien (Kapitel 4) wurden im vorliegenden Sample in einzelnen Medienrepertoires ausschließlich elektronische und digitale Medien und Medienpraktiken erfasst und abgebildet. Ein Beispiel für diese Einordnung ist Hannah, in deren Medien-Akteurs-Relation sich lediglich digitale und technische Endgeräte sowie Nutzungspraktiken wiederfinden.

Hannah Pfeifer

Ihr eigenes Smartphone ist Hannah am wichtigsten. Sie nutzt es vor allem für den Messenger-Dienst *WhatsApp* und um beispielsweise für ihre Mutter erreichbar zu sein. Trotz dieser selbst wahrgenommenen Bedeutsamkeit ihres Smartphones verlegt Hannah dieses manchmal für längere Zeit. Diese Tatsache scheint weder für sie noch für ihre Mutter problematisch zu sein. Die Smartphones ihrer Mutter und ihres Bruders Valentin nutzt Hannah nur manchmal zum Spielen oder zum Ansehen von *YouTube*-Videos. Auf dem Fernseher sieht sich Hannah bestimmte Serien oder Filme im linearen Programm an. Den eigenen Fernseher in ihrem Zimmer nutzt Hannah kaum, da er nicht richtig funktioniert. Den Computer ihres Bruders stuft Hannah für sich als unwichtig ein, da sie Valentin nur beim Spielen von *Fortnite* zusieht. Ihre Mutter ergänzt, dass Hannah den Computer gelegentlich zum Ansehen von Serien über die *Nickelodeon App* verwendet. Hannah meint, die *Xbox* habe für sie im Vergleich zu früher an Bedeutung verloren.

Abbildung 12: Medienrepertoire von Hannah in Erhebungswelle 1



6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

Die Ausführungen verdeutlichen die Bandbreite der familialen Medienensembles, aber auch der individuellen Medienrepertoires der Kinder. Dabei zeigt sich in der älteren Kohorte ein starker Fokus auf das eigene Smartphone, welches elf der 16 Kinder zum Übergang auf die weiterführende Schule bzw. dem kurz davor oder danach liegenden Geburtstag bekommen haben.

Während sich bei einigen Kindern, wie beispielsweise bei Antonia oder Olivia, zwischen den beiden Erhebungen nur kleinere Veränderungen im individuellen Medienrepertoire abzeichnen, sind in anderen Fällen wesentlich größere Veränderungen zu erkennen. Hierzu zählt nicht nur eine Veränderung der genutzten Geräte und Anwendungen, sondern auch eine Änderung des Stellenwerts oder der Personen, mit denen die entsprechenden Medienpraktiken stattfinden. Auch hier kommt dem Smartphone eine wichtige Rolle zu: so bekommt Johann ein eigenes Smartphone und Bente sowie Tobias bekommen jeweils ein neues Gerät. Darüber hinaus zeigen sich in Bezug auf die genutzten Anwendungen Veränderungen. So dürfen Anna und Pia zur zweiten Erhebungswelle *WhatsApp* zur Kommunikation nutzen und Lisa ist aktiver in Gruppenchats. Sie spielt zum Zeitpunkt des zweiten Interviews überdies verschiedene, neu hinzugekommene Spiele am Smartphone. Auch bei Sarah sowie Svenja stehen diese zunehmend im Fokus. Svenja schaut zudem vermehrt Serien über ihr Endgerät. Tobias folgt über sein Smartphone seinem aktuellen Lieblings-*YouTuber*, der sich mit dem Themenbereich *Minecraft* beschäftigt. Aber auch bei anderen Endgeräten verändert sich die Mediennutzung und der Stellenwert einiger Praktiken: Bente nutzt vermehrt den E-Book-Reader, ebenso wie den *Sportify*-Account der Familie; Jakob spielt inzwischen nicht mehr am Tablet, sondern nur noch an der *Nintendo Switch*-Konsole, und dabei auch andere Spiele als noch ein Jahr zuvor; Otto nutzt den neuen Laptop seines Vaters, um sich Musik auf seinen MP3-Player zu laden; Tobias spielt *Minecraft* inzwischen nur noch an seinem neuen Computer. Andere Medien(-praktiken) verlieren wiederum an Bedeutung, so nutzt Svenja das Tablet der Familie nicht mehr und Thorsten spielt nicht mehr so häufig *Minecraft*.

Pauline Bochert

Pauline nutzt zum Zeitpunkt des zweiten Interviews nur noch ein Smartphone, insbesondere für *TikTok* und *YouTube*. Sie nutzt verschiedene Kopfhörer, darunter die von Pauline primär verwendeten *Airpods* und kabellosen On-Ear-Kopfhörer. Letztere kommen zum Einsatz, wenn die *Airpods* nicht auffindbar sind. Inzwischen ordnet Pauline die *Wii*, das Tablet und den DVD-Player für sich als unwichtig ein.

Nachdem deutlich wurde, wie unterschiedlich die Haushalte der Familien ausgestattet sind, soll es im Folgenden darum gehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede medienbezogener Aushandlungsprozesse der Sozialisation zu beschreiben. Die jeweiligen Medienensembels und Medienrepertoires spielen dabei eine entscheidende Rolle.

6.3 Medien als fester Bestandteil familialer Aushandlungsprozesse

Der lebenslang andauernde Prozess der Sozialisation ist strukturiert durch eine Reihe zu bewältigender Entwicklungsaufgaben und damit verbundener Aushandlungsprozesse (Kapitel 2). Diese werden zum Teil parallel bearbeitet, bauen aber oftmals auch aufeinander auf. Einmal bearbeitete Aufgaben und Aushandlungsprozesse können später im Leben erneut relevant werden. Der Prozess des Aufwachsens gestaltet sich dabei immer in Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt, wie auch der Figurationsansatz unterstreicht. Entsprechend können die kindliche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und damit verbundene Autonomiebestrebungen nicht unabhängig von sozialen Domänen betrachtet werden (Kapitel 3). In Bezug auf Medien, ihre Bedeutung, die eingesetzten Medienpraktiken und die Gestaltung des kindlichen Medienrepertoires nimmt insbesondere die Familie eine zentrale Rolle ein (Kamin & Meister, 2020; Kammerl et al., 2020; Kammerl & Kramer, 2016). Die kindliche Entwicklung bringt Veränderungen in den Beziehungen des Kindes mit sich. Diese ergeben sich unter anderem über Aushandlungen von Macht- und Valenzbalancen innerhalb der kommunikativen Figuration Familie (hierzu auch Kapitel 3 und Abschnitt 5.3). Der Fokus der folgenden Betrachtung liegt auf der Kernfamilie und somit auf Aushandlungen der Beziehungen zwischen dem befragten Kind, dessen Eltern und – falls vorhanden – dessen Geschwistern.

Zunächst steht die Dimension von Kontrolle und Autonomie im Zentrum (Abschnitt 6.3.1). Entsprechende Aushandlungsprozesse finden vorwiegend intergenerational zwischen Kindern und ihren Eltern statt und manifestieren sich mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien häufig im Festsetzen und Verhandeln von Regeln zum Medienumgang der Kinder. Anschließend stehen die inter- und intragenerationalen Aushandlungen des Nähe-Distanz-Verhältnisses zwischen Eltern, Kindern und Geschwistern im Mittelpunkt der Betrachtung (Abschnitt 6.3.2). Schließlich werden die medienbezogenen Einstellungen der Eltern im Hinblick auf ihren Wirkungszusammenhang mit der medienbezogenen Sozialisation der Kinder diskutiert (Abschnitt 6.3.3). In der folgenden Ergebnisdarstellung wurden

die einzelnen Teilbereiche analytisch voneinander getrennt. So schwingt bei der Aushandlung von Autonomie und Kontrolle häufig eine Bearbeitung der Nähe-Distanz-Beziehung mit und andersherum. Gleiches gilt für das Festsetzen von Regeln. Die abschließend dargestellten Einstellungen der Eltern können in allen Aushandlungen moderierende Faktoren sein. In der abschließenden Zusammenfassung wird die Relation der getrennt dargestellten Teilbereiche diskutiert (Abschnitt 6.3.4).

6.3.1 Autonomiebestrebungen im Rahmen familialer Medienpraktiken

Die Familien der älteren Kohorte beschreiben sowohl in der ersten, als auch in der zweiten Erhebungswelle eine Vielzahl medienbezogener oder -gestützter Veränderungen der Kinder. Manche dieser Veränderungen stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Schulwechsel. Andere sind mit davon unabhängigen Entwicklungen in der Lebenswelt der Kinder verbunden oder durch die Eltern initiiert. Einige Veränderungen stehen dabei vorrangig mit der individuellen kindlichen Entwicklung in Zusammenhang. Eine zunehmend autonome Lebensgestaltung ist zentrale Aufgabe des Aufwachsens (Kapitel 2). Sie tritt mit steigendem Alter deutlicher zu Tage und ist somit für die Kinder der älteren Kohorte im Rahmen der eigenen Identitätsentwicklung von großer Bedeutung. Der Handlungs- und Bewegungsradius der Heranwachsenden erweitert sich, und zugleich nimmt die Abhängigkeit von der elterlichen Unterstützung und Regulierung sukzessive ab. Das individuelle Medienrepertoire fungiert dabei sowohl als ein Indikator als auch als Beschleuniger für die Autonomieentwicklung des Kindes.

Zunächst berichten etwa die Eltern von Anna, Antonia, Hannah, Jakob, Sarah, Svenja und Tobias von einer **gewachsenen Selbstständigkeit** ihrer Kinder. Dies zeigt sich bei einigen Kindern in der Organisation ihres Alltags, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Fällen erkennbar bleiben: So wird bei Anna, Antonia, Hannah und Tobias eine gestiegene Selbstständigkeit in Bezug auf die Organisation des Alltags und der Schularbeiten (Fallbeispiel Pauline und Johann, S. 147) deutlich, in anderen Familien (Jakob, Johann, Olivia und Pia) wird der Alltag (noch) deutlich stärker durch die Eltern strukturiert. Nur wenige Kinder entwickeln zudem eine größere Selbstständigkeit hinsichtlich der schulbezogenen Aktivitäten zu Hause, wie dem Erledigen von Hausaufgaben und dem Lernen. Im Zusammenhang mit einer selbstständigeren Mediennutzung der Kinder zeigt sich der Prozess zunehmender Autonomiebestrebungen zunächst relativ unabhängig von mehr oder weniger konflikträchtigen Aushand-

lungen – etwa bei Anna, Bente, Hannah und Tobias. Die eigenständige Mediennutzung verläuft dabei parallel zu einer insgesamt gewachsenen Selbstständigkeit der Kinder. Eine zunehmende Autonomie mit konkretem Medienbezug zeigt sich auf drei Ebenen: Sie nutzen, erstens, **Medien zunehmend allein und nach eigenem Ermessen**; sie nutzen dabei, zweitens, die Medien durch **erweiterte (Medien-)Kompetenzen** selbstbestimmter und sie erschließen sich, drittens, durch die **Aushandlung von medienbezogenen Regelungen** oftmals neue Medienpraktiken, die sie ihren Eltern gegenüber einfordern.

Zunehmend selbstständige Mediennutzung

In Bezug auf die **bestehenden Medienpraktiken der Kinder** fällt auf, dass mit deren zunehmendem Alter elterliche Kontrollen in einigen Fällen ab- und die eigenständige Auswahl von Medieninhalten sowie die Mediennutzung allein zunehmen. Die eigenständige Mediennutzung ist dabei in der älteren Kohorte in allen Bereichen des individuellen Medienrepertoires häufiger als in der jüngeren Kohorte zu finden. Bei Hannes, Jakob und Svenja werden gemeinsame Medienpraktiken mit der ganzen Familie in Folge sich ausdifferenzierender Interessen immer unwichtiger. So berichtet beispielsweise Frau Wolff von der Schwierigkeit gemeinsam Filme auszuwählen, die für alle Familienmitglieder interessant und geeignet sind. Denn während sie sich über das gemeinsame Filme schauen Nähe zu ihrem Sohn Jakob wünscht, scheint dieser eigenständiger seinen medialen Interessen nachgehen zu wollen:

Also/ Oder fernsehen ist schon (.) mittlerweile schwierig, dass wir zusammen auch etwas gucken oder drüber reden, weil die Tessa ja eben noch so klein ist und wir // finden // gerade nichts, was wir zusammen gucken können, weil er mit zehn Jahren schon f/ also jetzt irgendwie größere, tollere Filme anschauen will [...]. (Interview Frau Wolff, EW1)

Daneben räumen die Eltern den Heranwachsenden vermehrt größere Entscheidungsbefugnisse bei der Auswahl von Medieninhalten ein. Um Medien eigenständiger zu nutzen, lassen sich die Kinder unterschiedliche Vorgehensweisen einfallen: Lisa und Svenja ziehen sich zur Mediennutzung beispielsweise in ihr eigenes Zimmer zurück und Anna, Bente sowie Otto nutzen den Fernseher ohne zu fragen, wenn ihre Eltern nicht zu Hause sind. Einige der Kinder streben generell eine größere Selbststeuerung im Umgang mit Medien an und versuchen, in unterschiedlichen Belangen unabhängig von elterlichen Vorgaben zu werden. Andere Kinder versuchen,

wie bereits illustriert, ihre Handlungsspielräume (zunächst) bezogen auf einzelne Medienpraktiken zu erweitern.

Erweiterte Medienkompetenzen

Erweiterte Handlungsspielräume ergeben sich zudem durch neue bzw. erweiterte (**Medien-)Kompetenzen**. In der älteren Kohorte zeigt sich dabei insbesondere eine gewachsene Reflexionsfähigkeit, die sich einerseits durch einen verantwortungsbewussteren Umgang mit sozialen Medien ausdrückt. So teilt Olivia ihren Freundinnen und Freunden beispielsweise mit, dass sie keine Kettenbriefe von diesen erhalten möchte und diese auch nicht weiterleiten wird. Svenja gibt ihre Handynummer zum Schreiben über Messenger nur an gute Freundinnen und Freunde weiter, damit diese nicht in die falschen Hände gerät. Andererseits hinterfragen die Heranwachsenden zunehmend online verfügbare Informationen und Inhalte: Hannes nutzt zum Beispiel eher die Suchmaschine *Blinde Kuh* oder *Wikipedia*, da er bei der *Google*-Suche teilweise „auch irgendwelche Sachen“ finden würde (Interview Hannes, EW1), Bente öffnet nur Videos, die ihr nicht „zu krass oder so“ (Interview Bente, EW1) vorkommen bzw. schließt diese im Zweifel und Tobias sieht sich die URL von Websites an, um nicht Opfer von Computerviren zu werden. Diese veränderten Handlungspraktiken der Kinder führen zu mehr Vertrauen der Eltern in deren Fähigkeiten und das Verantwortungsbewusstsein, was wiederum eine Vergrößerung des kindlichen Medienrepertoires sowie eine sukzessive Erweiterung kindlicher Handlungsspielräume und mehr kindliche Autonomie mit sich bringt. Dies zeigt sich beispielsweise anhand der Lockerung medienbezogener Regelungen, wie sie später ausführlicher verdeutlicht wird.

In mehreren Familien war der Schulwechsel ein Anlass, um für das Kind ein Smartphone anzuschaffen. Die Kinder erschließen sich damit zum Teil eine ganze Reihe neuer Medienpraktiken, die zu mehr Selbstständigkeit beitragen. In den Familien von Anna und Sarah wird die Anschaffung damit begründet, dass der Schulweg länger sei, teilweise neue Verkehrsmittel genutzt werden müssten und die Kinder in Notfällen die Möglichkeit haben sollten, ihre Eltern zu erreichen. Auch generell hat sich mit dem Schulwechsel der Bewegungsradius der Kinder teils deutlich erweitert. Die Kinder teilen ihren Eltern mithilfe des Smartphones – telefonisch, per SMS oder per Messenger – Verspätungen, Planänderungen oder anderes mit. Zusätzliche Anwendungen bieten noch weitreichendere Unterstützung: Tobias nutzt die Navigationsapp *Komoot*, um eigenständig Radtouren zu planen und Sarah kann mit Hilfe der digitalen Fahrpläne in der *HVV-App* nun selbstständiger öffentliche Verkehrsmittel nutzen.

Zugleich nutzen die Eltern den Kontakt zu ihren Kindern und behalten dadurch in einem gewissen Maß die Kontrolle über die kindlichen Aktivitäten. Dabei sind allerdings deutliche Unterschiede in der Umsetzung und Qualität der elterlichen Kontrolle festzustellen. Während etwa für Paulines Mutter, wie im Fallbeispiel beschrieben, die potentielle Erreichbarkeit des Kindes im Mittelpunkt steht, ist bei dem Smartphone von Sarah die Standortermittlung aktiviert, so dass ihr Vater jederzeit sehen könnte, wo sie sich aufhält. Über die neue „räumliche Mobilität“ der Kinder hinaus, nutzen diese ihre Smartphones außerdem für die Alltagsorganisation (Abschnitt 6.4.2). Zugleich ist es auch das Medium, das am häufigsten zum Gesprächsanlass zwischen Eltern und Kindern wird, beispielsweise wenn es um die Installation neuer Apps (Abschnitt 6.4.1) oder wie später in diesem Kapitel verdeutlicht wird, um medienbezogene Regulierungen geht.

Neben den bereits dargestellten veränderten Medienpraktiken, die sich aus der Entwicklung der Kinder und den dadurch erweiterten Möglichkeiten ergeben, wird das Verhältnis von Kontrolle (der Eltern) und Autonomie (der Kinder) auch explizit durch konkretes Handeln der Familienmitglieder bearbeitet. Dabei finden sich seitens der Eltern medienbezogene Regulierungen, die nicht immer auf Autonomiebestrebungen der Kinder reagieren, letztlich aber ein Instrument elterlicher Kontrolle darstellen. Teils entstehen durch solche Regeln und deren Durchsetzung Aushandlungsprozesse mit den Kindern, wenn die Regulierungen der Eltern in Frage gestellt werden oder die Kinder ihren eigenen Handlungsspielraum ausdehnen möchten. Zudem finden auch über medienbezogene Regulierungen hinaus einige Aushandlungen des Kontrolle-Autonomie-Verhältnisses zwischen Kindern und Eltern statt (Pauline, Sarah, Thorsten und Tobias). Tobias hat so beispielsweise eine eigene Radtour „durchgedrückt“, die ihm auch durch sein Smartphone ermöglicht wurde. So konnte er die Tour mithilfe der Navigationsapp *Komoot* planen und seine Eltern telefonisch kontaktieren:

Also der/ seine erste se/ selbstgeführte Radelausfahrt hat er selber durchgedrückt bei uns: ‘Ähm, ja, aber ich nehme doch, ich nehme doch das Handy mit.’ Und// [...] //kaum hat er das Ding gehabt, hat er sich von *Komoot* nach [Ort], irgendeinem Spielplatz, wo wir schon mal waren, hin navigieren lassen// [...] //hat dann angerufen: ‘Bin jetzt hier.’ (Interview Herr Brunner, EW1)

Aushandlungen medienbezogener Regulierungen

Die Medienpraktiken der Heranwachsenden werden somit neben dem Vorgeben eines familienspezifischen Medienensembles von den Eltern auch durch **medienbezogene Regulierungen** beeinflusst. Fixierte Regeln und situative Eingriffe richten sich dabei häufig auf die Nutzungszeiten und Nutzungsdauer digitaler Medienanwendungen und Endgeräte (insbesondere des Smartphones). Darüber hinaus geben die Eltern aber auch weitere individuelle Regeln zur Mediennutzung vor: Einerseits finden sich Vorgaben, an welchen Orten im Haus oder der Wohnung Medien genutzt werden dürfen, andererseits sind auch situationsabhängige Vorgaben, wie ein Verbot der Mediennutzung während des gemeinsamen Essens vorhanden. Häufig bestehen inhaltliche Regelungen sowie eine Beschränkung des selbstständigen Zugangs zu Medien bis hin zu einem grundsätzlichen Nutzungsverbot bestimmter Geräte (wie beispielsweise die Diensthandy oder -Laptops der Eltern) oder Anwendungen. So berichtet beispielsweise Olivias Mutter vom Sperren des Internetbrowsers für ihre Kinder: „Ähm, ja, und haben ihnen quasi [...] komplett alles gesperrt, also *Google, YouTube*. Jeglichen Zugang ins World Wide Web haben die beide nicht“ (Interview Frau Janssen, EW1). Neben einem solchen grundsätzlichen Nutzungsverbot werden in der älteren Kohorte insbesondere soziale Medien, wie *WhatsApp* oder *TikTok*, die potentiell auf dem Smartphone installiert werden sollen, zum Gegenstand elterlicher Beschränkungen.

Eltern setzen Einschränkungen teilweise auch anhand technisch-gestützter Formen der Medienerziehung, wie beispielsweise Kontroll-Apps (z. B. *Family Link*) oder durch andere technische Restriktionen (z. B. Admin-Rechte der Eltern auf den Geräten der Kinder) durch. Die Eltern von Anna, Bente, Hannes und Tobias begleiten ihre Kinder aktiv bei der Medien- und Internetnutzung. Annas Eltern unterstützen ihre Tochter beispielsweise beim Erwerb eines Medienführerscheins:

Frau Wiese: Und wir haben dann auch einen Medienführerschein gemacht mit der Anna zusammen.

Anna: Den habe ich alleine gemacht.

Frau Wiese: Du musstest den machen, aber wir haben uns vorher die Sachen alle angeguckt [...]" (Interview Frau Wiese, EW2)

Es kommt außerdem vor, dass Eltern Mediennutzung zur Belohnung oder Medienentzug zur Bestrafung ihrer Kinder einsetzen, wenn diese ein bestimmtes Verhalten (nicht) einhielten und/oder bestimmte schulische Leistungen (nicht) erbrachten (Hannes, Jakob, Johann, Lisa, Sarah, Thorsten und Tobias). Ein sehr ausgebautes System solcher Belohnungen bzw. Be-

strafungen setzt Frau Grubert ein (Fallbeispiel Pauline und Johann, S. 147).

Wachsende Autonomiebestrebungen der Kinder und (einschränkende) kontrollierende Eingriffe der Eltern rufen innerhalb der Familien zum Teil heftige Aushandlungsprozesse rund um medienbezogene Regulierungen hervor. Besonders oft stehen dabei Dauer und Häufigkeit der Mediennutzung im Zentrum der Aushandlungen. So beschreiben die Familien von Antonia, Jakob, Otto, Pauline und Sarah auf verschiedenen Ebenen Auseinandersetzungen beim Beenden unterschiedlicher Medienpraktiken. Weitere Auseinandersetzungen ergeben sich, weil Kinder aufgestellte Regeln umgehen oder ignorieren, etwa indem sie festgesetzte Zeiten überziehen oder Medien heimlich oder gemeinsam mit Freundinnen und Freunden bzw. Geschwistern nutzen. Diese „Strategie“ der gemeinsamen Mediennutzung zeigte sich etwa bei Olivia und Tobias, die mit ihren Geschwisterkindern zusammen das Tablet zum Spielen länger nutzen können. Sarah und ihre jüngere Schwester Rebecca nutzen hingegen die jeweils durch die Eltern erlaubte Fernsehzeit hintereinander weg, um gemeinsam länger schauen zu können. Lisa setzt eigene Interessen noch eindeutiger gegen die Kontrolle ihrer Mutter durch. Dabei nutzt sie also scheinbar den Umstand aus, dass ihre Eltern getrennt leben. So installiert sie die App *TikTok* auf ihrem Smartphone ohne ihre Mutter um Erlaubnis zu fragen und auch von der Nutzung des *Netflix*-Accounts ihres Vaters zum Ansehen von Horrorfilmen weiß ihre Mutter nichts:

Lisa: Aber ich schaue immer auf Papas Account, weil der hat dann die Horrorfilme und ich muss ihn erst fragen, bevor ich runterladen darf.

Interviewerin: Okay, aber dann erlaubt er es?

Lisa: (.) Ja, meistens, aber meine Mutter nicht (lacht).

Interviewerin: (Lacht) Okay, weiß deine Mama, dass du das schaust, oder/?

Lisa: Sie erlaubt es mir nicht, aber ich mache es trotzdem (Lachen). (Interview Lisa, EW2)

Weniger häufig finden sich auch Aushandlungen rund um die Mediennutzungsregeln von Freundinnen und Freunden oder älteren Geschwistern: Streit entsteht etwa, weil diese Akteurinnen oder Akteure mehr oder länger (digitale) Medien nutzen dürfen oder andere bzw. bessere Geräte besitzen. Weiterhin sind die Eltern nicht immer damit einverstanden, welche Medien ihre Kinder verwenden (wollen), und äußern den Wunsch, dass – aus ihrer Sicht sinnvollere – Nutzungsweisen mehr Raum bekommen sollten. Lisa und Bente setzen eigene Präferenzen dennoch durch, auch

gegen den Widerstand ihrer Eltern. So berichtet Bente über ihre Fernsehnutzung:

Interviewer: [...] Und deine Eltern, gucken die manchmal mit?

Bente: (lachend) Nö. [...] Die haben, glaube ich, auch gar keinen Bock auf das, was ich gucke.

Interviewer: Mhm. Aber die sagen auch nicht irgendwie, wenn du zu viel guckst?

Bente: Doch, die sagen dann/ Also sie achten da schon drauf. Aber so wenn ich allein zu Hause bin, können sie ja nicht mich überwachen. (Interview Bente, EW1)

Den medienerzieherischen Eingriffen der Eltern stehen also Bedürfnisse und Wünsche der Kinder gegenüber. In verschiedenen Aushandlungen finden die Familien so eine (je zeitlich befristete) Machtbalance, bei der entweder Eltern oder Kinder die eigenen Interessen besser durchsetzen können. Gelegentlich – wie zuletzt im Beispiel von Bente – finden Aushandlungen überwiegend (noch) konfliktfrei statt, weil die Kinder eigene (neue) Bedürfnisse gegen die Wünsche ihrer Eltern einfach durchsetzen. Demgegenüber finden sich Situationen, in denen Kinder Medien nutzen, um eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen nachzugehen: So handeln Anna, Bente und Tobias Freiräume bzw. die Erfüllung eigener Wünsche mit ihren Eltern aus. Nicht immer handelt es sich dabei um medienbezogene Wünsche. Beispielsweise möchte Bente Haustiere anschaffen:

Na ja, wir haben / wir haben die Situation, dass wir jetzt nach langem Hin und Her Haustiere haben. Und Bente hat sich mehrere Wochen lang bis monatelang sehr intensiv mit dem Thema Ratten, mit Rattenzucht und Rattenhaltung und Rattenpflege beschäftigt, und das über das Internet, und zwar sehr intensiv. Und / Und auch relativ kompetent, soweit man das beurteilen kann. (Interview Herr Johannsen, EW1)

In allen drei Fällen helfen somit online verfügbare Informationen den Heranwachsenden, sich mit dem jeweiligen Thema zu befassen und die eigene Argumentation zu stützen.

An dieser Stelle sollen die beiden Fallbeispiele Johann und Pauline gegenübergestellt werden, da diese sich stark in den autonomiebezogenen Aushandlungsprozessen und den elterlichen Kontrollbemühungen unterscheiden. So können beide als stark kontrastierende Beispiele für die beschriebenen Aushandlungsprozesse innerhalb des Samples der älteren Kohorte gesehen werden (Fallbeispiel Pauline und Johann, S.147).

Pauline Bochert und Johann Grubert

Während Pauline bereits sehr autonom ist und (digitale) Medien häufig eigenständig nutzt, wird Johann noch stark von seiner Mutter kontrolliert. Letzterer ordnet sich dabei größtenteils den Vorgaben und Regeln seiner Mutter ohne konfliktbehaftete Aushandlungen unter. Pauline dagegen lehnt sich immer wieder gegen Vorgaben ihrer Mutter auf oder hintergeht diese, was zwischen den beiden immer wieder zu konfliktreichen autonomiebezogenen Aushandlungsprozessen führt:

Frau Bochert ist alleinerziehend, so dass Pauline trotz des Besuchs einer Ganztagschule regelmäßig allein zuhause ist. In dieser Zeit beschäftigt sie sich viel eigenständig mit Medien und nutzt beispielsweise ihr Smartphone, das Tablet ihrer Mutter oder den Fernseher. Zudem muss Pauline ihren Alltag selbst oder mithilfe ihres sozialen Umfelds organisieren. Eine entscheidende Rolle spielt dabei auch die vergleichsweise frühe Anschaffung ihres eigenen Smartphones. So besitzt sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews bereits ein Jahr lang ein eigenes Gerät (und dann mehrere). Zudem entwickelt Pauline zunehmend eigene Präferenzen bezüglich der Medieninhalte. So prägt sich bei ihr aktuell ein eigener Musikgeschmack aus und sie interessiert sich für Videos rund um das Thema Tanzen, weshalb sie beispielsweise auch auf *YouTube* den Kanal einer Tänzerin abonniert hat.

Medienerzieherische Regelungen beziehen sich fast ausschließlich auf die Nutzung von Paulines Smartphones. Frau Bochert hat darauf die App *Kids Place* installiert, die die zeitliche Nutzung des Geräts beschränkt:

[...] also da kann ich nur eine bestimmte Zeit mit zwei, drei Stunden am Tag an meinem Handy sein, und dann geht mein Handy aus. [...] Also dann geht da so: Die benutzte Zeit für diese, für das Telefon oder so ist erreicht. Und dann muss, kann man da aber wieder einstellen, ob ich noch länger darf oder nicht. [...] Ab acht Uhr geht es aus. (Interview Pauline, EW1)

Außerdem darf Pauline ihr Smartphone situationsbedingt, z. B. wenn Mutter und Tochter gemeinsam am Esstisch sitzen, nicht nutzen. Neben medienerzieherischen Gesprächen zur Veröffentlichung von *TikTok*-Videos, dem Verschicken von Sprachnachrichten oder dem Weiterleiten von Kettenbriefen über *WhatsApp*, überprüft Paulines Mutter auch regelmäßig den *WhatsApp*-Verlauf ihrer Tochter. Im Interview der zweiten Erhebungswelle wird allerdings deutlich, dass Frau Bochert dies nicht mehr überprüft. Pauline soll ihre Mutter ebenfalls um Erlaubnis fragen, wenn sie sich neue Spiele-Apps auf dem Smartphone installiert. Diese Regel scheint Pauline allerdings nicht unbedingt zu befolgen: „Die sagt, ich soll sie erstmal fragen. Aber nur bei dem Handy. Bei dem, da kann ich es mir meistens alleine runterladen. Aber ich lade mir auch keine Spiele ab sechzehn oder so runter“ (Interview Pauline, EW1).

Seit die App *Kids Place* auf Paulines Smartphone installiert wurde, ist es nach dem Empfinden ihrer Mutter „wesentlich entspannter“ (Interview Frau Bochert, EW1). Allerdings beschreibt Frau Bochert auch aktuell noch Reibungspunkte bei der Umsetzung von Medienregeln:

„Mach das jetzt aus.“ Ne? „Wir wollen los.“ So was. Das ist mit dem Handy, mit dem Tablet dann auch gerne mal'n bisschen länger so“ (Interview Frau Bochert, EW1).

Johanns Alltag erscheint noch relativ stark durch seine Mutter koordiniert und die Vielzahl an Aktivitäten in seiner Freizeit bestimmt. Auch bei der Mediennutzung ordnet er sich den Vorgaben seiner Mutter größtenteils unter. Dies verschärft sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch durch die Anschaffung von Johanns Smartphone. Sie versucht Medien als Lernanreiz für Johann einzusetzen bzw. die Nutzung von Medien selbst als Lernanlass zu gestalten: „Und jetzt habe ich gesagt, okay, irgendwie muss ich mir das Fernsehen auch zu eigen machen und jetzt switchen wir alles auf englischer Sprache. [...] also versuche ich das dann einen gewissen Lerneffekt mit rein zu kriegen“ (Interview Frau Grubert, EW1). Im Interview treten kleinere, vorwiegend konfliktfreie, autonomiebezogene Aushandlungsprozesse zu Tage. So handelt Johann mit seiner Mutter manchmal zusätzliche Medienzeiten aus, wenn er beispielsweise viel gelernt hat:

Also es war, reibungslos kann man nicht sagen, weil die schachern. Also wenn sie heute auch keine Lust gehabt haben, dann kamen dann so: 'Aber die Trainerin hat gesagt, ich war wirklich super, kann ich nicht doch eine Viertelstunde?' Also so wurde dann schon geschachert. (Interview Frau Grubert, EW1)

Frau Grubert hat sich überlegt, wie sie ihre Kinder am besten zum Lernen und Üben für deren Hobbys motivieren kann. Nach ihr seien Medien dafür ein geeignetes Mittel.

Die ist eigentlich dadurch entstanden, weil wenn sie schon so viel (.) Hobbys haben und sie als Leistung aus/ äh ausüben dann muss ich daheim natürlich üben. [...] Ich kenne, glaube ich, kein Kind, das freiwillig daheim irgendwas macht. [...] und das ist jetzt aber wirklich eines, das zieht. (Interview Frau Grubert, EW1)

So werden auch zeitliche Vorgaben für Johanns Mediennutzung anhand seines Verhaltens und seiner Schulnoten festgemacht. Zu diesem Zweck haben seine Eltern ein „Zeitkonto“ eingeführt, mit dem sich Johann Medienzeit verdienen kann:

Johann: Wenn ich Zeit gesammelt habe zum Spielen.

Interviewerin: Wenn du Zeit gesammelt hast? Wo sammelst du denn Zeit? // Oder wie?

Johann: Schlagzeug spielen, tanzen, lernen. [...] wenn ich übe, so lange ich übe, so viele Minuten kriege ich.

Interviewerin: Wow. Das ist ja cool. Also das heißt, eine Minute tanzen heißt, eine Minute Tablet ist erlaubt?

Johann: „Mhm (bejahend)“ (Interview Johann, EW1)

Diese Regeln beziehen „[...]“ sich eigentlich nur auf Fernsehen, *PS4*, *Wii*, ähm Tablets [...]“ (Interview Frau Grubert, EW1). Wenn Johann keine Zeit mehr auf diesem Konto hat, er aber trotzdem viel gelernt hat oder von seiner Trainerin gelobt wurde, macht seine Mutter manchmal Ausnahmen von dieser Regel. Wenn sich die Kinder andererseits „daneben“ benehmen würden, droht Frau Grubert, die verdiente Nutzungszeit zu kürzen.

Darüber hinaus hat Johanns Mutter gemeinsam mit ihm Zielvereinbarungen getroffen, die die Anschaffung eines neuen technischen Geräts beinhaltet, sollte Johann in der Schule gute Leistungen erbringen:

[...] also wir hatten ja letzens ja auch ein Ziel ähm wenn er die und die Noten hat, [...] Und dann sa/ gibt er vor, dann sage ich: okay, wenn du das erreichst, dann kannst du dir aber nicht irgendwie ein Smartphone, sondern Smartphone, Tablet, Fernsehen, ich glaube, das waren die drei Geräte, wo er sich was aussuchen kann, was er dann halt ähm bekommt [...]. (Interview Frau Grubert, EW1)

Nach der Anschaffung von Johanns eigenem Smartphone zwischen den beiden Erhebungswellen sieht Frau Grubert das Endgerät als Ursache für verschlechterte Noten ihres Sohnes. Aus diesem Grund nimmt sie ihm das Smartphone ab und er würde es nur wiederbekommen, wenn Johann bessere Noten schreiben würde.

Die Ausführungen verdeutlichen die Vielfalt medienbezogener Aushandlungsprozesse bezüglich Autonomie und Kontrolle in den Familien der älteren Kohorte. Dabei stehen seitens der Kinder insbesondere eine Zunahme an Selbstständigkeit, eine stärkere Ausprägung eigener medienbezogener Interessen und eine gesteigerte Medienkompetenz den medienerzieherischen Kontrollbemühungen der Eltern gegenüber. Keineswegs können diese allerdings losgelöst von den affektiven Bindungen innerhalb der kommunikativen Figuration Familie verstanden werden, wie sie im fol-

genden Abschnitt anhand des Nähe-Distanz-Verhältnisses aufgeschlüsselt werden.

6.3.2 Zwischen gemeinsamen Medienpraktiken und Distanzierungsbemühungen

Verglichen mit den Aushandlungen zum Verhältnis von Kontrolle und Autonomie zwischen Kindern und ihren Eltern kommt ihrem Nähe-Distanz-Verhältnis in der älteren Kohorte insgesamt weniger Bedeutung zu. Die Kinder zeigen durch ihre Handlungen und Aussagen in den Interviews zwar eine grundsätzliche Nähe zu ihren Eltern, Themen rund um die Aushandlung des Nähe-Distanz-Verhältnisses kommen aber in den Kinder- wie in den Elterninterviews deutlich seltener zur Sprache. Auch in der älteren Kohorte manifestiert sich eine Nähe der Kinder zu ihren Eltern durch **geteilte Medienpraktiken und -interessen**. Hinzu treten **Gespräche über Medien(-inhalte)**, in denen die Kinder nun vermehrt eigene Interessen und Themen platzieren und mit den Eltern diskutieren. Die Eltern des Samples sind dabei vielfach offen für die Medienauswahl ihrer Kinder. Es finden sich jedoch auch Situationen, in denen sich die Medienvorlieben von Eltern und ihren Kindern oder Kindern und ihren Geschwistern nicht entsprechen. Daraus resultiert entweder eine **parallele Mediennutzung** oder es kommt zu Aushandlungssituationen. Die Interviews zeigen, dass einige (wenige) Kinder ihre Medienpraktiken dabei bewusst zur Distanzierung einsetzen.

Herstellung von Nähe: Gemeinsame Medienpraktiken und -interessen

Wie bereits in der jüngeren Kohorte findet auch in der Kohorte der älteren Kinder eine **gemeinsame Mediennutzung mit Eltern und/oder Geschwistern** statt. Einige Kinder, darunter Bente, Hannes, Lisa, Otto, Svenja und Thorsten, sehen gemeinsam mit ihren Eltern fern. Andere geteilte Medienpraktiken, wie etwa das Vorlesen, werden hingegen nur noch bei Anna, Pauline und Sarah genannt. Körperliche Nähe zwischen Kindern und ihren Eltern (etwa 'Kuscheln') wird in diesem Zusammenhang in der älteren Kohorte deutlich seltener als in der jüngeren erwähnt. Für beinahe alle Kinder (außer Pauline) sind neben den Eltern die Geschwister – unabhängig davon, ob diese jünger oder älter sind – relevante Interaktionspartner bei der Mediennutzung und medienbezogenen Themen. Das gemeinsame oder gegenseitige (Vor-)Lesen von Büchern ist unter Geschwistern verbreitet, wobei die Kinder der älteren Kohorte deutlich öfter die Rolle der oder des Vorlesenden einnehmen. Weiterhin fällt auf,

dass bei einem Großteil der Kinder, darunter Hannah, Jakob, Johann, Lisa, Olivia, Otto, Sarah, Thorsten und Tobias, gemeinsames Spielen ohne Medien um gemeinsame Videospiele an Smartphones, Tablets und Spielekonsolen ergänzt oder von diesen abgelöst wird. Bei Hannah und Johann wird ersichtlich, dass beide nicht nur gemeinsam mit ihren Geschwistern Videospiele spielen möchten, sondern ihnen dabei auch gerne zusehen (Hannah) oder diese zusehen lassen (Johann). Dieses „Zuschauen bei den Großen“ ist auch bei anderen zu beobachten, so berichten dies ebenfalls Olivia, Otto und Tobias von ihren jüngeren Geschwistern. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Kindern mit jüngeren Geschwistern („die Älteren“) und jenen mit älteren Geschwistern („die Jüngeren“). Ältere Geschwisterkinder zeigen den jüngeren Medieninhalte oder Medienpraktiken (z. B. bei Videospiele). Tobias zeigt seinem jüngeren Bruder Florian neue Möglichkeiten bei *Minecraft* am Tablet, Jakob und Johann unterstützen ihre jüngeren Geschwister bei der Steuerung von Spielen an der Konsole. Olivia hilft ihrer Schwester Jessica hingegen bei schwierigen Stellen eines *PlayStation*-Spiels: „Aber wir wechseln uns dann schon ab oder ich helfe Jessica, wenn sie nicht weiterkommt“ (Interview Olivia, EW1). Es zeigt sich vor allem mit Blick auf gemeinsame Medienpraktiken mit jüngeren Geschwistern, dass die untersuchten Kinder zum Teil mehr Verantwortung übernehmen und diese die Rolle eines Vorbilds einnehmen können.

Darüber hinaus teilen einige Kinder **medienbezogene Interessen** mit ihren Eltern: Sarah und ihr Vater mögen beide Comics; Anna hat *Minecraft* über ihren Vater kennengelernt; Tobias und dessen Vater interessieren sich für Bildbearbeitung; Bente und ihr Vater sind ebenso von *Harry Potter* fasziniert, wie Jakob und dessen Mutter. Dabei findet neben einer gemeinsamen Nutzung auch ein Austausch über die entsprechenden Medieninhalte statt. Insgesamt stehen geteilte Interessen in den Interviews der älteren Kohorte allerdings nicht im Vordergrund.

Während gemeinsame Medienpraktiken und geteilte (medienbezogene) Interessen bei den älteren Kindern weniger thematisiert werden, kommt dem **Sprechen über Medien(-inhalte)** in dieser Kohorte eine größere Bedeutung als in der jüngeren zu. Die Kommunikation umfasst dabei nicht nur von den Eltern gesetzte Regulierungen. Die Kinder lassen ihre Eltern auch an den eigenen Medienpraktiken teilhaben, indem sie ihnen von denselben berichten. So zeigt beispielsweise Hannah ihrer Mutter neue Medieninhalte und Apps auf dem Smartphone und Olivia spricht mit ihren Eltern über spezifische Funktionen auf ihrem Gerät. Manche Kinder erleben sich im Rahmen von Gesprächen mit ihren Eltern zunehmend als Expertinnen und Experten auf bestimmten Themengebieten, da sie ihnen Inhalte und Funktionen zeigen können, welche diese noch nicht

kennen. So wird beispielsweise deutlich, dass sich Tobias inzwischen mehr Kenntnisse der Bildbearbeitung angeeignet hat als sein Vater, obwohl es sich dabei um ein Hobby des Vaters handelt:

Tobias: Ich kann das sogar schon ein bisschen mehr als der Papa, weil nämlich // weil ich habe mir in letzter Zeit immer mal wieder ein paar Videos angeschaut, wie / wie man dann eben so ein paar Sachen machen kann. Und da gibt es halt eben sehr gute Videos, wo man dann auch Sachen lernt, wie man dann zum Beispiel von dem Bild einen anderen Himmel macht. [...]

Herr Brunner: Wenn ich Glück habe, kriege ich es erklärt. Sonst muss ich es über *YouTube* schauen. (Interview Tobias, EW1)

In weiteren Gesprächen mit Medienbezug befassen sich die Eltern und Kinder mit Fragen und Schwierigkeiten, auf die die Kinder bei ihren Medienpraktiken stoßen. So wird beispielsweise über den Umgang mit Kettenbriefen, über Regeln zum Verschicken von Bildern via Messenger oder über den Umgang mit *TikTok* gesprochen. Pauline zeigt ihrer Mutter wiederum selbst erstellte Inhalte, die sie online teilen will, um sich in Bezug auf den Schutz ihrer Privatsphäre abzusichern (Fallbeispiel Hannah und Pauline, S. 153). Die Kinder tragen damit eigene Themen in die Familie und lösen so aktiv Gespräche über den Umgang mit und mögliche Regeln zu den neu genutzten Medienangeboten aus. Dass sie diese Gespräche mit ihren Eltern und nicht (nur) mit anderen Personen führen, deutet darauf hin, dass die Kinder Vertrauen in die Urteilskraft ihrer Eltern haben, und ihnen bezogen auf eigene Medienpraktiken auch dann nah sind, wenn sie diesen unbegleitet nachgehen. Die Befunde zur Nähe-Distanz-Relation innerhalb der Familien unterstreichen zusätzlich die eingangs bereits beschriebene Überschneidung dieser Beziehung mit Fragen von Kontrolle und Autonomie. Die aktive Teilhabe an der sie selbst betreffenden Medien-erziehung ist somit auch ein Beleg gewachsener Autonomie der Kinder.

Herstellung von Distanz: Mediennutzung alleine und divergierende Interessen

Neben Medienhandeln, das die Nähe der Kinder zu Familienmitgliedern demonstriert, finden sich auch Belege mehr oder weniger offener Distanzierungsbemühungen der Kinder. Diese reichen von einem Bedeutungsverlust solcher Medienpraktiken, mit denen zuvor Nähe hergestellt wurde, bis hin zum bewussten Ausschluss anderer Familienmitglieder aus den Medienpraktiken der Kinder. Auf der einen Seite weicht dabei die gemeinsame Mediennutzung in Folge einer Entwicklung unterschiedlicher

medienbezogener Interessen und Nutzungsweisen zunehmend einer **parallelen Nutzung verschiedener Medienangebote** (beispielsweise sieht ein Familienmitglied einen Film auf dem Fernseher und ein anderes eine Sendung auf einem Laptop an). Dem Smartphone kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu, da es mobil und personalisierbar ist und viele Nutzungsmöglichkeiten vereint. Viele Eltern geben dabei an, nicht zu wissen, mit welchen Anwendungen oder Inhalten sich ihre Kinder genau beschäftigen. Hannes', Jakobs und Svenjas Familien beschreiben entsprechende Entwicklungen. Wichtig ist dabei, dass sich mitunter auch die Eltern aus der gemeinsamen Mediennutzung zurückziehen, etwa, wenn sie die Interessen oder Nutzungspraktiken ihrer Kinder nicht befürworten (genannt werden etwa die Nutzung von Tablets oder das Lesen bestimmter Zeitschriften).

Auf der anderen Seite zeigt sich insbesondere bezogen auf die Geschwister mit zunehmendem Alter der Wunsch, **Medienpraktiken allein** nachzugehen. So wünschen sich Anna, Bente, Hannes Jakob und Svenja in der Rolle des älteren Geschwisterkindes – bezogen auf Filme, Serien oder *YouTube*-Videos – andere Inhalte als ihre Geschwister anzuschauen oder dass diese bei der Nutzung nicht dabei sind. Bei Hannes wird deutlich, dass unterschiedliche mediale Vorlieben teils auch zu Auseinandersetzungen zwischen den Geschwistern führen können:

Wir diskutieren, welchen Film wir gucken. Ich möchte *Die Drei Fragezeichen* gucken und Georg möchte *Feu/* also und der möchte *Feuerwehrmann Sam* gucken. Und du sagst, nein, du willst den *Feuerwehrmann Sam* gucken. Und ich sage: 'Nein, *Feuerwehrmann Sam* ist blöd. Ich möchte *Die Drei Fragezeichen* angucken'. (Interview Hannes, EW1)

Anders als in der jüngeren Kohorte ergeben sich mit den Geschwistern in der älteren Kohorte zudem Konflikte über die **(Mit-)Nutzung persönlicher Medien(-geräte)**, weil die Kinder diese nicht oder nur zu bestimmten Zwecken verleihen wollen oder bei der Nutzung allein sein möchten. Otto verwendet manchmal ohne zu fragen das Smartphone seines älteren Bruders, was wiederum zu Streit zwischen den beiden Jungen führt. Bente besitzt einen *iPod*, den sie ihrem jüngeren Bruder nicht (immer) überlassen möchte oder den dieser manchmal verwendet, ohne seine Schwester zu fragen. Den darauf bezogenen Konflikt zwischen den Geschwisterkindern erläutert Bentes Vater:

Na ja, diese Grenzüberschreitung passiert beim kleinen Bruder, weil der kein eigenes [...] *iPod* hat. Der streitet sich dann entweder mit seiner Schwester, weil er sich das genommen hat und sie es eigentlich nicht

möchte. Oder er ist auch einfach da so ein bisschen übergriffiger und nimmt sich die Sachen und fängt an. (Interview Herr Johannsen, EW1)

Die Fallbeispiele von Hannah und Pauline zeigen, wie unterschiedlich das Nähe-Distanz-Verhältnis ausgestaltet werden kann:

Hannah Pfeifer und Pauline Bochert

Während Pauline sich (auch) durch ihre Mediennutzung teilweise stark von ihrer Mutter abgrenzt, sucht Hannah durch gemeinsame Medienpraktiken und medienbezogene Gespräche Nähe zu ihrer Mutter. In der zweiten Erhebungswelle hat sich dies durch die Arbeitslosigkeit von Frau Pfeifer (zumindest zeitweise) noch zusätzlich verstärkt. Im Fall von Hannah wird auch die Aushandlung von Nähe und Distanz gegenüber ihrem Bruder Valentin deutlich (wohingegen Pauline ein Einzelkind ist).

Hannah scheint sich bei ihrer Mediennutzung weder besonders zurückziehen noch von ihrer Mutter abkapseln zu wollen:

Also bei der Hannah, da ist es wurscht, die hockt sich auch da her und schaut sich dann irgendetwas an oder so oder in ihrem Zimmer. Also da ist jetzt nicht so, dass jetzt sie nicht gestört werden will oder so. (Interview Frau Pfeifer, EW1)

Zudem tauschen sich Hannah und ihre Mutter unbefangen über verschiedene Medieninhalte aus, die sie auf *YouTube* oder in den sozialen Medien finden. Auch Apps, die für beide von Interesse erscheinen, sind Teil von Gesprächen. Eine typische Situation kam auch während des Interviews auf:

Frau Pfeifer: [...] oder schaut dann auf *YouTube* an, wie das funktioniert // wie man einen Zopf flechtet oder keine Ahnung. [...]

Hannah: Da habe ich aber eine App

Frau Pfeifer: Da hast du eine App?

Hannah: Ja

Frau Pfeifer: Echt jetzt? Die kenne ich gar nicht

Hannah: Das ist eine Anleitung

Frau Pfeifer: Die musst du mir mal zeigen.

(Interview Frau Pfeifer, EW1)

Seit Frau Pfeifer ihren Job verloren hat, scheint Hannah wieder ein größeres Bedürfnis nach Nähe zu ihrer Mutter zu haben. Dies beschreibt Frau Pfeifer selbst eher als anstrengend und nicht altersangemessen:

Also // gerade in letzter Zeit kommt es mir so vor, als wenn sie wieder extrem (.) auf mich bezogen ist. [...] Weil ich jetzt einfach präsent bin. [...] Und/ und (...) ist jetzt auch nicht schlimm, manchmal ist es schon auch anstrengend. Weil ist wirklich, du kannst irgendwie über nichts drüberbleiben, fast so, wie sie dann noch in der Ersten oder so waren oder im/ im/ im/ im Vorschul././alter. (Interview Frau Pfeifer, EW2)

Ihrem Bruder Valentin schaut Hannah beim *Fortnite*-Spielen an dessen Computer zu. Auf die Frage, warum sie ihm dabei gerne zusieht, antwortet Hannah: „Mhm, (..) weil ich das lustig finde, weil es gibt halt verschieden gute Waffen und dann freue ich mich halt immer, wenn wir eine gute haben“ (Interview Hannah, EW1). Selbst würde sie das Spiel allerdings nicht spielen wollen. Eine Zeit lang haben sich die Geschwister auch über das Spiel *Pokémon GO* unterhalten, das beide am Smartphone spielten. Hannahs Mutter beschreibt, dass gemeinsame Medienpraktiken und Gespräche über Medien zwischen Hannah und Valentin unregelmäßig und eher phasenweise auftreten:

Also manchmal ist es so, da gehen sie ihre getrennten Wege und können überhaupt nicht miteinander und zanken ständig, wenn sie zusammenkommen, und dann manchmal, jetzt

gerade die letzten Tage war es wieder, dann waren sie zusammen unten gesessen // sprechen da drüber oder tauschen sich aus oder sie spielen halt zusammen. (Interview Frau Pfeifer, EW1)

Pauline und ihre Mutter beschreiben ihren Umgang in Bezug auf digitale Medien als relativ offen. Auch wenn dies nur selten vorkomme, würde sich Pauline bei Fragen diesbezüglich an ihre Mutter wenden: „Also, wenn ich Fragen habe, frage ich sie eigentlich immer. (...) Meine Mama.“ (Interview Pauline, EW1). Zudem berichtet ihre Mutter, dass sie sich auch in Bezug auf Privatsphäre um die Veröffentlichung von Videos auf *TikTok* bei ihrer Mutter rückversichert, was nicht nur Vertrauen zwischen den beiden in Bezug auf sensible Inhalte sondern auch eine gewisse Nähe erkennen lässt.

Allerdings scheint sich Pauline durch eigene Medienpraktiken und -interessen zunehmend von ihrer Mutter zu distanzieren. So bildet Pauline eigene Interessen heraus und verteidigt diese auch gegenüber ihrer Mutter. Auch das Ansehen von Filmen wird als seltenere gemeinsame Medienpraktik beschrieben: „Im Moment fast gar nicht mehr. (...) Wie früher eigentlich immer gemacht“ (Interview Pauline, EW1). Dieser Trend spiegelt sich auch in der zweiten Erhebung wider: Pauline kapselt sich durch eigene Medieninteressen und allein stattfindende Medienpraktiken, wie die Nutzung von Streamingdiensten, die Erstellung von *TikTok*-Videos oder das Spielen am Smartphone, von ihrer Mutter ab.

An den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, wie Kinder durch Medienpraktiken Nähe zu bzw. Distanz gegenüber den anderen Akteurinnen und Akteuren innerhalb der kommunikativen Figuration Familie herstellen. In der älteren Kohorte werden dabei eigene medienbezogene Interessen und Praktiken klarer artikuliert als in der jüngeren Kohorte.

6.3.3 Medienbezogene Einstellungen der Eltern

Neben den Aushandlungsprozessen rund um Autonomie und Kontrolle bzw. das Nähe-Distanz-Verhältnis standen auch die medienbezogenen Einstellungen von Kindern und ihren Eltern im Fokus der Erhebungen. Mit Blick auf die Kinder zeigte sich, dass diese Medien allgemein oder digitalen Medien im Speziellen noch keine konsistenten und fundierten Einstellungen entgegenbringen. Bei den Kindern ließen sich stattdessen am ehesten Einstellungen in Bezug auf ihre Lieblingsangebote erkennen. Die Aussagen der Eltern waren indessen deutlich differenzierter und ließen verschiedene Einstellungen erkennen. Während die Nutzung von Printmedien uneingeschränkt von allen Eltern positiv bewertet wird, sind die Einstellungen gegenüber technischen und digitalen Medien deutlich heterogener. Im Folgenden sollen deshalb einerseits eher **positiv-befürwortende** Einstellungen und andererseits eher **ablehnend-skeptische** Perspektiven auf digitale Medien seitens der Eltern beleuchtet werden. Dieser Gegenüberstellung folgt ein differenzierterer Einblick in einzelne Aspekte elterlicher Einstellungen, welche die Ambivalenzen bezüglich verschiede-

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

ner Medienangebote, Nutzungspraktiken etc. bei den interviewten Eltern verdeutlicht.

Auf der einen Seite lässt sich eine **überwiegend positive Einstellung** gegenüber digitalen Medien in der älteren Kohorte anhand der Eltern von Tobias und Hannah verdeutlichen. In deren Interviews werden insbesondere die Nützlichkeit, Potenziale und Chancen der Nutzung digitaler Medien hervorgehoben. Die Eltern nutzen selbst viele digitale Medien, teils auch beruflich, und betonen überwiegend die Vorteile für das eigene Leben. Zudem scheinen persönliche medienbezogene Interessen ebenso wie Spaß an der Mediennutzung für diese Eltern bezeichnend (z. B. bei der Fotobearbeitung oder der Kommunikation über soziale Medien). Die Eltern vertrauen ihren Kindern bei deren selbstständiger Mediennutzung, das betont beispielsweise auch Frau Pfeifer:

Also ich habe beim [älterer Bruder] am Anfang das oft kontrolliert // noch [...] // oder öfter. Ähm, wir haben immer wieder bestimmte Sachen besprochen und/ und/ und wie jetzt Kettenbriefe und so etwas. Auch die Hannah weiß das. [...] Ja, aber ähm ich sage mal, ich vertraue ihnen da eigentlich schon. (Interview Frau Pfeifer, EW1)

Einerseits sehen sie das Bildungspotential von einigen Sendungen, Videospielen und E-Books. Andererseits nehmen sie auch eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber digitalen Medien ein und betonen die Notwendigkeit, einen kompetenten Umgang mit diesen zu erlernen: So sollen Potentiale gefördert und Interessen der Kinder in Bezug auf digitale Medien angeregt werden. Die Eltern sehen und beschreiben Möglichkeiten, wie digitale Medien von den Kindern genutzt werden können, um Freizeitaktivitäten und die Organisation des Alltags eigenständiger zu gestalten.

Auf der anderen Seite vertreten einzelne Eltern eine **überwiegend skeptische Einstellung** gegenüber digitalen Medien. In der älteren Kohorte zählen dazu die Eltern von Hannes und Johann sowie der Vater von Sarah. Sie bringen digitalen Medien(-praktiken) eine gewisse Skepsis entgegen und messen nicht-digitalen, insbesondere Printmedien, insgesamt einen höheren Wert bei. Diese Eltern lehnen digitale Medien häufig für sich selbst ab und bringen entsprechenden Medienpraktiken kein Interesse entgegen. Dabei benennen sie bestimmte Medienmarken oder explizite Praktiken, die ihre Kinder interessieren, die sie aber selbst negativ bewerten. Damit einher geht die Befürchtung, dass digitale Medien(-praktiken) die Beschäftigung mit nicht-technischen Medien oder „traditionelles“ Spielen und Treffen mit Freundinnen und Freunden verdrängen könnten. So führt Hannes Mutter aus:

Und ähm (.) was mich so'n bisschen traurig macht, dass ähm grad durch dieses Smartphone jeder halt nur noch so dasitzt. Also äh selbst wenn sich Leute treffen, hol'n sie ihr Handy raus und gucken, ob irgendwer 'ne Nachricht geschickt hat und plötzlich unterhält sich keiner mehr. (Interview Frau Celik, EW1)

Überwiegend skeptisch eingestellte Eltern heben zudem oft das Suchtpotential digitaler Medien hervor (Fallbeispiel Frau Grubert, S.156). Auch unterstreichen sie vielfach ihre Versuche, Medien für ihre Kinder so spät wie möglich anzuschaffen. Dieser Wunsch steht häufig dem Gefühl sozialen Drucks seitens der Peers entgegen, dem sich die Eltern manchmal beugen. Diese Problematik wird in Zusammenhang mit den medienbezogenen Einflüssen der Peers genauer thematisiert (Abschnitt 6.4.1). Allerdings entscheiden sich die überwiegend skeptisch eingestellten Eltern, selbst wenn sie digitale Medien(-angebote) erlauben, häufig im Nachhinein dazu, die Nutzung wieder einzuschränken oder diese stark zu überwachen (Fallbeispiel Frau Grubert, S.156). Sarahs Vater drückt im Interview beispielsweise seinen Unmut über das eigene Smartphone seiner Tochter aus:

Ja, aber wo ich halt auch nicht ganz glücklich bin. Also das halt schon was, wo ich sage, äh es läuft jetzt soweit, aber es ist nicht/ nicht optimal. Äh phh, ob man es optimal hinkriegt, (.) weiß nicht. Ist halt so ein Working pro/ pro/ Process. Also da wird es halt immer noch weitere Verbesserungen geben, oder weiteres dran Arbeiten. (Interview Herr Niemeinz, EW1)

Eine mögliche Kürzung der Nutzungszeiten betont er auch zum Zeitpunkt des zweiten Interviews noch einmal. An dem Fallbeispiel von Frau Grubert kann diese ablehnend-negative Haltung seitens der Eltern besonders gut verdeutlicht werden (Fallbeispiel Frau Grubert, S.156).

Frau Grubert

Sie betont zwar, dass ein Leben ohne digitale Medien nicht mehr vorstellbar sei und beschreibt in den Interviews ihre eigene (sehr minimalistische) Mediennutzung als sinnvoll und wichtig. Allerdings versucht sie digitale Medien in ihrer Freizeit so wenig wie möglich zu nutzen. Frau Grubert beschreibt, dass die Sozialkompetenz durch die Nutzung digitaler Medien bei Kindern verloren ginge und vermutet ein Suchtpotential insbesondere von Videospiele. Sie denkt, dass ihr Mann, also Johanns Vater, „mediensüchtig“ sei: „[...] wobei weil mein Mann, der ist, keine Ahnung, ich würde sagen, der ist süchtig“ (Interview Frau Grubert, EW1). In der zweiten Erhebungswelle erkennt sie auch bei sich selbst eine gewisse Suchtgefahr in Bezug auf digitale Spiele:

Also wie gesagt, ich habe hier nur dieses *SimCity*, und das hat ungefähr zwei, drei Wochen so wirklich so einen Suchtcharakter, das merkst du. Und dann musst du dich halt abkapseln, und sagen, nein, das mache ich jetzt halt nicht. (Interview Frau Grubert, EW2)

Zudem berichtet sie von einer Fixierung ihrer Kinder auf digitale Medien: „Also keine Ahnung, also sie sind schon fixiert auf dieses, auf diese digitalen Medien, ja. Anders kann man es nicht sagen. Das ist schon irgendwie ein Suchtmittel, habe ich das Gefühl“ (Interview Frau Grubert, EW1). Sie sieht zusätzlich auch aggressive Tendenzen nach dem Videospielen bei Johann und seiner Schwester Jenny: „Und dann sind sie richtig aggressiv. Also wirklich, wo du sagst, hm, so Art Sucht habe ich das Gefühl, wie wenn sie angesaugt werden von dem/ von dem Spiel“ (Interview Frau Grubert, EW1).

Diese Gegenüberstellung eher positiv-befürwortender und ablehnend-negativer Einstellungen der Eltern, ermöglicht es die Bandbreite der vorherrschenden Haltungen abzuschätzen. In der älteren Kohorte lässt sich allerdings bei einem Großteil der Eltern (von Anna, Antonia, Bente, Lisa, Jakob, Otto, Pauline, Pia, Svenja und Thorsten) weitaus mehr Varianz in den Aussagen zu spezifischen Medienpraktiken und deren Einstellungen dazu erkennen. Zudem vertreten Frau Niemeinz und Frau Neureuther nach eigener Aussage eine weniger kritische Ansicht als die Väter von Sarah und Thorsten. Die medienbezogenen Einstellungen der Eltern zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen: So werden zum einen verschiedene Medienangebote und -inhalte variierend bewertet. Dabei lässt sich kein einheitliches, übergreifendes Muster identifizieren. Auch in Bezug auf einzelne digitale Medien sind ambivalente Einstellungen vorhanden. Hierbei spielen insbesondere das Smartphone und die Nutzung sozialer Medien eine entscheidende Rolle. Teilweise versuchen die Eltern, ihre eigenen widersprüchlichen Wahrnehmungen und Einstellungen zur (kindlichen) Mediennutzung in Einklang zu bringen. Drei Themenbereiche lassen sich hierbei unterscheiden: die **gesellschaftliche (technologische) Entwicklung**, die Befähigung zur **kompetenten Mediennutzung** und der **Umgang mit sozialen Erwartungen**.

In den Interviews zeigt sich vermehrt, dass Eltern den **digitalen Wandel**² als wichtige gesellschaftliche Veränderung verstehen, die ihr eigenes Leben und das ihrer Kinder beeinflusst. In diesem Kontext reflektieren Olivias und Antonias Mutter ihre eigene Mediennutzung und die damit verbundene Vorbildfunktion für ihre Kinder und ordnen diese ein. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Eltern eine zwiespaltene Einstellung zu den Veränderungsprozessen, die sie im Zuge des digitalen Wandels für ihren eigenen Alltag wahrnehmen, einnehmen und ihre Medienpraktiken und medienerzieherischen Eingriffe dementsprechend daran ausrichten.

2 Die Eltern wählen dabei unterschiedliche, teils spezifische, teils sehr weite, ungenaue Begriffe für die Beschreibung der Veränderungen, die mit dem gegenwärtigen Wandel der Medienumgebung einhergehen.

Vor dem Hintergrund des digitalen Wandels steht bei einem Großteil der Eltern auch der Wunsch, dass Kinder später einen **kompetenten Umgang mit digitalen Medien** pflegen sollen, im Zentrum der Ausführungen. Diese vermuten beispielsweise in einer übermäßigen (kindlichen) Mediennutzung häufig eine Gefahr für das physische und psychische Wohlbefinden. So werden Konzentrationsschwierigkeiten, aggressive Tendenzen und die von digitalen Medieninhalten vermeintlich ausgehende Suchtgefahr (vorwiegend von Videos bzw. Serien und Videospiele) immer wieder als negative Aspekte einer zu langen Mediennutzung betont. Auch die Furcht, dass Kinder bei der Nutzung des Internets auf unangemessene Inhalte stoßen oder persönliche Daten abgegriffen werden könnten, wird von den Eltern genannt. In der älteren Kohorte werden weiterhin Probleme rund um die Nutzung des eigenen Smartphones und insbesondere sozialer Medien betont (z. B. das Erhalten von Kettenbriefen oder die Gefahr, Opfer von Mobbing zu werden). Schließlich wird das Problem, die Altersangemessenheit von Medieninhalten richtig einzuordnen, hervorgehoben. Dabei kommt auch Kritik an der Mediennutzung und -erziehung in anderen Familien auf (beispielsweise zu lange Nutzungszeiten, eigene Geräte oder genutzte Medieninhalte anderer Kinder).

Eltern nehmen, ausgehend vom beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungsprozess und vom Medienhandeln innerhalb anderer sozialer Domänen, **soziale Erwartungen** wahr, mit denen sie sich auseinandersetzen (müssen). Die sozialen Erwartungen an die Kinder stehen in diesem Zusammenhang den Wünschen der Eltern für diese entgegen. Im Anschluss daran weisen betroffene Eltern die Übernahme entsprechender Medienpraktiken ihrer Kinder nicht vollkommen oder grundsätzlich zurück, sondern sie wägen die unterschiedlichen Positionen ab. Sie befürchten beispielsweise, dass ihre Kinder sozial ausgegrenzt werden, wenn sie kein eigenes Smartphone besitzen, keinen Zugang zu sozialen Medien haben oder bestimmte Videospiele nicht spielen dürfen (Abschnitt 6.4.1).

Die beiden Interviews im Abstand von etwa einem Jahr deuten an, dass die Einstellungen der Eltern zu einem gewissen Grad fluide sind. So wandeln sich zwischen den Erhebungen die überwiegend skeptische Einstellung von Frau Mayr und die ambivalente Einstellung von Frau Jannsen hin zu einem deutlich positiveren Blick auf digitale Medien in der zweiten Welle. Ob es sich dabei nur um vorübergehende Phänomene oder möglicherweise durch die Studie hervorgerufene Veränderungen in den Einstellungen handelt, kann durch die vorliegenden Daten nicht abschließend erklärt werden. Allerdings bilden unabhängig von den möglichen zeitlichen Veränderungen die Einstellungen der Eltern, wie bereits eingangs hervorgehoben, die Grundlage für Aushandlungsprozesse rund um

Autonomie und Kontrolle sowie das Nähe-Distanz-Verhältnis innerhalb der kommunikativen Figuration Familie.

6.3.4 *Streben nach Selbstständigkeit durch medienbezogene Aushandlungen*

Die Darstellung zu medienbezogenen Einstellungen der Eltern und den Aushandlungsprozessen von Autonomie und Kontrolle sowie des Nähe-Distanz-Verhältnisses, die sich zwischen Kindern, Eltern und Geschwistern rund um medienbezogene Themen ergeben, unterstreichen, dass die Kinder der älteren Kohorte in vielerlei Beziehung selbst nach Veränderungen streben oder ihnen von den anderen Akteurinnen und Akteuren zunehmend mehr Eigenständigkeit gewährt wird. Dieser Drang nach Veränderungen und Eigenständigkeit ist nicht bei allen Kindern gleich stark ausgeprägt und findet auch nicht immer auf allen Ebenen statt, kann aber durchaus zu einer Vielzahl von Aushandlungen oder gar Auseinandersetzungen führen. Der Wunsch nach Veränderung bezieht sich in weiten Teilen auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Kinder, Medienpraktiken selbstständig(er) nachzugehen und auf die verstärkte Ausbildung eigener medienbezogener Interessen und eines eigenen Geschmacks. Die Kinder der älteren Kohorte nutzen Medien verstärkt allein, auch um ihre Ruhe zu haben oder abzuschalten. Dem eigenen Smartphone kommt dabei eine besondere Bedeutung zu: Es ist mobil und multifunktional, kann also an unterschiedlichsten Orten für verschiedene Anwendungen genutzt werden. Damit wird nicht nur eine zunehmende Distanzierung von der Mediennutzung der anderen familialen Akteurinnen und Akteure, sondern auch eine gesteigerte Autonomie bezogen auf eigene Medienpraktiken deutlich. Regeln der Eltern müssen nun besser begründet sein, da sie immer dann, wenn sie nicht (mehr) zu den kindlichen Vorstellungen passen, Verhandlungen und manchmal auch konflikthafte Auseinandersetzungen hervorrufen. Gleichzeitig bemerken aber auch die Eltern die gewachsenen Fähigkeiten und die größere Selbstständigkeit ihrer Kinder, was in vielen Fällen ohne weitere Aushandlungsprozesse zu größeren Spielräumen führt. Die Einstellungen der Eltern moderieren, wie sie diese Regeln aufstellen und wie sie medienbezogene Themen mit ihren Kindern aushandeln. Dabei zeigt sich in der älteren Kohorte sehr deutlich, dass nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Erwachsenen die anderen sozialen Domänen, in denen die Kinder aktiv sind, eine immer wichtigere Einflussgröße darstellen. Welche Rolle den Domänen Peers und Schule für die Kinder der älteren Kohorte spielen, zeigt der folgende Abschnitt.

6.4 Erweiterung der Perspektive: medienbezogene Aushandlungen in außerfamilialen Domänen

Neben der Familie sind Kinder in weitere soziale Domänen eingebunden. Zentral sind dabei allen voran die Peers (Abschnitt 6.4.1) und die Schule (Abschnitt 6.4.2). Diese beeinflussen Medienpraktiken und -interessen der Heranwachsenden und nehmen so Einfluss auf deren Medienrepertoire. In Zusammenhang mit dem institutionellen Übergang von der Grund- auf die weiterführende Schule kommt es dabei zu Veränderungen bezüglich schulischer Akteurinnen und Akteure, aber auch zu neuen Peerbeziehungen. In der älteren Kohorte nimmt die Rolle, die verschiedene Peers für die Kinder und deren Familien sowie den kindlichen Medienumgang spielen, dabei erwartungsgemäß deutlich zu (Kapitel 3). Dabei demonstrieren die Kinder über ihre Medienpraktiken nicht nur Zugehörigkeit zu ihren Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern, sondern sie grenzen sich auch von deren Einstellungen und Medienpraktiken ab. Sie lernen in den beiden sozialen Domänen neue Medien(-themen) kennen und tragen diese wiederum in ihre Familie hinein. So entstehen auch dort neue medienbezogene Aushandlungsprozesse.

6.4.1 Medienpraktiken als Ausdruck von Zugehörigkeit oder Abgrenzung innerhalb des Freundeskreises

Entwicklungsbedingt überrascht es nicht, dass sich Kinder und Eltern umfassend zur Bedeutung von Freundinnen und Freunden sowie Mitschülerinnen und Mitschülern für kindliche Medienpraktiken äußern. Mit dem Übergang auf die weiterführende Schule wird häufig von einer Veränderung des Freundeskreises berichtet, die sich zur zweiten Erhebungswelle hin zu stabilisieren scheint. In beiden Erhebungswellen wurden von Kindern und Eltern sowohl **geteilte Medienpraktiken** und der **Austausch über medienbezogene Themen** mit Peers beschrieben als auch **neue Medieninteressen**, die durch die Peers bedingt sind. Diese Medienpraktiken und -themen werden in die Familie hineingetragen und führen dort teilweise zu (neuen) Aushandlungsprozessen. Demgegenüber zeigt sich bei einigen Kindern eine ablehnende oder abgrenzende Einstellung zu Medienthemen von Gleichaltrigen.

Zu den **geteilten Medienpraktiken** zählt bei einem Großteil der Kinder das gemeinsame Spielen an Konsolen. So berichtet Pauline gemeinsam mit einer Freundin *Wii* zu spielen; Hannes, Olivia, Otto, Thorsten und Tobias erzählen vom Videospielen an der *PlayStation*; Jakob und Johann

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

nutzen gemeinsam mit Freundinnen und Freunden eine *Nintendo Switch*; Anna und Thorsten spielen gemeinsam mit Freundinnen und Freunden an der *Xbox Minecraft*. Die Kinder verabreden sich teilweise gezielt zum gemeinsamen Spielen:

Also manchmal, wenn halt jetzt zum Beispiel ein Freund anruft oder so [...] Dann spielen wir meistens was. Oder eben, [...] wenn mal schlechtes Wetter ist, (lacht) dann kriegt er auch immer die Idee, dass wir vielleicht wieder Computer spielen können. (Interview Tobias, EW1)

Neben Spielekonsolen verwenden die Kinder auch andere digitale Endgeräte zum gemeinsamen Videospiele: Pia spielt gemeinsam mit einer Freundin am Tablet, Antonia und Pauline am Smartphone. Ob die Kinder dafür vor einem Gerät sitzen, mit verschiedenen Geräten am gleichen Ort oder ob sie gemeinsam Onlinegames an verschiedenen (physischen) Orten spielen, wird in den Interviews nicht immer deutlich. Das Online-Spiel gegen Fremde (also Personen, die die Kinder „offline“ nicht kennen) oder gegen Erwachsene wird von keinem der Kinder erwähnt.

Auch audiovisuelle Inhalte, wie Filme, Serien oder *YouTube*-Videos, sehen die Kinder gemeinsam mit ihren Freundinnen und Freunden an (Hannes, Johann, Otto, Svenja und Thorsten). Bente erzählt außerdem von gemeinsamen Kinobesuchen, Pia und Svenja hören sich mit ihren Freundinnen und Freunden Musik bzw. Hörspiele an und Hannes nimmt gemeinsam mit einem Freund Hörbücher auf. Das parallele Lesen von Büchern und ein Austausch darüber wird von Antonia, Lisa und Sarah beschrieben.

Während das Telefonieren mit Freundinnen und Freunden über ein Festnetztelefon nur von drei Kindern (Olivia, Otto und Tobias) genannt wird, kommt der Kommunikation über das eigene Smartphone beim Großteil des Samples eine bedeutende Rolle zu. Neun Kinder (Bente, Hannah, Jakob, Lisa, Olivia, Pauline, Svenja, Thorsten und Tobias) nutzen hierfür *WhatsApp*. Dabei halten sie nicht nur Kontakt zu neuen Mitschülerinnen und Mitschülern und Freundinnen und Freunden, die durch den Schulübergang ins Leben der Kinder getreten sind, sondern teilweise auch zum Freundeskreis aus ihrer Grundschulzeit. Die Kinder schreiben über *WhatsApp* Kurznachrichten, erstellen und versenden Sprachnachrichten und tauschen Fotos und Videos aus. Wenige Kinder nutzen auch die Möglichkeit der Videotelefonie über den Messenger-Dienst.

Die Kinder verwenden zum Austausch nicht nur Chats mit einzelnen Freundinnen und Freunden, sondern auch Gruppenchats. Dies wird be-

sonders bei Bente deutlich, deren Freundeskreis sich zur zweiten Erhebungswelle hin noch verfestigt hat:

[...] das hat sich (...) (seufzt) eigentlich, glaube ich, relativ schnell rauskristallisiert, dass es so eine Hand voll Leute sind, die viel miteinander machen. [...] die auch eine Chatgruppe haben. Ähm, (...) da tauschen die sich schon sehr stark aus. (Interview Herr Johannsen, EW2)

Zudem finden sich unter den Gruppenchats häufig „Klassenchats“ mit Mitschülerinnen und Mitschülern, in denen allerdings keineswegs alle Angehörige der jeweiligen Klasse beteiligt sein müssen (vertiefend: Rummeler et al., 2021). Sieben Kinder der älteren Kohorte sind dabei in einem Gruppenchat der Klasse (Hannah, Jakob, Lisa, Olivia, Pauline, Svenja und Thorsten). Auch werden diese zum Teil gegen die explizite Empfehlung der Lehrkräfte genutzt. Einerseits nutzen die Kinder den Klassenchat, um sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über Hausaufgaben auszutauschen und eine eigenständige Erledigung dieser zu organisieren. Diese eigenständige Informationsbeschaffung wird von vier Kindern (Hannah, Lisa, Olivia und Thorsten) positiv hervorgehoben. Andererseits werden Nachteile und Risiken angesprochen, z. B. eine Spam-ähnliche Nachrichtenflut, der Erhalt von Kettenbriefen und Mobbingtendenzen (Fallbeispiel Pauline, S.165). Klassenchats erscheinen in der älteren Kohorte als eines der Themen, das neben der sozialen Domäne Schule, auch die Familie und die Peerbeziehungen tangiert und somit alle drei Kontexte miteinander verknüpft. Ein Großteil der Heranwachsenden nutzt solche Chats außerdem zu Unterhaltungszwecken (Fallbeispiel Pauline, S.165). Da Anna den Messenger-Dienst *WhatsApp* nicht nutzen darf, kommuniziert sie mit ihren Freundinnen und Freunden und Mitschülerinnen und Mitschülern in der ersten Erhebungswelle per SMS und bekommt von ihren Eltern erst zwischen den beiden Interviews die Erlaubnis auch *WhatsApp* nutzen zu dürfen. Hier werden allerdings ebenfalls Mobbingprobleme von Mutter und Tochter thematisiert.

Ein wichtiges Angebot unter den Mädchen der älteren Kohorte stellt neben *WhatsApp* die App *TikTok* dar, mit der die Kinder eigene Videos drehen und teilen und/oder Videos anderer Nutzerinnen und Nutzer anschauen können. Lisa, Pauline und Svenja drehen gemeinsam mit Freundinnen und Freunden Videos für die Plattform. Svenjas Mutter führt dazu aus: „Also dann äh war jetzt auch am Wochenende, waren wir bei Freunden. Und gleiches Alter. Und da ist dann natürlich auch, da sind Videos gemacht worden“ (Interview Frau Schmidt, EW1).

Die medienbezogenen Themen und Medienpraktiken, die in Peer-Figuren relevant sind, beeinflussen die Aushandlungsprozesse innerhalb

der sozialen Domäne Familie. So werden in Bezug auf die Kommunikation via *WhatsApp* oder das Nutzen von *TikTok* neue Regeln aufgestellt oder der Umgang mit dem Teilen von Bildern und Videos besprochen. So sind etwa die *TikTok*-Profile von Olivia und Svenja aufgrund dieser Aushandlungen nur für ihre Freundinnen und Freunde sichtbar und Pauline veröffentlicht nur Videos, auf denen ihr Gesicht nicht zu sehen ist.

TikTok ist dabei ein Beispiel dafür, wie die Peers **bestimmte Medienpraktiken und Medienthemen** an die Heranwachsenden herantragen. So berichtet Svenjas Mutter: „Ähm, was jetzt äh so der Hype ist, was ich jetzt mitgekriegt habe, ähm dieses *TikTok*, diese App. [...] Und das ist schon grad angesagt unter den, (.) unter den Kids“ (Interview Frau Schmidt, EW1). Aber auch andere Apps lernen die Kinder durch ihren Freundeskreis kennen und entwickeln so eigenes Interesse daran: In Tobias Fall ist dies die Musikstreaming-App *Spotify*, bei Antonia das Smartphone-Spiel *Götter des Olymp* oder bei Hannes die Videoplattform *YouTube*. Diese durch den Freundeskreis geprägten Interessen führen – wie bereits im Abschnitt zu den Einstellungen der Eltern (Abschnitt 6.3.3) anklang – innerhalb der Familie auch zu Diskussionen über Anschaffungs- oder Nutzungswünsche der Kinder. Diese werden von den Eltern teilweise erfüllt: So entstand bei sechs Kindern (Antonia, Hannes, Olivia, Otto, Svenja und Thorsten) der Wunsch nach einem Smartphone, um an der Kommunikation oder dem gemeinsamen Spielen mit Freundinnen und Freunden teilhaben zu können. Am Beispiel von Thorstens Mutter zeigt sich sehr anschaulich, wie der nachdrückliche Wunsch auch die Haltung gegenüber dem Kind verändert:

Frau Neureuther: Und/ und da wars halt dann irgendwann so, die hatten alle eins und dann, ja, is immer die Frage: Lässt man ihn dann weiter klein sein? Oder darf er dann auch? (.) Und er hat halt jetzt eins.
Interviewerin: Also // haben die Freunde da schon auch ne Rolle gespielt // dabei?

Frau Neureuther: Ja! // Auf jeden Fall. (Interview Frau Neureuther, EW1)

An diesem Aushandlungsprozess innerhalb der Familien wird die Verwobenheit der sozialen Domänen Familie, Peers und Schule besonders deutlich. Eltern fühlen sich dabei teilweise „gezwungen“, den Kindern eigene Geräte oder bestimmte Medienpraktiken zu erlauben, um einer möglichen Ausgrenzung vorzubeugen. Das Beispiel von Jakobs Mutter zeigt, wie schwer es den Eltern fällt, sich diesem Druck zu entziehen:

Ähm, ich würde da eben auch gerne als, als Eltern mal hingehen, weil ich das ähm in der Unterstufe wirklich äh (..) total unnötig finde, dass Kinder dann Handys äh haben MÜSSEN // oder dass das auch in der Schule quasi Thema ist. Das sollte in der Schule kein Thema sein. [...] s macht so einen unnötigen Druck, dass die Kinder jetzt ein Handy brauchen, weil die brauchen keins, also nicht zwingend // wenn die Eltern irgendwie mittags daheim sind oder wenn die Eltern auch das für unnötig halten. Und da habe ich schon gemerkt, dass ich das ähm (..) echt ähm (..) ja, einfach total/ Also ich glaube, dass es ein ganz schlechtes Gefühl macht, den Kindern, die keins haben und auch den Eltern. Also ich habe auch eben eine M/ eine Mama getroffen, die das, die das ähm überhaupt gar nicht wollte, weil ihr Sohn jetzt mit zwölf gerade mal ein Handy bekommen hat, die jetzt aber ihrem Sohn ähm, der beim Jakob in der Klasse ist, ein altes Handy gegeben hat, weil er halt dann jetzt kein Außenseiter ist. (Interview Frau Wolff, EW1)

Die Wünsche der Kinder beziehen sich nicht allein auf den Besitz eines Smartphones. Sie zielen stattdessen teilweise auf konkrete Angebote, etwa bestimmte Smartphone-Spiele oder soziale Medien, allen voran *WhatsApp*. Bei Johann und Otto wird der Wunsch zur Anschaffung einer Spielekonsole von der gemeinsamen Nutzung mit deren Freundinnen und Freunden angeregt.

Die Mütter von Lisa und Pauline beschreiben insbesondere in der zweiten Erhebungswelle Versuche ihrer Töchter, sich durch ihre Mediennutzung einer Peergroup zuzuwenden und sich damit bewusst von ihren Eltern abzugrenzen. Bei Pauline wird dies anhand ihres Musikgeschmacks deutlich, der sich an ihrem Freundschaftskreis orientiert. Lisas Mutter interpretiert eine zunehmende Verabredung mit Freundinnen durch digitale Medien als ein (vor-)pubertäres Verhalten:

[...] aber man merkt jetzt schon, dass es stark auf die Pubertät zugeht, also ganz anders als das eben im letzten Jahr noch war, wo sie, wie ich vorhin schon sagte, sehr kindlich noch unterwegs war. Ähm, und jetzt aber eben, ja, geht das schon in eine ganz andere Richtung, also auch was Interessen (lacht) angeht. (Interview Frau Mayr, EW2)

Während einige Kinder **Interesse an konkreten Medieninhalten** entwickeln, die ihnen innerhalb der Peergroup zugetragen werden, entwickeln andere, wie z. B. Bente, Hannah, Jakob, Olivia, Sarah und Tobias, Abneigungen bis hin zu Aversionen gegenüber Medienpraktiken oder -themen, die bei Peers gerade angesagt sind. So berichtet beispielsweise Olivias Mut-

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

ter, dass Olivia Kettenbriefe ablehnt, die sie von ihren Freundinnen und Freunden weitergeleitet bekommt:

[...] wenn sie auch so komische Kettenbriefe zum Beispiel kriegt, dann // schreibt // sie auch den Mädchen und sie schreibt das auch manchmal in so einem Ton, wo ich dann denke: ‘Na gut.’ ‘Bitte schicke mir keine Kettenbriefe mehr’, oder so, ‘ich leite die nicht weiter.’ (lachen) Das schreibt sie denen. Da hat sie keinen Bock // drauf. (Interview Frau Janssen, EW1)

Auch im Fallbeispiel von Pauline wird der Einfluss der Peers auf deren Mediennutzung deutlich:

Pauline Bochert

Pauline hat mit dem Übergang auf die weiterführende Schule viele neue Freundinnen und Freunde gefunden, die sie auch täglich außerhalb der Schulzeit besucht. Dieser Kontakt scheint sich zur zweiten Erhebungswelle hin noch zu verstärken. Mit ihrem neuen Freundeskreis, aber auch mit demjenigen aus Grundschulzeiten hält sie täglichen Kontakt über den Messenger-Dienst *WhatsApp*. Dies erfolgt sowohl in dyadischen Chats, als auch innerhalb von Gruppenchats. So berichten sich die Kinder gegenseitig über Alltägliches, schicken sich Kettenbriefe oder Videos. Letztere häufen sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt, die Kinder schicken sich regelmäßig Musikvideos zu und beeinflussen sich dementsprechend in ihren medialen Interessen. Zudem tauscht sich Pauline mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden beispielsweise auch über Testinhalte via Messenger aus.

Ein weiteres Mittel, sich über schulische Angelegenheiten auszutauschen, stellt der Klassenchat dar. Die Kinder nahmen hier die Möglichkeit wahr, eine neue Chat-Gruppe zu erstellen, da in dem vorher genutzten Klassenchat zu viel Unsinn geschrieben wurde:

In der alten schreiben wir immer so: Wie geht’s? Und immer so[...], irgendwelchen Quatsch oder so. Ähm, oder wir verarschen uns und sagen immer/ Also wir veräppeln uns und sagen immer zum Beispiel: Ich bin gerade in der [Ort] oder so. (Interview Pauline, EW1)

Insgesamt zeigt sich, dass die Peers der Kinder auf unterschiedlichen Ebenen deren Medienhandeln beeinflussen. Damit wirken sie auch auf innerfamiliäre Sozialisationsprozesse ein. Andersherum ist anzunehmen, dass die Kinder des Samples mindestens teilweise eine ähnliche Rolle für das Medienhandeln und Familienleben ihrer Freundinnen und Freunde oder Mitschülerinnen und Mitschüler haben.

6.4.2 Medienbezogene Veränderungen nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

Verschiedene Veränderungen im Leben der Kinder werden von den Interviewten auf den Übergang in die weiterführende Schule zurückgeführt. So berichtet ein Großteil der Familien, etwa die von Antonia, Hannah,

Jakob, Johann, Lisa, Olivia, Pia, Svenja und Tobias, von einer **steigenden zeitlichen Belastung** der Kinder durch die Schule und dabei insbesondere von einem Anstieg an Hausaufgaben und Lernaktivitäten. Hierbei stellen für Antonia, Johann, Pia und Tobias das Erlernen der ersten Fremdsprache und der damit verbundene zeitliche Aufwand die größte Herausforderung dar. Dies verschärft sich zur zweiten Erhebungswelle teilweise noch, wenn beispielsweise weitere Schulfächer hinzukommen, wie das Erlernen einer zweiten Fremdsprache. Drei Familien betonen, dass die Kinder im Zuge des Schulübertrittes weniger Zeit für andere Aktivitäten hätten: Olivia, die nun weniger Zeit für die Nutzung des Tablets findet; Jakob, der allgemein weniger Medien nutzen kann und, wie im Fallbeispiel deutlich wird, auch Hannah, die der Schulwechsel zu einem gewissen Grad überfordert. In einigen Fällen verschieben die Kinder ihre Prioritäten: Schulische Aktivitäten werden für sie wichtiger und die Bedeutung von Medienaktivitäten nimmt ab. Daneben beschreiben Familien unterschiedliche weitere, mitunter belastende Erfahrungen in Bezug auf den Schulübergang: Sarah berichtet, dass sie sich nicht richtig wohlfühlt in der neuen Klasse, Lisa und Olivia berichten, von Mobbing betroffen zu sein und dies auch bei anderen Kindern wahrzunehmen. Antonia fühlt sich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt, da sie noch kein eigenes Smartphone besitzt.

Die **schulische Mediennutzung** bietet im Familienalltag eher selten einen Gesprächsanlass, wird allerdings in einigen Interviews thematisiert. Zur Sprache kommen die unterschiedliche Ausstattung von Grund- und weiterführender Schule oder der Medieneinsatz im Unterricht beispielsweise in Mathematik oder Englisch. Ein Großteil der Kinder berichtet, dass Lehrkräfte Smartboards einsetzen oder sie im Computerraum arbeiten. Bei drei Kindern kommen Lern-Apps oder -Programme im Unterricht zum Einsatz: Ottos Klasse nutzt *Bettermarks*, Antonias *Mathegym* und Anna berichtet von der Verwendung einer App im Musikunterricht. Einige Schulen bieten auch Projekte oder AGs an, die den Umgang mit digitalen Medien fokussieren. In Bentes Klasse stellen die Schülerinnen und Schülern beispielsweise im Rahmen des Projektunterrichts selbst recherchierte Themen in einer mediengestützten Präsentation vor. Andere Schulen versuchen den Heranwachsenden einen – nach deren Vorstellung – verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln: So sollte Johann in diesem Zusammenhang seine (private) Mediennutzung dokumentieren, bei Hannah wurde in der Klasse ein Workshop von *Klicksalat* gehalten und bei Jakobs Schule unterstützen ältere Schülerinnen und Schüler in der Rolle von Tutorinnen und Tutoren die Kinder durch Erziehungspartnerschaften bei der „angemessenen“ Mediennutzung. Hannes

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

berichtet zudem von einer schulischen AG, die sich mit Bildbearbeitung auseinandersetzt. Tobias tritt zwischen den beiden Erhebungswellen der Technikgruppe seiner Schule bei, die sich um deren Veranstaltungstechnik kümmert. Bei Hannes und Tobias wird bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt die Schulbibliothek thematisiert, die die Kinder laut der Eltern dazu animiert, mehr Bücher zu lesen oder sich Hörspiele auszuleihen.

Mit dem Schulübertritt sind die Kinder mit neuen Anforderungen und Aufgaben konfrontiert. Dabei entwickelt sich bei einigen der Bedarf weitere Medien zu nutzen, um das **eigenständige Lernen zu Hause** zu unterstützen. Zu diesem Zweck dürfen einige Kinder nun auf weitere Medien des häuslichen Medienensembles zugreifen. So nutzt beispielsweise Anna den Laptop ihrer Mutter bzw. das Tablet der Familie zu unterschiedlichen schulischen Lernzwecken:

[...] dann haben wir eine App für Englisch und/ ähm (.) und so eine *Schlaukopf-App*. Die nutzt sie alleine. [...] Und // so eine // Deutsch/ so eine nam/ Äh, *Namagi?* heißt das ähm, so eine Deutsch-Recht-schreib/ // Leserechtschreib- //App, die nutzt sie alleine. (Interview Frau Wiese, EW1)

Auch im Fallbeispiel von Hannah gab es medienbezogene Veränderungen durch den Schulwechsel:

Hannah Pfeifer

Hannah hat durch den Übertritt aufs Gymnasium an Selbstständigkeit gewonnen, beschreibt ihre Zeit aber gleichzeitig auch als stressiger im Vergleich zur Grundschule. So hat die Menge an Hausaufgaben und Lernstoff zugenommen und es gibt nur selten Tage, an denen sie zuhause keine Aufgaben erledigen muss. Dies scheint sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews noch zu steigern, da Hannah zwei neue Schulfächer hinzubekommen hat und sich das Lernpensum zeitweise zusätzlich auf die Wochenenden erstreckt. Zudem ist Hannah länger in der Schule und auch ihr Schulweg hat sich verlängert. Dadurch findet sie laut ihrer Mutter auch weniger Zeit zum *YouTube*-Videos schauen, die sie sonst häufig als Inspiration zum Basteln genutzt hatte, aber auch um Freundinnen und Freunde zu treffen.

Aus Hannahs Grundschulklasse sind acht weitere Kinder mit ihr in die neue Klasse gekommen, so dass sich ihr Freundeskreis hierdurch kaum verändert hat. Jedoch findet nun mehr Austausch über *WhatsApp* statt:

Sich ein bisschen verändert hat, weil in der // vierten // Klasse war es schon noch so, (.) gegen Ende haben dann zwar immer mehr ein // Handy // bekommen in Vorbereitung auf die Fünfte, aber jetzt ist es eigentlich schon selbstverständlich, dass sie sich viel darüber austauschen und eine Klassengruppe haben, und das war in der Vierten noch nicht so, finde ich. [...] Und ihr tauscht euch auch immer über Hausaufgaben und so aus // und das war vorher nicht so. (Interview Frau Pfeifer, EW1)

Hierzu trägt auch der Informationsaustausch seitens der Schule bei. So wird Organisatorisches inzwischen online geteilt, so dass Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler über ihre Smartphones Zugang darauf haben: Essensbestellungen in der Schulmensa, Elternbriefe und Vertretungspläne werden darüber koordiniert. Auch anderweitig gestaltet sich Hannahs Gymnasium eher modern. So gibt es auch innerhalb der Schule Bildschirme, über die die genannten Informa-

tionen geteilt werden können und auch in den Klassenzimmern zeigen sich nach der Einschätzung von Frau Pfeifer Neuerungen: „Wobei das Gymnasium sehr modern ist in [Ort]. Also // die haben // auch keine Tafel mehr sondern // Whiteboards“ (Interview Frau Pfeifer, EW1).

6.4.3 *Zusammenspiel der sozialen Domänen Familie, Peers und Schule bezogen auf kindliche Medienpraktiken*

Wie bereits in der jüngeren Kohorte ist auch für die ältere nach wie vor die Familie die wichtigste soziale Domäne. Jedoch werden weitere soziale Domänen nach und nach wichtiger. In einigen Familien nehmen etwa die Peers bereits einen substanziellen Einfluss darauf, welche medienbezogenen Themen in den Familien verhandelt und welche neuen Medienpraktiken hineingetragen werden. Dabei regt die Auseinandersetzung mit den Peers das Besprechen neuer Themen an, es sorgt aber auch für Anschaffungswünsche und Argumente in Auseinandersetzungen rund um den Einsatz bestimmter Angebote oder die Rechtfertigung konkreter Regelungen. Es herrscht allerdings nicht nur der Wunsch nach Zugehörigkeit in der älteren Kohorte vor, sondern es werden auch Abgrenzungen bezüglich der Medienthemen und -praktiken von Peers deutlich, wenn diese beispielsweise nicht dem eigenen Geschmack entsprechen. Solche Aushandlungsprozesse ergeben sich dementsprechend auch mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die ebenfalls der sozialen Domäne Schule zugeordnet werden können. Auch wenn die schulische Mediennutzung in den Familien selbst weniger thematisiert wird, werden doch einzelne Themenbereiche, wie die Nutzung von Lern-Apps aus der Schule in die Familie hineingetragen. Der Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule scheint dabei von den meisten Kindern und deren Familien als wenig einschneidendes Erlebnis wahrgenommen zu werden.

Im Zusammenspiel der drei genannten sozialen Domänen wird deutlich, dass einem medialen Endgerät eine besondere Bedeutung zukommt: dem Smartphone. Es ermöglicht den Kindern einerseits mit allen Akteurinnen und Akteuren im Austausch zu bleiben. So können sowohl der Freundeskreis sowie Mitschülerinnen und Mitschüler für Verabredungen oder einen Informationsaustausch kontaktiert werden, als auch der Kontakt zu anderen Familienmitgliedern gehalten werden. Allerdings bietet das Smartphone auch Potential für Aushandlungsprozesse, wenn bestimmte Anwendungen (nicht) genutzt werden (dürfen). Dabei drehen sich entsprechende Diskussionen nicht nur um soziale Medien, sondern auch um Spiele oder den Besitz des Geräts an sich. Hier stellt sich somit ein gravierender Unterschied zu den Kindern der jüngeren Kohorte dar. Im

6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule

Folgenden (Kapitel 7) sollen diese Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten beider Kohorten reflektiert werden.

7. Zusammenführung der Ergebnisse

Jane Müller, Katrin Potzel, Andreas Dertinger & Paul Petschner

Die dargestellten Ergebnisse der ersten beiden Erhebungswellen der Con-Kids-Studie illustrieren anschaulich die Selbstverständlichkeit, mit der Kinder und ihre Eltern digitale Medien in ihrem Alltag einsetzen. Deren Nutzung ist ein regulärer Bestandteil des familialen Alltagslebens, und auch das Medienrepertoire von Kindern umfasst zwar in unterschiedlichem Ausmaß, aber ganz selbstverständlich digitale Medien. Diese sind fester Bestandteil des (kindlichen) Alltagslebens, prägender familialer Themen, der Gespräche zwischen Eltern und Kindern sowie medienerzieherischer Praktiken. Die wachsende Bedeutung anderer sozialer Domänen, die insbesondere in der älteren Kohorte deutlich wird, geht zusätzlich mit neuen medienbezogenen Entwicklungen in der Figuration Familie einher.

Wie auch in anderen Lebensbereichen, lässt sich das elterliche Verhalten – bezogen auf die ganz konkreten Medienrepertoires und die damit umfassten Medienpraktiken der eigenen Kinder – zwischen Eingreifen und Gewährenlassen verorten. Die Eltern nehmen den Einfluss wahr, den die Peers und/oder die Schule auf die Medienrepertoires der Kinder haben. Dieser scheint von den Eltern nicht immer erwünscht zu sein und so sind teilweise Versuche zu beobachten, diesen Einfluss einzuschränken oder zu verhindern. Auf Ebene der gesellschaftlichen Entwicklung der Medienumgebung als Ganzes nehmen Eltern Veränderungen wahr, die sie als relevant für ihr eigenes und das Leben ihrer Kinder erachten. Sie beschreiben Unterschiede zur Mediennutzung in der eigenen Kindheit und ziehen Rückschlüsse auf den Wandel der Medienumgebung. Bezogen auf diese Entwicklung äußern einige Eltern auf der einen Seite Befürchtungen und Ängste, etwa vor Mediensucht oder Cyberbullying, und auf der anderen Seite Wünsche und Hoffnungen auf Fähigkeiten zum kompetenten Umgang mit bestimmten Angeboten.

Aus der Perspektive der Kinder sind digitale Medien im Alltag selbstverständlich und werden in ihrer Existenz und ihrer Rolle im Familienalltag nicht hinterfragt. Diese Selbstverständlichkeit bezieht sich bei einer Reihe von Kindern auch auf Vorgaben durch die Eltern, die vor allem in der Kohorte der jüngeren Kinder nur selten bezweifelt werden. Einige Kinder, insbesondere diejenigen der älteren Kohorte, stellen die elterlichen

Einschränkungen ihres Medienrepertoires durchaus in Frage. Unter Bezugnahme auf den Vergleich eigener Regeln mit denen von Geschwistern oder Freundinnen und Freunden versuchen sie ebenso, ihre Handlungsspielräume und ihr Medienrepertoire zu erweitern. Wiederum andere Kinder nehmen den Widerspruch zwischen den Medienangeboten, -interessen und -praktiken, insbesondere der Peers, und den Vorgaben sowie Regulierungen seitens ihrer Eltern wahr, wodurch mitunter neue Aushandlungsprozesse oder Konflikte entstehen (können). Um wahrgenommene Spannungsverhältnisse aufzulösen, lehnen einige Kinder beispielsweise die Medienpraktiken der Peers ab. Eine weitere Form der Aushandlung dieses Spannungsverhältnisses, scheint eine verstärkte Ablehnung der elterlichen Regulierungen zu sein, um den medienbezogenen Interessen der Peers nachgehen zu können. Medienbezogene Einstellungen der Kinder sind somit durch Akteurinnen und Akteure, mit denen die Kinder in direktem Kontakt stehen bzw. in Austausch treten, beeinflusst. Bei wenigen der befragten Eltern resultieren aus ihrer Sicht auf die gesellschaftliche Entwicklung konkrete Maßnahmen zur Unterstützung des Erwerbs bestimmter medienbezogener Kompetenzen ihrer Kinder.

Die Interviews mit den Eltern und Kindern ermöglichen vielfältige Einblicke in deren Lebenswelten und belegen anschaulich das Wirken der tiefgreifenden Mediatisierung in den Familien und auf Sozialisationsprozesse. Die zentralen Ergebnisse zeigen sich im ConKids-Projekt dabei auf Ebene der familialen Medienensembles und der kindlichen Medienrepertoires (Abschnitt 7.1), auf Ebene der Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Kindern in den Familien (Abschnitt 7.2), auf Ebene der medienbezogenen Einstellungen der Eltern (Abschnitt 7.3), auf Ebene der Rolle weiterer sozialer Domänen (Abschnitt 7.4) und auf Ebene von Übergängen im Lebenslauf der Kinder (Abschnitt 7.5). Für die einzelnen Bereiche werden nachfolgend die zentralen Erkenntnisse kohortenübergreifend dargestellt.

7.1 Familiäre Medienensembles und kindliche Medienrepertoires

Die in Abschnitt 5.1 und 6.1 dargestellten Medienensembles und Medienrepertoires der Familien bzw. Kinder der ConKids-Studie illustrieren, dass sich die Ausstattung und Präferenzen der Kinder mit zunehmendem Alter erwartungsgemäß verändern. Diese Unterschiede lassen sich dabei im Wesentlichen auf vier Entwicklungen zurückführen: Zum ersten gewinnen die Kinder an kognitiven und sozial-moralischen Fähigkeiten, wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit. Dabei

sind Unterschiede zwischen den Kindern innerhalb einer Kohorte erkennbar, es wird aber – erwartungskonform – deutlich, dass die Unterschiede der älteren zur jüngeren Kohorte größer sind, als die innerhalb der Kohorten oder zwischen den Erhebungswellen. Zum zweiten eignen sich die Kinder medienpraktische Fähigkeiten an, deren Voraussetzung die beschriebene kognitive Entwicklung ist. Diese stellen Ergebnisse von informellen und formalen Lernprozessen dar. Ein solcher Prozess zeigt sich eindrucksvoll vor allem in der jüngeren Kohorte zwischen den beiden Erhebungswellen am Beispiel der Lesekompetenz, die den Kindern einen umfangreichen Zugang zu neuen Medienpraktiken eröffnet. Einhergehend mit der individuellen Entwicklung und der Erweiterung der Medienkompetenz gewinnen dann, zum dritten, auch die Eltern mehr Vertrauen in ihre Kinder, wodurch sie beispielsweise Medienregulierungen lockern oder mehr Freiräume bei der unbegleiteten Mediennutzung einräumen. Auch diese Entwicklung zeigt sich vor allem innerhalb der Kohorten zwischen den beiden Erhebungswellen. Zum vierten differenzieren sich die Interessen der Kinder selbst immer weiter aus, z. T. verbunden mit dem Wunsch, bestimmte Inhalte gemeinsam mit der Familie und/oder allein nutzen zu wollen. Diese Entwicklung zeigt sich zwischen den Erhebungswellen, aber besonders deutlich zwischen beiden Kohorten: Die Älteren formulieren deutlich klarer und häufiger eigene Interessen in Bezug auf mediale Inhalte. Mediale Präferenzen und Nutzungspraktiken der Kinder wandeln sich somit in unterschiedlichem Maße zwischen den Kohorten und den beiden Erhebungswellen. Dies deutet daraufhin, dass sich die Kinder mit medialen Themen, Inhalten, Geräten und Anwendungen aktiv auseinandersetzen und sich in diesem Prozess im Zuge des Älterwerdens neue Themenbereiche und Nutzungsweisen erschließen. In beiden Kohorten scheint zwischen den Erhebungswellen tendenziell das Interesse an digitalen Medienthemen und -inhalten zu wachsen. Zudem zeigt sich in beiden Kohorten, dass die Kinder immer wieder von Themen berichten, mit denen sie sich medienübergreifend auseinandersetzen. Hierfür nutzen sie unterschiedliche Medienformate wie z. B. Filme, Serien und Videospiele, aber vor allem in der jüngeren Kohorte auch materielle Produkte wie z. B. Merchandise-Angebote in Form von Kleidung oder Spielfiguren. Diese Beobachtung zeigt einerseits, dass die Kinder unterschiedliche Angebote nutzen, um sich mit für sie relevanten Themen zu beschäftigen. Andererseits unterstreicht sie die (kommerzielle) Medienlandschaft, die den Kindern entsprechende (mediale) Angebote in vielfältigen Formaten zur Verfügung stellt, und verweist damit auf die weiterhin zentrale Rolle der Medienkonvergenz. Sie steht in engem Zusammenhang zum durch Hepp identifizierten Trend der Konnektivität.

Neben Veränderungen der **Medienensembles und Medienrepertoires** fallen in den Ergebnissen vor allem die verschiedenen digitalen Medien als die Angebote auf, auf die sich Eltern und Kinder beider Kohorten immer wieder in unterschiedlicher Art und Weise beziehen. Ihre Bedeutung zeigt sich dabei ausgehend vom Zugriff der Kinder auf entsprechende Geräte. Bereits die jüngere Kohorte wächst mit einem vielfältigen Medienensemble in den Familien auf, das digitale Medien umfasst und zwischen den beiden Erhebungszeiträumen teilweise um zusätzliche digitale Geräte erweitert wird. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass digitale Medien von den Eltern unterschiedlich wahrgenommen und reguliert werden. Die Möglichkeiten und Funktionen entsprechender Geräte werden dabei nicht immer reflektiert. Teilweise deutet sich an, dass Eltern eigene Erfahrungen aus der Zeit vor dem gegenwärtigen digitalen Wandel auf ihren Umgang mit digitalen Medien projizieren. Anhand der Aussagen der Eltern zeigen sich drei verschiedene elterliche Blickwinkel auf Medien(technologien): (1) Die Eltern nehmen jene multifunktionalen Medien als digitale Medien wahr, die in ihrem Alltag eine bedeutsame Rolle spielen, wie beispielsweise Smartphones, Laptops und Tablets. Bei diesen Geräten scheint der aktive Einsatz durch die Eltern dazu zu führen, dass tatsächliche und wahrgenommene Möglichkeiten, die die Geräte bieten, nah beieinanderliegen. (2) Die Eltern verbinden digitale Geräte teilweise mit einer spezifischen Medienpraktik oder Funktion, obwohl die Geräte potenziell über eine Vielzahl weiterer Funktionen verfügen. Dies wird am Beispiel des Fernsehens deutlich, das die Eltern teilweise stark mit dem linearen Fernsehen auf einem festen Gerät assoziieren. Demgegenüber verfügen viele Familien über Smart-TV Fernsehgeräte. Zudem schauen die Kinder audiovisuelle Inhalte auch über andere digitale Geräte, wie etwa Tablets, was von einigen Eltern auch als klassisches Fernsehen betrachtet wird. Auch Spielekonsolen, die zum Teil über Video- und Musikstreamingfunktionen verfügen, werden hauptsächlich über die Videospiele angesprochen und vielfach problematisiert. (3) Schließlich werden digitale Medien, die die Kinder nutzen, von den Eltern auf ihre Funktion als „Spielzeug“ reduziert. Sie tauchen insbesondere in den Familien der jüngeren Kohorte auf. Dazu zählen etwa digitale Kinderkameras mit Spieloption, digitale Audiostifte (z. B. *TipToi*) oder Roboter (auch entsprechende *Lego*-Bausätze).

Während digitale Spielzeuge in der jüngeren Kohorte häufig, in der älteren Kohorte jedoch kaum mehr vorkommen, gehört in beiden Kohorten mindestens eine Option zum Fernsehen zum Medienensemble aller Familien. Spielekonsolen sind über die Familien beider Kohorten unterschiedlich verteilt: In einigen Familien spielen sie überhaupt keine Rolle, in anderen Familien gehören sie ausschließlich den Eltern. Dabei finden

sich sowohl Familien, die Konsolen nicht oder nur sehr selten gemeinsam mit den Kindern nutzen, als auch solche Familien, in denen die Kinder regelmäßig (mit-)spielen dürfen. Lediglich in wenigen Familien der älteren Kohorte besitzen auch die Kinder eigene Spielekonsolen. Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Familien lassen sich in Bezug auf digitale Medien, die auch die Eltern nutzen, erkennen. Dabei fällt auf, dass in der jüngeren Kohorte kaum entsprechende Geräte – Smartphones, Tablets, Laptops/PCs – im Besitz der Kinder sind. Wenn Kinder der jüngeren Kohorte hier Geräte besitzen, dann sind zudem gelegentlich zentrale Funktionen – etwa der Zugang zum Internet – deaktiviert. In der älteren Kohorte ist hingegen der Besitz eigener Smartphones sehr verbreitet und auch erste eigene PCs und Tablets tauchen auf. Nichtsdestotrotz entwickeln auch die Kinder der jüngeren Kohorte bereits erste Medienpraktiken im Umgang mit Smartphones, Tablets und teilweise Laptops, indem sie auf die Geräte der Eltern oder der älteren Geschwister zurückgreifen.

Neben dem generellen Wandel der Medienrepertoires der Kinder und der Bedeutung digitaler Medien für diese, zeigen die Ergebnisse der Studie Veränderungen der kindlichen **Medienpraktiken**. Wie bereits deutlich wurde, kommen dabei immer wieder neue Medienpraktiken hinzu und teilweise fallen frühere Medienpraktiken weg. Es ändern sich darüber hinaus aber auch die Art, der Zweck und die Bedeutung der Mediennutzung, was sowohl zwischen den Erhebungswellen als auch im Vergleich beider Kohorten deutlich wird. Veränderungen im Ablauf der Medienpraktiken zeigen sich in beiden Kohorten im Sinne einer gewachsenen Selbstständigkeit der Kinder. Während sich diese bei den Jüngeren häufig durch das selbstständige Anschalten der Geräte, Bedienen von Apps oder Auswählen von Serien äußert, zeigt sie sich in der älteren Kohorte zunehmend als differenzierte Auseinandersetzung mit eigenen Vorlieben oder als eigenständigere Entscheidung über die Einbindung von Medienpraktiken im Tagesverlauf. Neben der Frage, wie Medienpraktiken ablaufen, ändert sich zusätzlich der Zweck, zu welchem sie eingesetzt werden. Vor allem in den Daten der ersten Erhebungswelle der jüngeren Kohorte finden sich vielfach Medienpraktiken, für die charakteristisch ist, dass sie gemeinsam mit anderen Familienmitgliedern stattfinden. Sie dienen so als Praktik des Miteinanders, der gegenseitigen Versicherung und immer wieder neuen Herstellung von Nähe innerhalb der Familien bzw. zwischen Eltern und Kindern. Je älter die Kinder werden, umso vielfältigere Zwecke verschiedener Medienpraktiken werden deutlich. Es finden sich vor allem mit dem Schuleintritt der Jüngeren immer wieder Beispiele, in denen Kinder Medien zur Entspannung nutzen. Auch werden diese eingesetzt, um Zeit allein zu verbringen. Bei den Älteren finden sich schließlich immer

mehr Beispiele, die zeigen, dass eine Distanz zu anderen Familienmitgliedern entsteht, weil die Kinder bestimmte Medien nutzen, oder solche, bei denen über Medienpraktiken die Zugehörigkeit zu einer konkreten Freundesgruppe signalisiert wird.

7.2 Medienbezogene Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Eltern

In beiden Kohorten zeigen sich medienbezogene Aushandlungsprozesse. Sie basieren auf den unterschiedlichen familialen Medienensembles und kindlichen Medienrepertoires und unterscheiden sich zwischen den Kohorten, zwischen den Familien, bezogen auf die verhandelten Themen und bezogen auf ihre Intensität. Entwicklungsbedingte Autonomie- und Distanzierungsbestrebungen der Kinder stehen dabei neben Versuchen bzw. Maßnahmen zur Medienerziehung, aber auch der Förderung der Kinder durch die Eltern.

Auf der einen Seite streben die Kinder, insbesondere in der älteren Kohorte, zunehmend nach Autonomie in Bezug auf ihre medialen Praktiken und Interessen. Die kognitive und sozial-moralische Entwicklung der Kinder und daran geknüpfte erweiterte Bedienfähigkeiten im Umgang mit Medien bilden den Ausgangspunkt für diese Tendenzen (Abschnitt 7.1). Das Autonomiestreben wird durch Einflüsse unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in- und außerhalb der Familie angeregt oder zusätzlich verstärkt (Abschnitt 7.4). In beiden Kohorten gehen die Kinder vermehrt Medienpraktiken unabhängig von ihren Eltern nach. Indem sie diese häufiger allein oder mit Peers ausüben, scheinen sie sich zudem von elterlichen oder familialen Medienpraktiken und -themen zu distanzieren. Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit dem Wunsch einer Abnabelung vom Elternhaus auch über Medienpraktiken hinaus.

Dem Wunsch nach zunehmender Selbstbestimmung steht einerseits ein Nähebedürfnis zwischen den Akteurinnen und Akteuren der kommunikativen Figuration entgegen. Etablierte gemeinsame Medienpraktiken, wie die Nutzung von Printmedien oder die Rezeption von Filmen und Serien mit Eltern und Geschwistern, tragen insbesondere in der jüngeren Kohorte zur Herstellung von Nähe bei. Diese wird vor allem auf einer performativen Ebene erzeugt, indem sich die Akteurinnen und Akteure körperlich nahe sind und währenddessen beispielsweise miteinander kuscheln. In der älteren Kohorte rückt zur Erzeugung von Nähe dagegen der inhaltliche Austausch über gemeinsame, medienbezogene Themen und Interessen in den Vordergrund. Die Kinder werden von den Eltern zunehmend als rele-

vante Interaktionspartnerinnen und -partner für medienbezogene Themen erlebt, von denen auch sie selbst wichtige Informationen erhalten können.

Andererseits versuchen die Eltern durch medienerzieherische Eingriffe Einfluss auf das Medienrepertoire ihrer Kinder zu nehmen. In der jüngeren Kohorte zeigt sich dabei eine wesentlich stärkere Einschränkung der kindlichen Medienpraktiken. Regelungen beziehen sich in beiden Altersgruppen primär auf Dauer, Zeit und Kontext der kindlichen Mediennutzung. Inhaltliche Vorgaben sind seltener. Häufig müssen Kinder aus beiden Kohorten allerdings bezüglich der Nutzung von Fernsehern und digitalen Endgeräten um Erlaubnis fragen und werden zum Teil von ihren Eltern bei der Nutzung begleitet oder beaufsichtigt. Vorgaben zu Datenschutz, Push-Nachrichten, In-App-Käufen, Werbung oder Kontaktmöglichkeiten zu Personen, die die Kinder nicht aus ihrem persönlichen Umfeld kennen, werden hingegen nur in Einzelfällen oder bezogen auf spezifische Apps getroffen. Dabei sind nicht nur das Kindeswohl und der Schutz vor möglichen negativen Medieneinflüssen, beispielsweise durch übermäßige Nutzungszeiten oder ungeeignete Medieninhalte, handlungsleitend. Vielmehr werden die Kinder aufgrund anderer Anlässe, z. B. aufgrund des allgemeinen Verhaltens oder schulischer Leistungen, mit Medientzug oder verkürzten Nutzungszeiten sanktioniert.

Machtbezogene Aushandlungsprozesse beziehen sich in den Familien beider Kohorten vorwiegend auf erzieherische Eingriffe in die Mediennutzung der Kinder. Zwar werden die vorgegebenen Regelungen von den Kindern, insbesondere der jüngeren Kohorte, weitgehend akzeptiert, allerdings gibt es auch Fälle, in denen die Kinder Regeln problematisieren oder sich über diese beschweren. Ein grundsätzliches Hinterfragen der Regelungen findet dagegen in beiden Kohorten (noch) nicht statt. Konflikthafte Aushandlungen treten nur in Einzelfällen auf und die kommunikative Figuration Familie wird durch diese nicht soweit irritiert, dass es zu grundsätzlichen Umstrukturierungen kommt. Allerdings sind die Aushandlungsprozesse, die sich in diesem Kontext ergeben, bei den Kindern der älteren Kohorte deutlich ausgeprägter. Dort führen sowohl die Anschaffung neuer Geräte und die Nutzung weiterer Anwendungen zu Aushandlungen bezüglich der medienerzieherischen Regulierungen zwischen Kindern und Eltern. Hier zeigt sich auch der Einfluss der Peers deutlicher, die als Vergleichshorizont für Beschränkungen des eigenen Medienrepertoires herangezogen werden.

Das Interesse an neuen Medienpraktiken und -themen führt darüber hinaus zu Aushandlungen rund um die affektiven Bindungen zwischen Eltern und Kindern. So fordern Kinder zunehmend die unbegleitete bzw. unbeobachtete Nutzung auch solcher Medien ein, die eigentlich für Ältere

bestimmt sind. Dies zeigt sich in ersten Ansätzen bei den Jüngeren, insbesondere aber bei Kindern der älteren Kohorte. Darüber hinaus nutzen einige Familien der älteren Kinder digitale Medien zunehmend parallel statt gemeinsam: Während die Eltern etwa gemeinsam mit jüngeren Geschwistern für diese geeignete Medieninhalte konsumieren, nutzen die älteren Geschwister parallel dazu andere, selbst gewählte Inhalte. Dabei wird aus den Ergebnissen nicht deutlich, ob es sich um eine Distanzierung der Kinder von ihren Eltern handelt, oder ob diese die neue Art der gleichzeitigen Parallelnutzung gewähren. Auch bleibt unklar, ob es sich jeweils um konflikthafte Aushandlungsprozesse handelt.

Die Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Medieninhalten kann als ein Hilfsmittel der Kinder zur Aushandlung eigener Positionen innerhalb der kommunikativen Figuration Familie verstanden werden. In der figurativen Struktur werden dadurch sowohl der entwicklungspsychologische Prozess der Autonomieentwicklung als auch der gesellschaftliche Prozess der tiefgreifenden Mediatisierung zu Bezugspunkten, anhand derer die Machtbalance der Figuration Familie (neu) justiert wird. Es kommt so zu einem Wechselverhältnis von entwicklungsbedingten und durch die tiefgreifende Mediatisierung geprägten gesellschaftlichen Einflussfaktoren, in denen die medienbezogene Sozialisation der Heranwachsenden stattfindet. Diese Wechselwirkung spiegelt sich auch in dem affektiven Verhältnis von Nähe und Distanz wider. Auch hier stellt die Nutzung (digitaler) Medien gewissermaßen ein Hilfsmittel dar, um den Prozess der Balancierung von emotionaler Nähe und Distanz in der Familie auszuhandeln.

7.3 Medienbezogene Einstellungen der Eltern als moderierende Faktoren

Beeinflusst werden die beschriebenen innerfamilialen Aushandlungsprozesse durch die medienbezogenen Einstellungen der Eltern. Diese umfassen kognitive, affektive und verhaltensbezogene Aspekte (Ajzen, 2001), wodurch sie sich auf die kommunikativen Praktiken der Figuration Familie auswirken. Allerdings können die Einstellungen der Eltern gegenüber digitalen Medien nur begrenzt in ihrer Gesamtheit rekonstruiert werden. Auch sind sie in den meisten Fällen in ihrer Gesamtheit nicht einheitlich einer bestimmten Ausrichtung zuzuordnen. Es gibt zwar in beiden Kohorten einige Fälle, in denen Eltern eine überwiegend positive oder überwiegend skeptische Einstellung gegenüber der Nutzung digitaler Medien im Allgemeinen sowie ihrer Verwendung durch die eigenen Kinder im Besonderen haben. Während erstere größtenteils die Vorteile digitaler Me-

dien betonen, werden negative Konsequenzen digitaler Medienpraktiken von ihnen dennoch durchaus kritisch-reflexiv hinterfragt. Demgegenüber werden von den vorwiegend skeptisch eingestellten Eltern digitale Medien pauschal abgewertet und kritische Aspekte betont, so dass mögliche Risiken klar über potentielle Möglichkeiten und Chancen digitaler Medien gestellt werden. In den meisten Fällen überlagern sich jedoch vielfältige medienbezogene Einstellungen. Allen Eltern ist gemein, dass sie Printmedien tendenziell positiver gegenüberstehen und diese – im Gegensatz zu vielen digitalen Medien – weder als problematisch noch gefährlich einschätzen. Unterscheiden lassen sich die elterlichen Einstellungen in Bezug auf digitale Medien vorwiegend durch die Themenbereiche, auf die sie sich beziehen: auf die eigene oder die kindliche Medienpraxis oder auf konkrete Medien bzw. Medienpraktiken. Weiterführend zeigen sich als relevante Bezugsfaktoren der elterlichen, medienbezogenen Einstellungen die Wahrnehmung eines digitalen Wandels, auch im Abgleich zur eigenen Kindheit, Annahmen über psychische Auswirkungen einer (aus Sicht der Eltern zu umfangreichen) Mediennutzung bei Kindern und subjektiv wahrgenommene soziale Erwartungen an spezifische Nutzungsformen digitaler Medien durch und Anschaffung bestimmter Endgeräte für die Kinder.

Die von den Eltern genannten Themenbereiche spiegeln sich in der Eltern-Kind-Interaktion in beiden Kohorten wider. Die **variiende Bewertung** unterschiedlicher Medienangebote durch die Eltern führt in mehreren Fällen dazu, dass Eltern Medienangeboten, die gerade für ihre Kinder bedeutsam sind, ablehnend gegenüberstehen. So kommt es zu Aushandlungen in der Eltern-Kind-Interaktion, die bis zu einer vollständigen Ablehnung spezifischer Medienpraktiken der Kinder durch die Eltern reichen. In diesen Fällen wollen die Eltern keinen Austausch über dieses Medienangebot mit ihren Kindern führen. Die **Annahmen über physische und psychische Auswirkungen der Mediennutzung** prägen insbesondere die elterliche Medienerziehung und die damit einhergehenden Regulierungen. So versuchen die Eltern die Nutzungszeiten von digitalen Medien, wie Smartphone, Tablet oder Spielekonsole, ausgehend von dieser Wahrnehmung einzuschränken oder ihre Kinder zu alternativen Tätigkeiten anzuhalten. Demgegenüber bedingt die in vielen Fällen **wahrgenommene soziale Erwartung an spezifische Medienpraktiken der Kinder** ein – teilweise mit persönlichen Konflikten behaftetes – Abwägen zwischen der Ermöglichung und dem Verbot entsprechender Nutzungsformen. In der jüngeren Kohorte geht es hierbei in erster Linie um eine mögliche Anschaffung einer Spielekonsole oder eines Smartphones. In der älteren Kohorte werden diese Abwägungen ebenfalls bei denjenigen getroffen,

die noch kein Smartphone besitzen. Bei den Familien der verbleibenden Kinder bestimmen hingegen Diskussionen rund um Apps, die die Kinder auf dem Smartphone installieren und nutzen wollen, alltägliche Aushandlungsprozesse. Auffällig ist, dass sich – im Gegensatz zu den bisher beschriebenen drei Themenbereichen – der von vielen Eltern **wahrgenommene rasante gesellschaftlich-technologische Veränderungsprozess** nur begrenzt in der Eltern-Kind-Interaktion widerspiegelt. Einzelne Eltern berichten zwar von einer mit dieser Wahrnehmung verknüpften Bestrebung, ihren Kindern Programmierkenntnisse oder einen – ihrer Meinung nach – kompetenten Umgang mit Medien zu vermitteln. In den anderen Fällen werden allerdings kaum Ansätze angesprochen, medienbezogene Kompetenzen an die Kinder weiterzugeben. Demgegenüber gehen einige Eltern davon aus, dass sich ihre Kinder entsprechende Kompetenzen selbstständig im Laufe des Sozialisationsprozesses aneignen, andere wiederum meinen, dass aufgrund der sich rasant wandelnden Medienumgebung erworbene Kompetenzen ohnehin nur eine kurze Halbwertszeit hätten.

Während einige Eltern digitalen Medien und dem mit diesen verbundenen Wandel in der Gesellschaft eher positiv gegenüberstehen, zeigt sich in anderen Fällen und in Bezug auf bestimmte Themenbereiche durchaus Skepsis bei den befragten Eltern. Diese Einstellungen stehen allerdings nicht unabhängig für sich, sondern werden durch die Einstellungen und Verhaltensmuster anderer sozialer Domänen beeinflusst und geprägt.

7.4 Rolle außerfamilialer sozialer Domänen

Über die medienbezogenen Sozialisationsprozesse der kommunikativen Figuration Familie hinaus, werden in den vorliegenden Daten die Rollen der außerfamilialen sozialen Domänen Peers und Schule deutlich. Insgesamt zeigt sich im Vergleich beider Kohorten – in Einklang mit sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen – dass mit zunehmendem Alter familienexterne Einflüsse gegenüber der Sozialisationsleistung der Familie an Bedeutung gewinnen. So lassen sich zwar in der jüngeren Kohorte erste, kleinere Einflüsse beider außerfamilialer Domänen erkennen, diese sind allerdings bei den älteren Kindern deutlich stärker ausgeprägt.

Dieser Unterschied zwischen den Kohorten lässt sich unter anderem anhand der gemeinsamen Mediennutzung mit Peers und mit diesen geteilten medienbezogenen Interessen ausmachen. Zwar kommen diese in beiden Kohorten zur Sprache – sie werden jedoch in der älteren Kohorte der Zehn- bis Zwölfjährigen wesentlich häufiger thematisiert.

Durch gemeinsame Medienpraktiken und -interessen kann innerhalb der Gleichaltrigen-Gruppe Zugehörigkeit zu einem bestimmten Freundeskreis hergestellt werden. Teilweise verabreden sich die älteren Kinder zudem mit Freundinnen und Freunden, um gemeinsam Medien zu nutzen. Der prägnanteste Unterschied zwischen den Kohorten zeigt sich jedoch in der zentralen Rolle, die die Kinder der älteren Kohorte medienbasierter Kommunikation mit Peers zuweisen. Insbesondere das eigene Smartphone ist hierbei von großer Bedeutung. Ein Großteil der Kinder verwendet Messenger-Dienste als Teil alltäglicher Kommunikation mit Freundinnen und Freunden. In einzelnen Fällen wird diese durch die Nutzung von Social-Media-Plattformen ergänzt. Auch Abgrenzungsprozesse gegenüber den medialen Vorlieben der Peers sind in beiden Kohorten vorzufinden. Wenn Medienpraktiken oder -interessen bestimmter Freundinnen oder Freunde nicht dem eigenen Geschmack entsprechen, grenzen sich die Kinder mitunter von diesen ab. Insgesamt nehmen die älteren Kinder das eigene Medienrepertoire nun gelegentlich in seiner Bedeutung für die eigene Außenwirkung wahr.

Familiale Aushandlungsprozesse treten in diesem Zusammenhang insbesondere dann zu Tage, wenn die Kinder diese Anwendungen nutzen, um Daten, wie Bilder oder Videos, mit Freundinnen und Freunden zu teilen oder diese zu veröffentlichen. Im Sozialisationsprozess der Kinder beider Kohorten wird damit deutlich, dass Medien zur Aushandlung der eigenen Rolle und der eigenen Identität innerhalb des Peer-Kontextes dienen können – wenn auch in beiden Altersgruppen in verschiedener Intensität und auf unterschiedliche Art und Weise.

Kohortenübergreifend zeigen sich verschiedene Themenbereiche, die von den Kindern in die kommunikative Figuration Familie hineingetragen und dort ausgehandelt werden. Zum einen sehen sich Eltern häufig in ihren medienerzieherischen Vorstellungen durch Peers und deren Eltern irritiert. Dies wird deutlich, wenn Kinder Freundinnen oder Freunde besuchen und dort gemeinsam digitale Medien nutzen dürfen, aber auch wenn die Eltern mit den Eltern aus dem Freundeskreis über medienerzieherische Vorgaben dieser Familien sprechen. Zum anderen führen medienbezogene Themen der Peers zu neuen Aushandlungen über bestehende Medienregeln oder medienerzieherische Praktiken. Dabei sind die wichtigsten Themen in der jüngeren Kohorte eher Geräte wie Spielkonsolen, in der älteren Kohorte eher spezifische Medieninhalte oder -anwendungen, die die Kinder bisher nicht nutzen dürfen, die jedoch im Kontext der Peers eine Rolle spielen. Der „richtige“ Zeitpunkt für die Anschaffung eines Smartphones für das Kind ist eine Frage, die die meisten Eltern beschäftigt. Diese wird in der jüngeren Kohorte perspektivisch, in der älteren Kohorte

meist retrospektiv behandelt. In beiden Fällen wird dabei der Einfluss außerfamilialer Domänen sehr deutlich: Zum einen orientieren sich Eltern an konkreten Freundinnen und Freunden der Kinder, zum anderen fühlen sie sich von einer vermeintlichen oder tatsächlichen sozialen Erwartung, dem Kind ein Smartphone anzuschaffen, unter Druck gesetzt.

Mit Blick auf die soziale Domäne Schule zeigt sich, dass die konkreten Institutionen jeweils nur einen sehr begrenzten Einfluss auf die Medienrepertoires der Kinder nehmen. Der didaktische Einsatz digitaler Medien, digital gestütztes Lernen oder die Besprechung medienbezogener Themen im schulischen Unterricht spielen in beiden Kohorten kaum eine Rolle. Ausnahmen zeigen sich in einzelnen Fällen. Von der gezielten Förderung von Medienkompetenz im Rahmen des Schulunterrichts wurde in den Familien fast nie berichtet. Lediglich eine zentrale Kompetenz, die sich auf das Medienrepertoire auswirkt, wird den Kindern der jüngeren Kohorte in der sozialen Domäne Schule vermittelt: die Schriftsprache. Das Erlernen dieses „Zeichensystems“ (Kapitel 2) eröffnet den Kindern einen neuen Zugang zu Medienpraktiken, etwa dem Umgang mit Schrift auf grafischen Bedienoberflächen. Eine durch den Schriftspracherwerb ausgelöste Erweiterung des eigenen Medienrepertoires zeigt sich deutlich zwischen beiden Erhebungswellen.

Generell werden schulische Einflüsse aber eher indirekt auf Ebene von Erwartungen und Anforderungen an die Kinder deutlich. Dies zeigt sich u. a. in einer informellen Aneignung von Medien beim schulischen Lernen zu Hause (beispielsweise bei der Nutzung von Lern-Apps) oder wenn Eltern die Medienrepertoires der Mitschülerinnen und Mitschüler als Reflexionsanlass für ihr eigenes Erziehungsverhalten nutzen (z. B. *Smartphone-Quote* der Klasse).

In der Verschränkung der Perspektiven auf die Sozialisationsleistungen von Schule und Peers ist zu beobachten, dass die Schule für die Kinder einen etablierten Ort für Peerinteraktionen darstellt und sich Freundschaftsbeziehungen – insbesondere bei der älteren Kohorte – im Umfeld der eigenen Schulklasse entwickeln und verfestigen. Medienpraktiken und -themen an der Schnittstelle beider Kohorten werden beispielsweise beim Austausch der Kinder zu schulischen Themen deutlich, für den sie häufig Messenger-Dienste – etwa Klassenchats in *WhatsApp* – nutzen.

Es zeigt sich, dass durch Peers und Schule Medienthemen an die Familien herangetragen werden, die dort bislang noch nicht verhandelt wurden. Auf das Medienrepertoire bezogene Erwartungen, sich erweiternde Medienpraktiken und neu erworbene Kompetenzen der Kinder beeinflussen die Struktur der kommunikativen Figuration Familie. Diese muss mit Anpassungen auf die figurationsexternen Effekte reagieren und somit ihr inter-

nes Beziehungsgeflecht fortlaufend modifizieren. Während in der jüngeren Kohorte eine Erweiterung des Medienrepertoires insbesondere durch neue Kompetenzen geprägt wird, werden in der älteren Kohorte Einflüsse der sozialen Domänen Peers und Schule insbesondere auf die eigenständige Nutzung digitaler Endgeräte und Anwendungen relevanter.

7.5 Zur Rolle von Übergängen im Sozialisationsprozess

Ausgehend von den Erkenntnissen der Sozialisations- und Bildungsforschung stellen Übergänge im Lebenslauf relevante Entwicklungsmomente für Kinder dar (Abschnitt 2.4.2). Daran angelehnt startet die Panelanalyse im Projekt ConKids für Kinder beider Kohorten direkt im **Anschluss an einen institutionellen Übergang**: die Einschulung bzw. den Schulübertritt. Wie bereits der vorausgehende Abschnitt verdeutlichte, spiegelt sich dabei die Schule als neue/andere soziale Domäne kaum im Medienrepertoire der Kinder wieder. Ihr direkter Einfluss auf die kindliche medienbezogene Sozialisation ist zu den im Projekt erhobenen Zeitpunkten nur gering. Lediglich einige Kinder berichten von einer Erweiterung ihrer Medienrepertoires durch schulische Medienangebote (etwa Lesesoftware oder Whiteboards in den Klassenzimmern bzw. die Notwendigkeit, für Referate den PC der Eltern zu nutzen). Für die meisten Kinder spielen die durch die Schule genutzten Medien jedoch für das eigene Repertoire keine nennenswerte Rolle.

Demgegenüber wird die Bedeutung der (neuen) Schule insbesondere anhand des institutionellen Übergangs augenscheinlich. Durch die Einschulung bzw. den Schulübertritt ändert sich die Alltagsgestaltung der Kinder, beispielsweise ändern sich zeitliche Abläufe, ein veränderter Schulweg kommt hinzu, Kinder treffen „neue“ Peers und werden mit Leistungsanforderungen sowie sozialen Erwartungen konfrontiert. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass der Bruch zum freien Spiel im Kindergarten, also in der jüngeren Kohorte, deutlich schwerer wiegt, als der Schulübergang der Älteren. Dennoch beschreiben die Familien der jüngeren Kohorte die Veränderungen der Alltagsgestaltung durch die Einschulung generell als eher unproblematisch. Es ist jedoch davon auszugehen, dass der veränderte Tagesablauf den Kindern neue Erfahrungen ermöglicht, die sich (prinzipiell) auf ihren Sozialisationsprozess auswirken.

In der älteren Kohorte kommen vor allem gewachsene Anforderungen und Erwartungen zur Sprache. Eine Vielzahl der Familien spricht eine Erhöhung des Lernaufwandes und eine steigende zeitliche Belastung durch die Schule an. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder immer

dann weniger über den Schulein- bzw. -übertritt berichten, wenn sich für sie eher wenig ändert, etwa wenn alle oder sehr viele der eigenen Freundinnen und Freunde den gleichen Übergang nehmen und auch hinterher in der selben Klasse sind oder wenn sich der Schulweg nicht oder nur marginal ändert. Je stärker sich hingegen der Alltag der Kinder verändert, um so bedeutsamer scheint der institutionelle Übergang auch für das Kind und seine Familie zu sein.

Die Offenheit der angelegten Untersuchung eröffnet über die anvisierten Schulübergänge hinaus zudem den Blick auf **eine Reihe weiterer Übergänge** in den Lebensläufen verschiedener Kinder. Dabei wird deutlich, dass auch andere einschneidende Entwicklungen sozialisationsrelevant werden können. Die in den Daten zu findenden Beispiele stellen Brüche im Aufwachsen der Kinder dar. Die Ergebnisse deuten dabei an, dass all diese Entwicklungen den vorhersehbaren, geplanten Übergang in die bzw. zwischen den Schulen in ihrer Bedeutung überlagern.

Auf der einen Seite markieren Veränderungen in der Akteurskonstellation der Figuration Familie entsprechende nicht-institutionelle Übergänge. Geburten jüngerer oder ein Umzug älterer Geschwister verschieben dabei die Verteilung von Nähe, aber teilweise auch die Machtbalancen innerhalb der Familien. Für die Kinder ändert sich damit häufig die Tagesstruktur. Familienmitglieder haben weniger oder kaum noch Zeit für sie, wodurch Medienpraktiken in neuer Zusammensetzung verfolgt werden können und müssen, wodurch aber auch Gesprächspartnerinnen und -partner wegfallen. So geht teilweise ein Autonomieschub einher, wenn die Kinder lernen müssen, sich auch allein mit digitalen Medien zu beschäftigen. Insbesondere die bestehenden Geschwisterverhältnisse umfassen vielfach enge Bindungen, denn Geschwister stellen nicht selten wichtige Bezugspersonen dar. Fallen diese weg, entstehen Lücken in der Akteurskonstellation, die die Familie als kommunikative Figuration erst wieder füllen muss. Gelegentlich füllen Medienpraktiken in diesem Zusammenhang Leerstellen, welche Geschwister durch einen Auszug hinterlassen haben.

Auf der anderen Seite können aber auch Änderungen in einer angrenzenden Figuration die Figuration Familie verändern. So können deutliche Einschnitte in einer anderen sozialen Domäne (etwa ein erneuter Schulwechsel der Kinder oder der Verlust des Arbeitsplatzes eines Elternteils) zum Relevanzrahmen einer Familie werden. Auch hier lassen sich Veränderungen im Zeitgefüge beobachten und so kann aus einem Einschnitt in einem anderen Feld sogar mehr gemeinsam verbrachte Zeit innerhalb der Familie entstehen. Gleichzeitig können extern verursachte Änderungen auch zu existenziellen Ängsten oder Nöten führen. Einschnitte im Bereich des kindlichen Medienrepertoires wurden in der Erhebung daran

anschließend bisher nicht beobachtet, könnten aber zukünftig zum Thema werden.

Insgesamt zeigt sich die zentrale Rolle der Familie als kommunikative Figuration. Veränderungen einzelner Komponenten der Figuration – etwa Änderungen in der Akteurskonstellation oder Änderungen des Relevanzrahmens – beeinflussen auch die anderen Elemente derselben. Damit sind Medienrepertoire und Medienpraktiken (der Kinder) immer auch von Veränderungen betroffen, die scheinbar keinen Medienbezug aufweisen. Diese Ergebnisse unterstreichen erneut die Bedeutung, die nicht nur Medienrepertoires für Sozialisationsprozesse einnehmen, sondern dass auch umgekehrt sozialisationsrelevante Entwicklungen kindliche Medienrepertoires moderieren. Ausgangspunkte solcher Veränderungen von Medienrepertoires und -praktiken stellen institutionelle, aber vor allem auch andere Übergänge im Lebenslauf der Kinder und weiterer Mitglieder ihrer kommunikativen Figuration dar. Die Daten der ConKids-Studie verdeutlichen, dass insbesondere unvorhersehbare, ungeplante Übergänge weitreichendere Konsequenzen nach sich ziehen als die standardisierten Übergänge, die sich in (beinahe) jedem kindlichen Lebenslauf finden.

8. Medienbezogene Sozialisation in der Familie: Einordnung und Fazit

*Rudolf Kammerl, Claudia Lampert, Jane Müller, Katrin Potzel,
Andreas Dertinger & Paul Petschner*

Die dargestellten Ergebnisse werden abschließend vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungsstandes und aktueller Diskurse betrachtet. Hierzu ist zunächst eine Erweiterung der Perspektive erforderlich, welche die Ergebnisse vor dem Hintergrund aktueller Studienergebnisse zur medienbezogenen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen einordnet (Abschnitt 8.1). Diese Einordnung bildet den Ausgangspunkt, von dem aus theoretische und konzeptionelle Implikationen der ConKids-Studie für Sozialisationskonzepte in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft thematisiert werden können (Abschnitt 8.2). Wie sich bei dieser Betrachtung zeigen wird, eröffnet die eingenommene theoretische Perspektive ein spezifisches Verständnis der Bedeutung wechselseitiger Interaktionsgeflechte im Sozialisationsprozess. Ausgehend von dieser Betrachtung wird abschließend die Relevanz der Ergebnisse für die gesellschaftliche Entwicklung (Abschnitt 8.4) und für weitere theoretische Diskurse und empirische Studien (Abschnitt 8.5) diskutiert.

8.1 Einordnung der Ergebnisse in die aktuelle medienbezogene Sozialisationsforschung

Die ConKids-Studie bestätigt zunächst den Befund vorliegender Studien, dass sich die Medienpraktiken von Kindern immer in einem Zusammenhang mit deren lebensweltlichen Kontexten befinden (Oberlinner et al., 2018; Paus-Hasebrink & Sinner, 2021; Schlör, 2016). Die Rolle digitaler Medien für Sozialisationsprozesse kann somit nicht losgelöst von der Lebenslage der Kinder verstanden werden. Vielmehr stellt sich die Frage, *wie* spezifische Kontextfaktoren die Mediennutzung prägen. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage erlaubt es, Annahmen über den Verlauf der medienbezogenen Sozialisation in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft zu treffen. An dem Doing-Family-Ansatz ausgerichtete Konzepte gehen dabei davon aus, dass Familienmitglieder digitale Medien gewisser-

maßen als Hilfsmittel nutzen, um „Familie herzustellen“, also um eine soziale Wirklichkeit zu konstruieren, in der sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure im Sinne einer Familie als zusammengehörig erleben (Lange, 2020; Schlör, 2016). Die praxeologisch ausgerichtete Studie von Paus-Hasebrink und Sinner (2021) fokussiert hierbei vor allem auf die Rolle sozioökonomischer Bedingungen bei der Konstitution familialer und akteursspezifischer Medienpraktiken. Die in der vorliegenden Studie gewählte Anknüpfung an die Prozesssoziologie Elias' verweist einerseits auf Interaktionsprozesse der familialen Akteurinnen und Akteure im Sinne des „Doing Family“. Andererseits können die hieraus resultierenden familialen Konstruktionsprozesse vor dem Hintergrund sozioökonomischer und medientechnologischer Aspekte betrachtet werden.

In der ConKids-Studie zeigt sich zunächst, dass digitale Medien für innerfamiliäre Aushandlungsprozesse genutzt werden, mit denen Machtbalancen und Valenzen kontinuierlich verhandelt werden. Hierüber bestimmen die Akteurinnen und Akteure fortwährend ihre Position im figurativen Geflecht der Familie. Strukturierungsversuche innerhalb dieses Geflechts werden aufgrund der sich wandelnden Medienumgebung komplexer und mithin erschwert, wodurch sich aber auch neue Möglichkeitsräume für Aushandlungsprozesse eröffnen. Die Funktionsvielfalt und Internetfähigkeit der aktuellen technischen Endgeräte bieten beispielsweise Zugänge zu Handlungsräumen und Interaktionsmöglichkeiten, die durch die Eltern des Samples im erzieherischen Verhältnis nur begrenzt strukturiert werden können. Die medienpädagogischen Regulierungsprozesse sind aufgrund der Vielfalt an Geräten und medialen Angeboten zunehmend voraussetzungsvoll und decken nur einen begrenzten Teil der damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten ab. Gleichzeitig eröffnen mediale Angebote für die Heranwachsenden vielfältige Möglichkeiten, Informationen zu erhalten und sich mit anderen Akteurinnen und Akteuren zu vernetzen. Sie stellen somit einen zentralen Bezugspunkt der Kinder dar, um eigene Sinn- und Bedeutungshorizonte zu entfalten und sich selbst in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft zu positionieren. In diesem Spannungsfeld bewegen sich somit die in der ConKids-Studie untersuchten Praktiken des Doing Family.

Trotz dieses zunehmenden Spielraums, innerhalb dessen die, für das familiäre Zusammenleben konstitutiven Aushandlungsprozesse, vollzogen werden, zeigt sich im untersuchten Sample gleichermaßen, dass diese zum Zeitpunkt der Erhebungen insgesamt funktional bewältigt wurden. So eröffnen sich durch die tiefgreifende Mediatisierung zwar neue Räume, in denen das Interdependenzgeflecht der Akteurinnen und Akteure verhandelt wird, das figurative Geflecht, in dem sich diese als eine Familie

konstituieren, wird aber im Grunde aufrechterhalten oder sogar durch die neuen Möglichkeitsräume und die sich hierin etablierenden gemeinsamen Medienpraktiken weiterentwickelt. Dieser Umstand könnte dabei allerdings auch mit der sozioökonomischen Lagerung des Samples zusammenhängen. In diesem Kontext bietet es sich an, vergleichend Studien in den Blick zu nehmen, die anders gelagerte soziale Milieus betrachten.

Die Sozialisationsstudie mit sozioökonomisch-belasteten Familien von Paus-Hasebrink, Kulterer und Sinner (2019) weist beispielsweise darauf hin, dass die ökonomische Lage von Familien ein wichtiger Einflussfaktor für das Leben in einer sich wandelnden Medienumgebung darstellt. Die Anschaffung neuer Geräte hat für die untersuchten Familien zwar eine hohe Bedeutung, steht aber auch im Kontext ökonomischer Herausforderungen. Auch hohe Kosten, die mit der Internetnutzung verbunden sind, wurden in den Interviews mehrfach thematisiert (Paus-Hasebrink et al., 2019). In den Familien der ConKids-Studie wurden finanzielle Aspekte dieser Art dagegen nicht angesprochen, vermutlich weil diese Beträge für diese Familien kein Thema waren. So lässt sich zunächst konstatieren, dass für die beiden Samples aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds der Zugang zu neuen technologischen Entwicklungen mit unterschiedlich großen Herausforderungen verknüpft ist. Allerdings zeigen sich in diesem Kontext auch weiterführende Differenzen. So berichtet die Forschungsgruppe der Mediensozialisationsstudie in sozial benachteiligten Familien, dass in diesen Familien mehrheitlich ein „laissez-faire“ Erziehungsstil praktiziert wurde. Die Eltern argumentierten, dass ihre Kinder selbst wissen würden, was gut für sie sei. Für die Vermittlung von Medienkompetenz fühlten sich viele Eltern nicht verantwortlich, sondern verließen sich auf die Schule. Wichtige Gründe hierfür waren sowohl gering ausgeprägte eigene Kompetenzen als auch ein geringes Interesse an den Medienpraktiken der eigenen Kinder. Auch in den Familien, in denen restriktive Regulierungen erfolgten, wurden diese nicht konsequent umgesetzt und waren deshalb weder dazu geeignet, die Mediennutzung der Kinder zu steuern, noch diese beim Kompetenzerwerb zu unterstützen (Paus-Hasebrink et al., 2019, S. 166, ff.). In der ConKids-Studie verstehen die Eltern die Medienerziehung hingegen als einen bedeutsamen Teil ihrer Erziehung. Die Durchsetzung ihrer Vorstellungen hinsichtlich der Mediennutzung der Kinder hat eine höhere Bedeutung für das Beziehungsgefüge der Familien. Trotz dieser höheren Bedeutungszuschreibung zeigt sich allerdings auch beim Sample der ConKids-Studie, dass die Erziehungspraktiken der Eltern aus einer medienpädagogischen Perspektive nur begrenzt den Herausforderungen einer sich wandelnden Medienumgebung gerecht werden. Auch diese Eltern tun sich schwer, einen adäquaten Umgang mit der Ambiva-

lenz zwischen Kinderschutz, Partizipation und Kompetenzerwerb in einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft zu finden.

Inwiefern das Erziehungsverhalten der Eltern eine milieuspezifische Prägung aufweist, lässt sich anhand der vorliegenden Daten allerdings nicht abschließend beantworten. So zeigt sich zwar in einigen Fällen, dass die Eltern an die erzieherischen Vorstellungen anknüpfen, die sie selbst in ihrer Kindheit erlebt haben, und dass eine gewisse Wertzuschreibung gegenüber Printmedien in Abgrenzung zu digitalen Medien ein häufig zu findendes Charakteristikum des Samples darstellt, eine klare und einheitliche Strukturierung der elterlichen Erziehungsvorstellungen lässt sich aus den Daten aber nicht rekonstruieren. Neben den genannten Aspekten wird deutlich, dass auch aktuelle Medienpraktiken der Eltern und damit verknüpfte Wahrnehmungen pragmatischer Handlungsmöglichkeiten für die Ausgestaltung der Eltern-Kind-Interaktion eine wichtige Rolle spielen. Aber auch eine gewisse Orientierungslosigkeit in der Vielfalt der Handlungsoptionen des digitalen Wandels scheint in diesem Kontext relevant zu sein. Die Eltern beziehen ihr medienerzieherisches Handeln auf für sie bekannte und handhabbare Merkmale der Mediennutzung ihrer Kinder, indem sie in erster Linie Inhalt, Zeit und Kontext regulieren. Es handelt sich hierbei somit um Ansätze, die nicht mehr den vielfältigen Handlungsoptionen einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft zu entsprechen scheinen und stattdessen eher einer Zeit zuzuordnen sind, in denen die Medienlandschaft überschaubarer und kontrollierbarer war. Ansätze, den Kindern die Gestaltbarkeit der digitalen Welt zu verdeutlichen und hierbei Kreativität sowie Produktivität bei der Nutzung digitaler Medien zu fördern, finden sich dagegen nur in wenigen Familien.

Insgesamt scheinen die im Rahmen der ConKids-Studie untersuchten Eltern, die einen höheren sozioökonomischen Status aufweisen, die Medienerziehung somit als einen bedeutsamen Bestandteil der Eltern-Kind-Interaktion zu verstehen. Ihre Handlungsoptionen werden dabei aber nur begrenzt dem Handlungsraum einer von digitalen Medien durchdrungenen Gesellschaft gerecht. Ein Zusammenhang zwischen den aktuellen medienbezogenen und medienerzieherischen Einstellungen der Eltern einerseits und den Medienerfahrungen aus der eigenen Kindheit andererseits, wie er sich in der ConKids-Studie andeutet, konnte auch in einer Studie von Pfaff-Rüdiger, Oberlinner und Eggert (2020) zum Einfluss medienbiografischer Erfahrungen auf die Medienerziehung aufgezeigt werden. Die Klärung der Frage, inwiefern dieser Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien in Wechselwirkung steht, bedarf allerdings weiterer Untersuchungen.

Daneben verweisen die Studienergebnisse auf strukturelle Veränderungen der Medienpraktiken, die verwoben sind mit der gesamtgesellschaftlich-technologischen Entwicklung. So liefern Medien(-angebote) zwar einerseits Anlässe, um das familiäre Beziehungsgeflecht auszuhandeln und zu konstituieren, andererseits unterstützen sie gleichermaßen aber ebenso vielfältige Praktiken, bei denen Kinder Medien alleine oder mit Freundinnen und Freunden nutzen. Wenn Kinder eigene digitale Endgeräte besitzen und die Möglichkeit haben, diese nach ihren Vorstellungen zu nutzen, wächst auch der zeitliche Umfang, in dem sie sich ohne Begleitung der Eltern mit Medieninhalten befassen. Die Befunde können somit in den Forschungsstand zu einer möglichen Fragmentierung der Familie eingeordnet werden, wie er bei Livingstone (2002) oder Zerle-Elsäßer et al. (2020) konstatiert wird. Es zeigt sich, dass sich die Medienpraktiken ausdifferenzieren und die Familienmitglieder verstärkt Zeit mit digitalen Geräten alleine verbringen. Dabei finden sich Familien, in denen sich vor allem einzelne Familienmitglieder durch ihre Medienbeschäftigung von den anderen distanzieren, aber auch Familien, bei denen alle Familienmitglieder ihren jeweiligen Medienpräferenzen in erster Linie separiert von den Anderen nachgehen. Für die Sozialisation der Kinder bedeutet eine Zunahme individualisierter Medienpraktiken auch, dass Anschlusskommunikation, in der Medienerlebnisse kommunikativ verarbeitet werden (Sutter, 2002), nicht (mehr) oder nur mittelbar zur Verfügung steht. Da andere Familienmitglieder zu den unbegleiteten Medienerlebnissen der Kinder nur eingeschränkt Zugang haben, sind sie hierzu nur bedingt als Ansprechpartner geeignet, zumal wenn sie bestimmte Medien der Kinder ablehnen oder (parallel) mit eigenen Medienpraktiken beschäftigt sind.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der ConKids-Studie Bezüge zu den vorhandenen Konzepten und Erkenntnissen zur medienbezogenen Sozialisation von Heranwachsenden auf. Die dargestellten Ergebnisse erweitern und differenzieren somit das theoretische Verständnis dieses Prozesses. Weiterführend ermöglicht es der Ansatz kommunikativer Figurationen zudem, spezifische Aspekte des Sozialisationsprozesses vertieft zu betrachten. Eine entsprechende Betrachtung und konzeptionelle Einordnung erfolgt im folgenden Abschnitt.

8.2 Theoretische Schlussfolgerungen

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Bedeutung einer sich wandelnden Medienumgebung für die Familie wird im Folgenden sozialisationstheoretisch vor dem Hintergrund des Ansatzes kommunikativer Figu-

rationen diskutiert. Hiermit werden die Ergebnisse der ConKids-Studie auf den theoretischen Rahmen der kommunikativen Figurationen rückbezogen, der die Prozesssoziologie Elias' mit der Mediatisierungsforschung verknüpft (Hepp & Hasebrink, 2017). Die Kombination dieser beiden Perspektiven ermöglicht eine Reflexion der Studienergebnisse innerhalb eines Konzepts medienbezogener Sozialisation vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses der tiefgreifenden Mediatisierung. Dabei ist – theoriebasiert – von einem substanziellen Einfluss auf die Sozialisation und einer weitreichenden Veränderung dieser durch die tiefgreifende Mediatisierung auszugehen. Bei der Erforschung des medienbezogenen Sozialisationsprozesses von Kindern stand in der durchgeführten Studie die Rolle der kommunikativen Figuration Familie im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Der familiäre Sozialisationsprozess führt Kinder in die Sozialstrukturen der mediatisierten Gesellschaft ein und unterstützt deren Individuationsprozesse. Mit Blick auf das Kindesalter zeigt sich eine entwicklungspsychologisch bedingte Zunahme an Autonomiebestrebungen im Kontext einer sukzessiven Erweiterung des sozialen Handlungsraums. Gleichmaßen verändern sich auf einer gesellschaftlichen Ebene allerdings auch die Erwartungen an die individuelle Handlungsfähigkeit, wobei hierfür insbesondere dem Metaprozess der tiefgreifenden Mediatisierung eine entscheidende Rolle zukommt. Eine Möglichkeit, dieses Wechselverhältnis theoretisch zu konzipieren, besteht in dem Ansatz der kommunikativen Figurationen. Im Sinne dieses Konzepts ist das beschriebene Wechselverhältnis aus zwei Perspektiven zu betrachten. Zum einen ist davon auszugehen, dass die tiefgreifende Mediatisierung einen Einfluss auf den Sozialisationsprozess nimmt. Ausgehend von den Ergebnissen der ConKids-Studie wird dieser Einfluss in Abschnitt 8.2.1 diskutiert. Zum anderen ermöglicht es das Konzept kommunikativer Figurationen, die Auseinandersetzung der Akteurinnen und Akteure mit diesem Einfluss differenziert in dem Interdependenzgeflecht gemeinsamer Praktiken zu analysieren. Dieser Aspekt ist Gegenstand von Abschnitt 8.2.2.

8.2.1 Medienbezogene Sozialisation in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft

Aus Perspektive der tiefgreifenden Mediatisierung geht mit der technologisch-gesellschaftlichen Entwicklung ein grundlegender Wandel der Alltagsgestaltung und -praktiken sozialer Akteurinnen und Akteure einher. Die aus dem gesellschaftlichen Veränderungsprozess resultierenden, neuartigen Interaktionsmöglichkeiten bedingen veränderte Formen der sozialen

Konstruktion von Wirklichkeit durch die Akteurinnen und Akteure, wobei diese Konstruktion zunehmend selbst auf einer medialen Vermittlung beruhen (Hepp, 2016, S. 25ff). Hepp (2021) identifiziert fünf Trends dieses Veränderungsprozesses: (1.) eine Ausdifferenzierung technisch basierter Kommunikationsmedien, (2.) eine zunehmende Konnektivität, die durch die Nutzung entsprechender Medien ermöglicht wird, (3.) eine Omnipräsenz von Kommunikationsmedien, (4.) ein erhöhtes technisches Innovationstempo und (5.) eine generelle Datafizierung, einschließlich der medien-gestützten Kommunikation (Kapitel 2). Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse stellt sich somit die Frage, welche Folgen diese gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen für den Sozialisationsprozess von Kindern haben. Entsprechende Veränderungen zeigten sich dabei in drei Themenbereichen: der Ausweitung des familialen Medienensembles, der Omnipräsenz und Konnektivität sowie den medienerzieherischen Anforderungen an die Eltern.

Ausweitung des familialen Medienensembles

In den empirischen Befunden der Conkids-Studie finden sich Spuren der tiefgreifenden Mediatisierung zunächst in Form des Erwerbs und des Besitzes aktueller technischer Geräte. Neuere, digitale und internetfähige Endgeräte sind in beiden Kohorten zentrale Bestandteile – sowohl der familialen Medienensembles als auch der kindlichen Medienrepertoires – und stellen relevante Ausgangspunkte familialer Medienpraktiken dar. Die kontinuierliche Veröffentlichung neuer Apps, mit tendenziell höheren Anforderungen an die Systemvoraussetzungen, und (folglich) neuer Gerätemodelle, lässt das hohe technische Innovationstempo der tiefgreifenden Mediatisierung erkennen. Die Familienmitglieder werden dadurch vielfach als Verbraucherinnen und Verbraucher adressiert. Im Sample spiegelt sich dies in der Anschaffung neuer Smartphones, Tablets, Notebooks, SmartTVs, Smartspeaker und Co. sowie in dem Zugang zu neuen Anwendungen wider, wodurch sich die Medienpraktiken der Familienmitglieder verändern. Die Kinder können dabei als Katalysatoren dieses Prozesses betrachtet werden, auch wenn sie sich bzw. ihre Wünsche nicht immer (sofort) durchsetzen können. Ihr zunehmendes Alter sowie (bildungs-)biografische Veränderungen dienen in den Familien als Anlässe, dass Geräte zur Verfügung gestellt und mehr Freiräume bei der Mediennutzung gewährt werden. In der Summe führt dies dazu, dass das Medienensemble der Familien wächst und sich die Medienrepertoires der Familienmitglieder weiter ausdifferenzieren.

Die Mediatisierung manifestiert sich somit zunächst in einer Vergrößerung und einer zunehmenden Vielfalt des familialen Medienensembles. Das hohe Innovationstempo führt zu Veränderungen der Medienausstattung, indem vorhandene Geräte durch neuere Technik ersetzt werden, oder gänzlich neue Geräte und Angebote angeschafft werden. Dabei erhöht sich auch die Frequenz, mit der Konsumententscheidungen für oder gegen neue Produkte bzw. Apps getroffen werden (müssen). Insgesamt kann deshalb von einer – im Vergleich zu älteren Mediensozialisationsstudien – verstärkten Kommerzialisierung medialer Kommunikation gesprochen werden.

Omnipräsenz und Konnektivität

Eine Vielzahl digitaler Endgeräte ist inzwischen multifunktional und internetfähig. In Übereinstimmung mit vorhandenen Erkenntnissen (Kamin & Meister, 2020; mpfs, 2016) zeigt sich, dass vor allem von den Eltern des Samples persönliche Geräte (insbesondere Smartphones, Laptops und Tablets) und deren Funktionen selbstverständlich und umfassend genutzt werden, um den Alltag zu gestalten und zu organisieren. Bei den Kindern der jüngeren Kohorte zeigt sich dagegen, dass diese zwar auf entsprechende Endgeräte Zugriff haben, deren Möglichkeiten aber noch in begrenztem Ausmaß nutzen. Gerade die Funktionen, die die Internetfähigkeit der Endgeräte im Sinne einer Vernetzung mit weiteren Akteurinnen und Akteuren eröffnet, spielen für die Kinder der jüngeren Kohorte – auch aufgrund elterlicher Regulierungen – eine untergeordnete Rolle. Mit Blick auf digitale Medien sind in dieser Kohorte die Rezeption audiovisueller Inhalte, wie Serien, Filme oder Fernsehen, das eigenständige Videospielen (ohne Online-Multiplayer-Modus) oder das Hören von Musik und Hörspielen bedeutsam. Diese Ergebnisse spiegeln die Datenlage vorhandener Studien wider, in denen deutlich wird, dass neuere technische Geräte zwar in das Medienrepertoire der Kinder integriert, allerdings ausgehend von den „klassischen“ Funktionen genutzt werden (mpfs, 2021a,b). Für die älteren Kinder sind demgegenüber die Funktionen, die mit der Internetfähigkeit der Geräte einhergehen, zunehmend relevant. Insbesondere dem Smartphone, das die unterschiedlichsten Funktionen auf einem Endgerät vereint, wird von diesen Kindern eine hohe Bedeutung beigemessen. Dabei stehen vor allem die Möglichkeiten der Vernetzung und der Kommunikation, wie sie Social-Media-Angebote oder Messenger-Dienste bieten, im Vordergrund. Somit werden hier erste Prozesse einer zunehmenden Konnektivität und Omnipräsenz ersichtlich, die von Knop et al. (2015) sowie Vorderer (2015) treffend mit „permanently online – permanently con-

nected“ beschrieben werden. Die Heranwachsenden nutzen Kommunikationsmedien, um sich vermehrt und umfassender mit Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichen sozialen Domänen zu vernetzen und mit diesen in Kontakt zu bleiben. Insgesamt halten sich aber auch bei den Kindern der älteren Kohorte solche Aktivitäten noch in Grenzen. Die Frage bleibt spannend, wie diese Entwicklung mit dem Älterwerden der Kinder fortschreitet und sich verändern wird, wenn zunehmend weitere Möglichkeiten medialer Angebote erschlossen werden.

Medienerzieherische Herausforderungen

Mit Blick auf die von Hepp diskutierte Trends einer tiefgreifenden Mediatisierung zeigt eine Betrachtung der Ergebnisse somit zunächst, dass sich einzelne Trends (z. B. Innovationsdichte, technische Ausdifferenzierung, Omnipräsenz und Konnektivität) im Sample identifizieren lassen. Gleichmaßen wird aber deutlich, dass sich diese eher in Teilaspekten auf den kindlichen Sozialisationsprozess auswirken.

Es deuten sich anhand der vorliegenden Ergebnisse somit – wenngleich auch nur graduelle – Einflüsse der tiefgreifenden Mediatisierung auf die Figuration Familie an, die Auswirkungen auf familiäre Alltagsroutinen haben. In diesem Rahmen ist davon auszugehen, dass Eltern als „Vermittler“ zwischen Gesellschaft und ihren Kindern für die Begrenzung des Einflusses der tiefgreifenden Mediatisierung auf den kindlichen Sozialisationsprozess eine wichtige Rolle spielen. In beiden Kohorten nahmen die Eltern einen relevanten strukturierenden und begrenzenden Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Medienrepertoires. Insbesondere aufgrund des medienerzieherischen Handelns der Eltern wurde der Zugang der Kinder zu bestimmten technischen Geräten und deren Möglichkeiten zur Ausübung spezifischer Medienpraktiken eingeschränkt.

Auffällig ist dabei allerdings, dass die Eltern zwar eine moderierende Rolle zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung und der Entwicklung ihrer Kinder einnehmen können. Ihre Möglichkeiten, diese Rolle auszugestalten, werden aber gleichzeitig durch die Entwicklungen der tiefgreifenden Mediatisierung eingeschränkt. In den vorliegenden Ergebnissen wird dies daran deutlich, dass die Eltern einerseits zwar strukturierend auf das Medienrepertoire ihrer Kinder einwirken und für sie die Frage bedeutsam ist, wie sie sich mit den Auswirkungen einer sich wandelnden Mediuemgebung auf das Aufwachsen ihrer Kinder auseinandersetzen sollen. Andererseits ist der digitale Wandel für die Eltern aber mit vielen Unsicherheiten für sie selbst und ihre Gestaltungsmöglichkeiten des familialen Zusammenlebens verbunden. So beziehen sich die strukturierenden

und erzieherischen Maßnahmen der Eltern im Umgang mit dem kindlichen Medienrepertoire in erster Linie auf „traditionelle“, d. h. zeitliche, inhaltliche und kontextbezogene Handlungsoptionen. Hierdurch entsteht aufgrund der Anzahl vorhandener Endgeräte und der vielfältigen inhaltlichen Nutzungsmöglichkeiten stellenweise ein komplexes Regelsystem. Regulierungsmaßnahmen, die sich auf die Möglichkeiten der Internetfähigkeit der Endgeräte sowie die umfassende digitale Vernetzung beziehen, lassen sich dagegen im medienerzieherischen Handeln der Eltern kaum erkennen (ähnliche Ergebnisse: Zerle-Elsässer et al. 2021; Eggert & Wagner, 2016; Eggert, Schwinge und Wagner, 2013). Ihre eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten nehmen die Eltern stellenweise durchaus wahr. Teilweise sehen sie sich nicht im Stande, umfassendere Anstrengungen zur Medienerziehung bzw. zur Förderung der Medienkompetenz ihrer Kinder zu unternehmen. Verstärkt wird diese Situation durch eine – an vielen Stellen deutlich werdende – abstrakte Wahrnehmung sozialer Erwartungen. Eltern und Kinder (insbesondere der älteren Kohorte) erleben eine unbestimmte gesellschaftliche Erwartung an den Besitz spezifischer Endgeräte oder an die Nutzung bestimmter Programme bzw. Applikationen. Auch diese wahrgenommenen Erwartungen üben einen Einfluss auf die Struktur der kommunikativen Figuration Familie aus, indem sie bei den innerfamilialen Aushandlungsprozesse um das Medienrepertoire der Kinder als wichtige Bezugspunkte dienen.

In diesem Kontext sind auch kommerziell vertriebene Medienangebote zu betrachten, die sich mit medienbezogenen Interessen der Kinder oder deren handlungsleitenden Themen überschneiden und diese möglicherweise verstärken. Den Kindern steht hierdurch die Möglichkeit zur Verfügung, sich über unterschiedliche Medien(-inhalte), aber auch über Merchandiseprodukte mit von ihnen favorisierten Medienthemen auseinanderzusetzen (s. a. Paus-Hasebrink et al., 2004). Durch eine zunehmende Bandbreite an Medienangeboten und -inhalten entstehen auch in diesem Kontext erhöhte Anforderungen an die moderierende und strukturierende Rolle der Eltern auf das Medienrepertoire der Kinder.

Eine Betrachtung der Ergebnisse aus der Perspektive des Konzepts der tiefgreifenden Mediatisierung zeigt somit, dass diese gesellschaftliche Entwicklung in den Handlungsräumen und -optionen der familialen Akteurinnen und Akteure bedeutsam ist. Deutlich wird hierbei insbesondere das Wechselverhältnis zwischen der gesellschaftlichen Makroebene, auf welcher der Metaprozess der tiefgreifenden Mediatisierung verläuft, und der Mesoebene sozialer Domänen, auf der sich die beforschten Familien befinden. So wirken sich die Trends der tiefgreifenden Mediatisierung nicht unmittelbar auf den Sozialisationsprozess der Kinder aus, sondern

unterliegen moderierenden Prozessen innerhalb der sozialen Domäne Familie, die das Medienrepertoire der Kinder strukturieren. Eine moderierende Funktion übernehmen dabei insbesondere die Eltern, die zwischen den gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und den kindlichen Handlungsoptionen vermitteln. Aufgrund der Dynamik der tiefgreifenden Mediatisierung werden dabei allerdings auch die Anforderungen an diese vermittelnde Position komplexer. Um innerhalb dieses dargestellten Rahmens in einem nächsten Schritt die gegenseitigen Wechselbeziehungen der Akteurinnen und Akteure differenziert beschreiben zu können, eignet sich das Konzept der kommunikativen Figuration, von dem ausgehend im folgenden Abschnitt eine sozialisationstheoretische Einordnung der Ergebnisse stattfindet.

8.2.2 Medienbezogene Sozialisation aus figurationstheoretischer Perspektive

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Bedeutung einer sich wandelnden Medienumgebung für die Familie wird im Folgenden sozialisationstheoretisch vor dem Hintergrund des Ansatzes kommunikativer Figurationen diskutiert. Bei der Erforschung des medienbezogenen Sozialisationsprozesses von Kindern stand in der durchgeführten Studie die Rolle der kommunikativen Figuration Familie im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Der familiäre Sozialisationsprozess führt Kinder in die Sozialstrukturen der mediatisierten Gesellschaft ein und liefert Bezugspunkte für deren Individuationsprozesse. Während bei den Grundschulkindern die Mediennutzung noch stärker durch familiäre Vorgaben bestimmt wird, finden sich bei den Kindern in den weiterführenden Schulen zunehmend Autonomiebestrebungen, die in dieser Lebensphase entwicklungspsychologisch zu erwarten waren. Dabei erlangen die älteren Kinder sukzessive größere Handlungsfreiräume, sie sind aber auch stärker mit Erwartungen an die individuelle Handlungsfähigkeit konfrontiert, die im Metaprozess der tiefgreifenden Mediatisierung auch die eigenen Medienpraktiken einschließt. Mit dem Ansatz kommunikativer Figurationen kann dieses wechselseitige Verhältnis von Individuierung und Vergesellschaftung sozialisationstheoretisch erschlossen werden (Kammerl et al., 2021). Dabei kann der gleichzeitigen Eingebundenheit der Kinder in vielfältige soziale Erfahrungskontexte und deren prägende Rolle für den Sozialisationsverlauf Rechnung getragen werden, wobei ausgehend von der Sozialisationsforschung im Kindesalter vor allem der Figuration Familie eine zentrale Bedeutung zugeordnet wird (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 214). Die kommunikativen Figurationen, in die das Kind als sozialer Akteur eingebunden ist, sind

durch Machtbalancen und Valenzen strukturiert (Elias, 1971). In der durchgeführten Studie wurden zur Beschreibung dieser Strukturen die Verhältnisse von Autonomie und Kontrolle, Nähe und Distanz sowie Zugehörigkeit und Abgrenzung verwendet (Kapitel 4). Die Balancen innerhalb dieser Verhältnisse werden durch Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren fortlaufend irritiert und wieder stabilisiert. Mit dieser konzeptionellen Grundlage ermöglicht es der Ansatz kommunikativer Figurationen die Strukturbedingungen und Dynamiken der kindlichen Mediennutzung im Interdependenzgeflecht der Familie zu analysieren. Die empirische Erforschung dieser Verhältnisse im Rahmen der ConKids-Studie zeigt auf, wie digitale Medien in kommunikativen Figurationen genutzt werden, um spezifische Positionen innerhalb dieser Interdependenzgeflechte auszuhandeln.

Auf Ebene der Machtbalancen bzw. der Aushandlungsprozesse um **Kontrolle und Autonomie** kommt den Eltern beider Kohorten eine wichtige strukturierende Rolle zu. Vor allem in Form (medien-)erzieherischer Regulierungen setzen sie einen Rahmen, innerhalb dessen die Kinder ihr Medienrepertoire ausgestalten. Ausgehend von ihren eigenen Sinn- und Bedeutungshorizonten kann ihr Medienhandeln dabei durchaus mit den elterlichen Strukturierungsmaßnahmen in Konflikt geraten, wodurch Irritationen und Aushandlungsprozesse innerhalb der kommunikativen Figuration hervorgerufen werden können. Es zeigt sich dabei im Vergleich beider Kohorten eine Differenz hinsichtlich der Intensität der Aushandlungen. Während in der jüngeren Kohorte manche der elterlichen Regulierungsmaßnahmen zwar durchaus zum Gegenstand des Unmuts der Kinder, durch diese aber nicht grundsätzlich hinterfragt werden, finden in der älteren Kohorte grundsätzlichere und intensivere Aushandlungsprozesse um das kindliche Medienrepertoire statt. Dies lässt sich auf zwei Umstände zurückführen: die entwicklungsbedingt umfangreichere Handlungsfähigkeit der Kinder (Eggert & Wagner, 2016) und die größere Bedeutung weiterer sozialer Domänen (insbesondere der Peers) in der älteren Kohorte. Bei den Kindern der jüngeren Kohorte stellt das elterliche Handeln somit einen zentralen Aspekt der Überführung der, durch die tiefgreifende Mediatisierung bedingten, gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in das kindliche Medienrepertoire dar. Im Kontext der stärkeren Vernetzung der Kinder mit weiteren kommunikativen Figurationen deutet sich in der älteren Kohorte dagegen ein zunehmender Einfluss außerfamiliärer Akteurinnen und Akteure an, durch den das strukturierende Handlungspotenzial der Eltern begrenzt wird.

Auch zur Aushandlung des emotionalen Verhältnisses von **Nähe und Distanz** stellen digitale Medien im Sample eine Art „Hilfsmittel“ dar. Entspre-

chende Endgeräte und Medienangebote werden genutzt, um Nähe oder Distanz zwischen den Familienmitgliedern zu erzeugen. Während in der jüngeren Kohorte dabei insbesondere die Erzeugung von Nähe zwischen den Eltern und Kindern auf einer performativen Ebene im Vordergrund steht, überwiegt in der älteren Kohorte das Aushandeln von Nähe und Distanz auf einer kommunikativen Ebene.

Wie in Abschnitt 8.2.1 dargestellt eröffnet das Konzept kommunikativer Figurationen somit in einem ersten Schritt die Möglichkeit Veränderungen innerhalb der Figuration Familie zu beschreiben, die aus einer sich wandelnden Medienumgebung resultieren. Im vorliegenden Abschnitt war es in einem weiteren Schritt möglich ausgehend von der Betrachtung familialer Interdependenzgeflechte die Rolle einer sich wandelnden Medienumgebung für die Strukturierung und die dynamische Entwicklung kommunikativer Figurationen zu betrachten. Unter dieser Perspektive können die konkreten Auswirkungen des Metaprozesses der tiefgreifenden Mediatisierung auf die Mesoebene der sozialen Domäne Familie differenziert betrachtet werden. Es zeigt sich hierbei, dass die moderierende Funktion der sozialen Domäne nicht ausschließlich an eine bestimmte Akteursgruppe, wie z. B. an die Eltern, gebunden ist. Stattdessen handeln die Familienmitglieder in einem fortlaufenden Interaktionsprozess untereinander die Rolle und Funktion digitaler Medien für ihre Alltagspraktiken aus. Ausgehend von innerfamilialen Machtbalancen und affektiven Beziehungen werden digitale Medien somit für die Alltagsgestaltung und die Konstitution der Familie genutzt.

Wird nun in einem anschließenden Analyseschritt von der Figuration Familie abstrahiert, zeigt sich, dass sich der Figurationsansatz außerdem dafür eignet, weiterführende kommunikative Verflechtungen von Akteurinnen und Akteuren zu analysieren. Die Kinder, die im Zentrum des Forschungsinteresses standen, sind nicht nur in die kommunikativen Figurationen ihrer Familien, der Schule, der Peers, etc. eingebunden, all diese Figurationen befinden sich zudem in spezifischen Wechselverhältnissen zur Gesamtgesellschaft und der sich hierin wandelnden Medienumgebung. So werden die medialen Angebote, die den Heranwachsenden zugänglich sind, letztendlich durch gesellschaftliche Institutionen zur Verfügung gestellt. Medienbezogene Aushandlungsprozesse können somit in den – im Anschluss an Elias – konzipierten macht- und affektbezogenen Handlungskontexten als bedeutsame Faktoren für den medienbezogenen Sozialisationsprozess von Heranwachsenden verstanden werden. Im Sinne eines Sozialisationsverständnisses als einen zweiseitigen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Form der Individuierung und der Vergesellschaftung entwickeln Heranwachsende in Wechselwirkung von indivi-

duellen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen des weltweiten Geflechts interaktiver Kommunikation Kompetenzen und Selbstkontrolle. Mit letzterer können sie einerseits an individualisierten Medienpraktiken teilhaben, andererseits aber auch Nutzungsroutinen internalisieren, um den kommunikativen Anforderungen der Netzwerkgesellschaft gerecht zu werden. Das Konzept der kommunikativen Figurationen erlaubt es, die sozialisationsrelevanten, medienbezogenen kommunikativen Praktiken der sozialen Domänen zu erforschen und hierdurch die miteinander verwobenen Aspekte konzeptionell zu verknüpfen. Somit können beide Aspekte in ihrem gegenseitigen Wechselverhältnis betrachtet werden. Über die Auseinandersetzung mit Autonomie und Kontrolle bzw. Nähe und Distanz wird deutlich, dass die in diesen macht- und affektbezogenen Verhältnissen stattfindenden Aushandlungsprozesse grundlegend mit auf digitale Medien bezogenen Praktiken verknüpft sind.

Nachdem in den vorangegangenen Darstellungen die strukturellen Bedingungen und Dynamiken kommunikativer Figurationen sowie die Rolle digitaler Medien als Bezugspunkte dieser Interdependenzgeflechte diskutiert wurden, können im Folgenden inhaltliche Aspekte und Erkenntnisse der medienbezogenen Sozialisationsforschung hierauf bezogen werden. Die Figuration Familie ist als asymmetrische generationale Ordnung zu verstehen. Wie dargestellt, regulieren Eltern wichtige Aspekte des Medienrepertoires ihrer Kinder. Hierbei kommt es sowohl zu Einschränkungen als auch zur Eröffnung unterschiedlicher Medienpraktiken. Überwachung, Verbote aber auch Gewährung und Ermöglichung von Mediennutzung spielen demnach für die Machtbalance zwischen Kindern und Eltern eine bedeutsame Rolle. Für Einschränkungen des kindlichen Medienrepertoires sind dabei nicht nur Vorstellungen über das Kindeswohl und der Schutz vor möglichen negativen Medieneinflüssen (durch vermeintlich übermäßige Mediennutzungszeiten oder ungeeignete Medieninhalte) handlungsleitend, sondern Kinder werden auch aufgrund anderer Anlässe mit Medienverboten sanktioniert (z. B. bei unzureichenden schulischen Leistungen). Gleichzeitig ermöglichen Eltern aber auch Medienerfahrungen und gestalten mit ihren Kindern gemeinsame Medienpraktiken, die sich positiv auf die Beziehung von Eltern und Kindern auswirken können.

Bei der Ausgestaltung dieser Eltern-Kind-Beziehung scheinen aus sozialisatorischer Sicht dabei zunächst reproduzierende Mechanismen einen hohen Anteil zu haben. Eltern – vor allem in der bildungsbürgerlichen Mittelschicht – betonen oftmals Aspekte, die in ihrer eigenen Medienkindheit schon Erziehungsthemen waren (Wagner et al. 2016). Damit werden generationsübergreifend milieubedingte Vorstellungen von einer sinnvollen Freizeitgestaltung weitergegeben. Während das Bücherlesen als Praktik

des gebildeten Standes mit Anerkennung rechnen darf, werden Medienpraktiken der Kinder, die auf audiovisuelle und digitale Medien bezogen sind, in einigen Familien eher abgewertet. Die von den Eltern in dieser Studie anerkannten Medienpraktiken scheinen somit in erster Hinsicht Ausdruck des Habitus der Eltern zu sein. In der Medienerziehung – und insbesondere mit Blick auf die digitalen Medien – halten sich die Eltern eher zurück und setzen sich nur wenig mit den Inhalten und Zwecken der Nutzung digitaler Endgeräte auseinander. Für eine stärkere Steuerung des Medieneinflusses müssten sie mehr bildungsbezogene und altersgemäße Apps, Internetseiten u. ä. kennen und vorgeben, aber auch Kompetenzen für eine bildungsbezogene Nutzung vermitteln. Gleichzeitig werden mit den beobachteten Praktiken aktuelle Problematiken, die mit dem Beitritt in das weltweite Geflecht internetbasierter Kommunikation verbunden sind, kaum bzw. gar nicht berücksichtigt. Darüber hinaus werden einzelne Risiken, wie z. B. die von Medienangeboten ausgehende Suchtgefahr, nicht adäquat eingeschätzt.

Für die Individuation der Kinder ist die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien des familialen Medienensembles in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Die Interaktivität digitaler Anwendungen ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen. Im Gegensatz zur linearen Medienrezeption bei Film und Fernsehen kann das Kind unmittelbaren Einfluss auf das Mediengeschehen nehmen. Die tastenlosen und grafischen Benutzeroberflächen von Touchscreen-Geräten erleichtern Kindern schon früh die Entwicklung von Bedienkompetenzen. Im Rahmen ihrer Entwicklung nehmen Kinder durch das gesellschaftliche Interdependenzgeflecht, in welchem die Familien mit weiteren Figurationen verbunden sind, neue Rollen im Bildungssystem und im Austausch mit Peers ein. Dabei lernen sie andere Medienensembles kennen und erweitern ihr eigenes Medienrepertoire. Bedeutsam für diese Erweiterung ist – einhergehend mit dem Übergang in die Schule – insbesondere der Schriftspracherwerb. Neben der Vermittlung dieser wichtigen Kulturtechnik, zeigte sich aber, dass Schulen (vor der Covid-19-Pandemie) ansonsten kaum Einfluss auf die Medienpraktiken in den Familien nahmen. Bedeutsamer als die schulische Medienbildung scheinen informelle Lernprozesse zu sein, bei denen Kinder sich mit den Peers über medienbezogenes Wissen und Vorlieben austauschen. Die Erweiterung des Medienrepertoires folgt auch im Schulalter nicht der curricularen Logik des Bildungssystems, sondern ist durch Valenzen und Machtbalancen im informellen Bereich geprägt. Bei älteren Kindern ist die Mediennutzung dabei deutlich selbständiger und stärker auf individuelle Interessen und den Austausch mit Peers ausgerichtet. Das Medienrepertoire der Kinder entwickelt sich entlang dieser Medienpraktiken. Dabei nimmt das Smart-

phone eine besondere Rolle ein, da es den älteren Kindern größere Handlungsspielräume ermöglicht. Sie sind in ihrer tendenziell vielfältigeren Mediennutzung autonomer als jüngere Kinder.

Die Ausgestaltung dieser Freiräume und die damit verbundene Selbst-Positionierungen sind auch bedeutsam für die Identitätsentwicklung der Kinder (Kammerl, 2005). Die im Rahmen des Älterwerdens ausgehandelten aber auch zugewiesenen zunehmenden Freiheiten bei den individuellen Medienpraktiken eröffnen vielfältige und umfangreiche Optionen für die Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie. In Abgrenzung zu der unüberschaubaren Menge an sozial und medial erfahrbaren Positionen, Stilen und Sinnentwürfen gilt es, den eigenen Standpunkt zu bestimmen und diesen in den jeweiligen kommunikativen Kontext einzubringen. Anforderungen an die Gestaltung dieser Selbst-Entwürfe stellen sich in besonderer Weise in der Entwicklungsphase der Adoleszenz, in der eine zunehmende reflexive Beschäftigung mit dem eigenen Selbst durch biologische, psychische und soziale Bedingungen initiiert wird. Durch den Eintritt in internetbasierte Kommunikationsgeflechte werden die Kinder zunehmend und früher mit der Aufgabe konfrontiert, gemäß persönlicher Vorlieben Medienpraktiken auszuwählen und sich kommunikativ zu positionieren. In der Geschichte der Kindheit sind Kinder bislang nicht bzw. kaum als Subjekte medialer und öffentlicher Kommunikation in Szene gesetzt worden. Gerade für Kinder gilt, dass sich ihre Identität im größten Teil der Menschheitsgeschichte nicht als Gegenüberstellung von Ich und einem sozialen Kontext ergab, sondern durch die Einbettung in ihr soziales Umfeld bestimmt wurde (Luckmann, 1979).

Gleichzeitig finden diese Prozesse aber zunehmend in einem mediatisierten Kontext statt, der durch eigene Machtbalancen gekennzeichnet ist. Durch die internetbasierte Kommunikation sind an ihr Beteiligte Teil einer weltweiten Figuration, in der die Akteurinnen und Akteure ungleiche Positionen einnehmen. Die Internetanwendungen der Kinder sind zwar vielfältig, orientieren sich aber auch an den Favoriten, die in quantitativen Nutzungsstudien berichtet werden, wie *Youtube*, *WhatsApp*, *Google* oder *Instagram* (mpfs, 2021a, 2021b) und sind somit auf die Angebote der großen Internetkonzerne konzentriert. Dabei werden bei der Nutzung dieser Dienste Altersempfehlungen häufig unterschritten. Ohne dass die Kinder in der Lage wären, sich mit den jeweiligen AGBs auseinanderzusetzen, gehen sie asymmetrische Geschäftsbeziehungen ein, bei denen sie umfänglich ihre Rechte abtreten. Die zunehmenden Eigenaktivitäten der Kinder im digitalen Kommunikationsgeflecht können schon allein deshalb kaum als selbstbestimmtes Medienhandeln interpretiert werden. Sie sind aber auch durch Erwartungen an die Kommunikation und Selbstregulation der

Mediennutzung bestimmt, sodass insgesamt eine frühe Nutzung digitaler Endgeräte begleitet wird von sozialen Forderungen nach Internalisierung von Fremdkontrolle.

Mit Elias ließe sich dies als Teil eines fortschreitenden Integrationsprozesses deuten, in dem Individuen historisch betrachtet zunehmend stärker in soziale Verflechtungen eingebunden werden. Im Kontext der tiefgreifenden Mediatisierung findet eine zunehmende Verdichtung der Interdependenzen von sozialen Domänen untereinander statt und innerhalb ihrer spezifischen Figurationen eröffnen sich für Individuen neue Wahlmöglichkeiten und Risiken. Die vielfältigen und zunehmend digitalen Möglichkeiten, zwischen unterhaltungs- und bildungsbezogenen Medienaktivitäten und non-medialen Aktivitäten wählen zu können, bringen gleichsam eine biografisch frühere Selbst-Zivilisierung mit sich. Gleichzeitig werden (Kindheits-)Konstruktionen gestärkt, welche die Selbstverantwortung und Individualisierung der Kinder betonen und ihnen Merkmale zuschreiben, die bislang eher mit Erwachsenen assoziiert wurden.

8.3 Gesellschaftliche Relevanz der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass der Wandel der Medienumgebung in mehrfacher Hinsicht die Kommerzialisierung von Medienkommunikation verstärkt. Die Innovationsdichte begünstigt im Laufe der Familienentwicklung eine Reihe von Konsumententscheidungen zu Geräten, Diensten und Anwendungen und führt in den Familien zu vielfältigen und spezifischen Medienensembles, die eine bislang nie dagewesene Breite an Medienpraktiken ermöglicht – ohne dass die damit verbundenen Chancen und Risiken für die Familien absehbar sind. Gleichzeitig führt die Datafizierung dazu, dass die Familienmitglieder in individualisierten datenorientierten Beziehungen zur Internetökonomie stehen und zu deren wirtschaftlicher Wertschöpfung beitragen (vgl. Kapitel 1: „Datenkolonialismus“ nach Couldry & Mejias, 2018). Die Strukturierung familialer Medienpraktiken steht dadurch zunehmend komplexeren Herausforderungen gegenüber.

Eltern, die (erzieherisch) Medienpraktiken ihrer Kinder regulieren wollen, müssten sich ausführlich mit einem umfangreichen Set an unterschiedlichen Geräten, den darauf installierten Anwendungen sowie den dazugehörigen Einstellungsoptionen befassen. Da es keine einfache „Zentralverwaltung“ aller Geräte in einem Haushalt gibt, gestaltet sich dies als ein sehr komplexes und aufwändiges Unterfangen, vor dem viele Eltern zurückschrecken oder sogar kapitulieren. Familien versuchen vielfach, die-

se Komplexität zu reduzieren, indem Regeln zu medienbezogenen Praktiken nur bezüglich einzelner Dimensionen (insbesondere Dauer und Zeitpunkt der Mediennutzung) aufgestellt bzw. verhandelt werden. Dabei sind Einstellungen, Kompetenzen und Engagement für medienerzieherische Fragen ungleich ausgeprägt.

Die Einübung medienbezogener Praktiken in den Familien stellt sich aus medienpädagogischer Sicht für die Sozialisationsleistung der Familien heterogen dar: Die generationenübergreifende Vermittlung eines milieuspezifischen Habitus ist an den medialen Lebenswelten der Eltern orientiert. Insbesondere die aktuellen Medienpraktiken älterer Kinder finden vergleichsweise wenig Berücksichtigung. Ihre zunehmend auf digitale Medien ausgerichtete Mediennutzung wird entsprechend auch wenig begleitet und bei dem Ausbau ihrer Medienrepertoires sind sie oftmals auf sich gestellt. Im Kontext ihrer Onlinenutzung werden Heranwachsende jedoch verstärkt mit Inhalten konfrontiert, die nicht altersgerecht sind oder andere qualitative Mängel aufweisen, oder sie treffen auf Akteurinnen und Akteure, die ihnen (potentiell) schaden (könnten).

Darüber hinaus fehlt es bei nutzergenerierten Inhalten weitestgehend an inhaltlicher und professioneller Regulierung. Die vereinzelt Maßnahmen werden der Vielfalt der Internetkommunikation kaum gerecht. Im Gegensatz zum Gatekeeper-Modell der Massenmedien, nach dem eine professionelle Auswahl und diskursive Prüfung der Medieninhalte stattfindet, werden über internetbasierte Kanäle, wie z. B. Video- oder andere Social-Media-Plattformen, (qualitativ) ungefilterte Meinungen geteilt. In den Medienpraktiken der heranwachsenden Generation spielen „klassische“ Massenmedien, wie Zeitungen oder lineares öffentlich-rechtliches Fernsehen, kaum noch eine Rolle. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird deshalb nicht mehr (automatisch) auf Inhalte und Meinungen gelenkt, die eine Qualitätsprüfung durchlaufen haben. Es ist davon auszugehen, dass Heranwachsenden die Beurteilung unterschiedlicher Intermediäre – also jener Dienste, die durch Aggregation, Selektion und öffentliche Präsentation Aufmerksamkeit für eigene oder Inhalte Dritter erzeugen – und ihrer Medienangebote nicht leicht fällt. Die unterschiedlichen Meinungen werden insofern zunächst als mehr oder weniger gleichwertig wahrgenommen. Die Fähigkeit der Rezipierenden zur qualitativen Unterscheidung dieser Inhalte muss erst durch eine gezielte Medienkompetenzförderung – etwa durch die Familien oder in den Schulen – entwickelt werden. Die auf der Makroebene diskutierte Fragmentierung der Öffentlichkeit (Habermas, 2021) spiegelt sich somit im Kontext der Sozialisation Heranwachsender wider.

Im Alltag der Familien haben sich digitale Medien als Unterhaltungs-, Informations- und Kommunikationsmedien fest etabliert. Die Nutzung von Informations- oder Kommunikationsangeboten des Bildungssystems spielte hingegen in beiden Kohorten eine untergeordnete Rolle. Lernen mit digitalen Medien und der Erwerb medienbezogener Kompetenzen scheinen für die untersuchten Kinder vornehmlich ausgehend vom Medienensemble ihrer Herkunftsfamilien stattzufinden. Wie die Studie zeigt, geben Eltern dabei – in Abhängigkeit von ihrem Bildungshintergrund, ihren medienbezogenen Dispositionen und ihren Kompetenzen – einen Handlungsrahmen vor. Dabei beziehen sie vereinzelt auch non-formale Bildungsangebote mit ein. Wenn an Schulen – wie im Digitalpakt bzw. der KMK-Strategie „Bildung in einer digitalen Welt“ vorgesehen – medienbezogene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ab der Grundschule gezielt gefördert und digitale Medien stärker als Unterrichtsmittel genutzt werden sollen, müssen diese formalen Bildungsangebote die informell entwickelten Medienrepertoires und die Bedarfe der Familien berücksichtigen.

8.4 *Reflexion und Ausblick*

Der Ansatz, medienbezogene Sozialisationsprozesse mit einem Paneldesign und ausgehend von dem theoretischen Konzept kommunikativer Figurationen zu untersuchen, erwies sich in der durchgeführten Studie als gewinnbringend. Hierdurch eröffnete sich ein methodischer Zugang sowohl zu den Beziehungsgeflechten, als auch zu den Medienensembles und -repertoires, welche die Sozialisation der Heranwachsenden prägen. Der Fokus der dargestellten Erhebungen, Auswertungen und Ergebnisse wurde auf die kommunikative Figuration Familie und die dort stattfindenden Aushandlungs- und Sozialisationsprozesse gelegt. Eine umfassende Betrachtung würde genau genommen die Einbeziehung aller, d. h. mitunter auch multilokal verstreuter Familienmitglieder, erfordern, was sich forschungspraktisch jedoch kaum umsetzen lässt. Insofern kann immer nur ein Ausschnitt einer kommunikativen Figuration betrachtet werden. Dennoch geben die Befunde wertvolle Einblicke in die spezifischen Akteurskonstellationen sowie die Medienpraktiken einzelner Mitglieder.

Vor dem Hintergrund der Ausweitung und Intensivierung außerfamiliärer Beziehungen, die sich bereits in den abgeschlossenen Erhebungen angedeutet haben, gilt es, auch die Perspektive im Forschungsprojekt zu erweitern und das Verhältnis der kommunikativen Figuration Familie zu den Figurationen im Kontext von Peerbeziehungen und Schule genauer

in den Blick zu nehmen. Überdies verweist der Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit Studien, die den Sozialisationsprozess anderer sozialer Milieus betrachten (Paus-Hasebrink & Sinner, 2021), auf die Herausforderung, nicht nur eine vergleichende Perspektive zwischen den unterschiedlichen Alterskohorten, sondern auch bezüglich unterschiedlicher Milieus einzunehmen. Das Sample der vorliegenden Studie weist diesbezüglich zwar eine klare Lagerung mit Blick auf sozioökonomisch besser gestellte Familien auf, die im Rekrutierungsprozess nicht ausgeglichen werden konnte, kann aber als eine gute Ergänzung zu den Ergebnissen anderer und insbesondere der österreichischen Panelstudie gesehen werden.

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass der Ansatz der kommunikativen Figurationen geeignet ist, den Prozesscharakter von Sozialisation zu erfassen. Bereits die ersten zwei Erhebungswellen eröffnen – nicht zuletzt durch die Berücksichtigung zweier Kohorten – einen differenzierten Einblick in den Sozialisationsprozess von Kindern in unterschiedlichen Lebensphasen. Für ein umfassenderes Verständnis der Zusammenhänge und insbesondere ihrer zeitlichen Veränderung ist allerdings eine längerfristige Betrachtung des Sozialisationsprozesses erforderlich. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass sich Veränderungen im Leben der Kinder in der zweiten Welle andeuten, jedoch unklar bleibt, inwieweit es sich um punktuelle Ereignisse, kurzfristige Entwicklungen oder um grundsätzliche bzw. längerfristige Veränderungen handelt. Die anstehende weitere Erforschung des Samples kann diesbezüglich Aufschluss geben.

Besonders interessant wird in diesem Zusammenhang sein, die Veränderungen der Medienrepertoires weiterzuerfolgen und die Aushandlungsprozesse der Kinder mit ihren Familien dahingehend zu prüfen, inwieweit sich beispielsweise konfliktvolle Auseinandersetzungen häufen oder sich die Themen der Aushandlungen verändern. Überdies stellt sich die Frage, inwieweit sich die Balancen innerhalb der Familien dahingehend verschieben, dass Eltern primär von ihren Kindern lernen, wie digitale Medien funktionieren, oder auch, ob sich Veränderungen in den medienbezogenen Einstellungen von Kindern und/oder ihren Eltern feststellen lassen. Dies birgt allerdings auch Herausforderungen für nachfolgende Erhebungen, insbesondere im Hinblick auf die differenzierte Erfassung von Kontexten, Abläufen gemeinsamer Mediennutzung, der wahrgenommenen Intensität medienbezogener Aushandlungsprozesse und Konflikte, aber auch in Bezug auf die geteilten Medienpraktiken mit Freundinnen und Freunden sowie in der Schule. Diesen könnte mitunter durch eine Erweiterung des methodischen Zugangs entgegengewirkt werden, z. B. durch den Einsatz unterstützender Instrumente, wie etwa (Medien-)Tagebüchern oder Reflexionsaufgaben.

Ziel der Folgerhebungen ist es, die medienbezogenen Aushandlungsprozesse in der Familie und unter Berücksichtigung des Einflusses anderer relevant werdender kommunikativer Figurationen (insbesondere Peers und Schule) weiter zu verfolgen und Veränderungen nachzuzeichnen, um sowohl in theoretischer als auch methodologischer Hinsicht einen Beitrag für die (medienbezogene) Sozialisationsforschung zu leisten.

9. Anhang

9.1 Medienglossar

| | |
|--|---|
| ActiveBoard | digitale Tafel für interaktiven Medieneinsatz im Klassenzimmer |
| Android | Smartphone-Betriebssystem |
| Amazon Echo/ Alexa-Smartspeaker | Smartspeaker mit Alexa Voice Service (Sprachsteuerung) |
| Amazon Music | Streamingdienst für Musik und Podcasts |
| Amazon Prime Video | Streamingdienst für Filme und Serien |
| Angelo! | Animationsserie für Kinder und Jugendliche |
| Antolin | Lesespiele-App |
| App | engl. „Application Software“ – Anwendung auf einem Smartgerät, nicht funktionsabhängig für das Gerät |
| Bettermarks | Adaptives Lernsystem für Mathematik |
| Beyblade | Kreiselspiel aus einer japanischen Manga-Serie |
| Bibi und Tina | (Hörspiel-)Serie für Kinder |
| Blitzrechnen | Mathe-App für die erste Jahrgangsstufe |
| Boombox | Bluetooth Lautsprecher |
| CandyCrush | Puzzle Spiele App |
| CD | Datenträger zur Speicherung von Musik und Audio Dateien |
| CD-Player/ CD-Spieler | Anlage zum Abspielen von CDs |
| Clash of the Clans | MMO (Massively Multiplayer Online)-Strategiespiel für Mobilgeräte |
| Clash Royale | Multiplayer Spiel für Mobilgeräte |
| Comic | Geschichte, die in einer Bildfolge und in Kombination mit Schriftzeichen erzählt wird |
| Computer / PC | elektronisches Standgerät zur Datenverarbeitung |
| Convertible | Hybrid-PC, Tablet-Computer |
| Die Sendung mit der Maus | Kindersendung mit Sachgeschichten und Wissensfilmen |
| Die Sendung mit der Maus-App | offizielle App zu „Die Sendung mit der Maus“ |
| Dragon Mania | Simulations-Spiele App |
| Drei Fragezeichen/ Drei Ausrufezeichen | Jugendbuch-Reihen und (Hörspiel-)Serien mit Detektivgeschichten |
| Drohne | unbemannter Flugkörper |
| DVD-Player | Abspielgerät für Video DVDs |
| eBay-Kleinanzeigen | Online Verkaufsplattform über private Händlerinnen und Händler, sowie Käuferinnen und Käufer, meist lokal |

9. Anhang

| | |
|------------------|---|
| E-Mail | elektronisches System zur Verwaltung von Brief-ähnlichen Nachrichten über das World Wide Web |
| Emojis | Piktogramme, welche in sozialen Medien durch dargestellte Symbole einer Mimik eine Stimmung zeigen bzw. Schriftzeichen ersetzen |
| Facebook | Social Media Plattform |
| Family Link | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |
| Family Time | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |
| Fortnite | Online Battle-Royale-Spiel in Comic-Look, ohne explizite Gewaltdarstellung |
| FIFA | Fußball-Videospiel |
| GameBoy | tragbare Videospielkonsole |
| GEOLino mini | Zeitschrift der Marke GEO für Kinder ab 5 Jahren |
| Götter des Olymp | Online Einzelspieler-Spiele App auf griechischer Mythologie basierend |
| Google | Suchmaschine im Internet |
| Handy | mobiles Telefon mit SIM-Karte; von den Familien teilweise Synonym für Smartphone verwendet |
| Harry Potter | Protagonist in gleichnamiger Buch- und Filmreihe für Kinder und Jugendliche über eine fiktive Zauberwelt |
| HayDay | Spiele App im Free-to-play-Design über den Betrieb eines Bauernhofs |
| Hörbuch | Audio, in welchem ein Buch von einem Erzähler vorgelesen wird |
| Hörspiel | Audio, in welcher die unterschiedlichen Charaktere eines Buches von verschiedenen Stimmen vorgelesen werden |
| Hybrid-Medium | Medium, mit medialen sowie analogen Eigenschaften |
| Hogwarts | Schule in der Phantasiewelt von Harry Potter |
| Instagram | Social Media Plattform zum Posten von Fotos und Videos, sowie für Livestreams |
| iOS | Betriebssystem auf Apple-Produkten |
| iPad | Tablet der Marke Apple |
| iPhone | Smartphone der Marke Apple |
| iPod | tragbares, digitales Medienabspielgerät der Marke Apple |
| Just Dance | interaktives Videospiel, in welchem Tanzschritte nachgetanzt werden müssen |
| Käpt'n Sharky | Kinderbuch – und Hörspielreihe über einen Piraten |
| Karaoke-Spiel | digitales Spiel, in welchem gesungen werden muss |
| Kassette | Datenträger mit zwei beweglichen Spulen |
| Kettenbrief | Nachricht, welche dazu aufruft, an eine gewisse Personenzahl weitergeleitet zu werden |
| Kidzoom-Kamera | robuste Multifunktionskamera für Kinder |
| Kids Place | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |
| Kinder-Kamera | Kamera für Kinder, welche auch über weitere Funktionen, beispielsweise zur Fotobearbeitung oder Videospielen, verfügt |
| Klicksalat | externes Seminarangebot zur Medienkompetenzförderung an Schulen |

| | |
|--|--|
| KiKa | Kinder-Fernsehsender des öffentlich-rechtlichen Rundfunks |
| Kindl | eBook-Reader von Amazon mit Möglichkeit zu getrimmten Tablet-Funktionen |
| Klassenchat | Gruppenchat via Messenger-Dienst einer Schulklasse |
| Komoot | App zur Routenplanung und Navigation |
| Laptop | mobiler Computer; Synonym: Notebook |
| LEGO | Spielzeugmarke für Kinderbausteine und -figuren aus Hartplastik |
| LEGO Zeitschrift | Kinderzeitschrift der Marke LEGO |
| LEGO Ninjago | animierte Ninja-Serie mit Figuren der Marke LEGO |
| LEGO-Roboter | programmierbarer Roboter der Marke LEGO |
| LEGO StarWars | Action-Videospiel basierend auf StarWars mit LEGO-Figuren |
| Let's Play | Vorführen und anschließender Upload des Spielens eines Videospieles (Zumeist auf einer Videoplattform wie YouTube) |
| Lineares Fernsehen/ lineares Fernseh-Programm | Fernsehen, welches bei einer zeitgebundenen Übertragung in verschiedenen Programmen angesehen werden kann |
| Lucky Luke | Kinderserie und Comic mit Protagonist im wilden Westen |
| LOGO! | Kinder-Nachrichtensendung auf dem Fernsehkanal KiKa |
| Madagaskar | Animationsfilm von DreamWorks über geflüchtete Zootiere |
| Mario Kart | Video-Rennspiel des Franchises Super Mario für ausgewählte Konsolen |
| Microsoft Excel | elektronisches Programm der Marke Microsoft zur Erstellung von Listen und Tabellen |
| Minecraft | Computerspiel im Bauklotz-Design, in welchem Rohstoffe abgebaut werden müssen, um Gegenstände erhalten zu können |
| Minecraft – „Zombie-Modus“ | Modus im Spiel Minecraft, in welchem gegen Monster gekämpft werden muss, um Fortschritte zu erzielen |
| Mathegym | Lernplattform für den Mathematikunterricht |
| Mädchen-WG | Doku-Soap über eine Wohngemeinschaft von Mädchen des ZDFs für Kinder und Jugendliche |
| Messenger-Dienst | Online-Dienst zum Versenden von Nachrichten (primär) und Medien (sekundär) über ein internetfähiges Gerät |
| MMS | „Multimedia Messaging Service“ – Versenden von multimedialen Inhalten per Handy über ein gängiges Netzwerk |
| MP3-Player | Datenträger, über welchen Musik gehört werden kann |
| Nanu!? | Kinderzeitschrift |
| Napster | Online Streamingdienst für Musik und Podcasts |
| National Geographic | populärwissenschaftliche Zeitschrift |
| Netflix | Streaming-Dienst für Serien und Filme |
| Nintendo | Hersteller von Spielekonsolen |
| Nintendo Switch | Spielekonsole von Nintendo, welche portabel oder an einen Fernseher angeschlossen verwendet werden kann |
| Nintendo Wii | stationäre Spielekonsole von Nintendo |
| Norton Family | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |

9. Anhang

| | |
|----------------------------|--|
| Notebook | mobiler Computer; Synonym: Laptop |
| Oceanhorn | Action-Adventure Videospiel auf diversen Konsolen |
| Olli und Molli | Zeitschrift zum Lesen lernen von Kindern ab der ersten Klasse |
| PlayStation | Spielekonsole von Sony |
| Padlet | digitale Pinnwand, auf der Texte, Bilder, Videos, Links, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen abgelegt werden können |
| Paw Patrol | animierte Kinderserie mit Hunden |
| Phase6 | App zum Vokabellernen |
| Photoshop | Programm zur Bildbearbeitung von Adobe |
| Piano | Klaviermusikspiel für Mobilgeräte |
| PlayStore | Katalog verschiedener Apps im Android-Betriebssystem |
| Podcast | Audio-Serie, die über das Internet gestreamt wird |
| Pokémon | japanische Kinderserie zum Sammeln von kleintierähnlichen Phantasiewesen |
| Pokémon GO | Spiele-App für mobile Geräte zum Sammeln von virtuellen Phantasiewesen in augmented reality |
| PowerPoint-Präsentation | digitale Präsentation erstellt mit Microsoft Programm PowerPoint |
| Quality Time | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |
| Quizlet | Lernspiel-App mit Quizfragen |
| Radio | Apparat zum Empfang von Rundfunksendungen |
| Rayman | Videospiel im Alleine- oder Mehrspielermodus |
| Räuber Hotzenplotz | Protagonist in gleichnamigen Kinderbuch |
| Schallplatten | mit analogen Daten bespielter Tonträger |
| Schloss Einstein | deutsche Fernseh-Soap für Kinder und Jugendliche über das Leben in einem fiktiven Internat |
| Schlaupkopf | kostenlose Lernwebsite für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Klassen |
| Schlaumäuse | Lernapp für fünf- bis neunjährige zum Erwerb der deutschen Sprache in Wort und Schrift |
| Schule der magischen Tiere | animierte Spieleapp für Kinder; Geduldspiel |
| Scratch | visuelle Programmiersprache für Kinder und Jugendliche |
| Screen Time | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |
| Selfie | Foto, das ein Selbstportrait darstellt |
| Serie | Abfolge einer zusammenhängenden, filmischen Handlung in einzelnen Folgen |
| SimCity | Videospiel zur Stadtsimulation |
| Sky on demand | Streamingdienst für Filme, Serien und Sportübertragungen |
| Skype | Anwendung zur Videotelefonie |
| SIM-Karte | engl. „Subscriber Identity Module“, als Identifikation eines Nutzers im Internet und Mobilfunk |

| | |
|-------------------------------|--|
| SingStar | Videospiel, bei welchem Lieder mit einem Mikrofon gesungen werden |
| Smartboard | digitale Tafel für interaktiven Medieneinsatz im Klassenzimmer |
| Smartphone | Handy mit Internetzugang und Apps; Mobiltelefon mit Computer-Funktionalitäten |
| Smartspeaker | internetfähige Lautsprecherbox, die Stimmen erkennt und verbale Antworten geben kann |
| Smart-TV | Fernsehen mit Internetverbindung und Zugriff auf Streamingdienste |
| SMS | „Short Messaging Service“ – Kurznachrichten, die via Handy über ein mobiles Netz versendet werden |
| Snapchat | Instant-Messenger-Dienst mit Möglichkeit des Bild-Versandes für Smartphone und Tablet |
| Dein SPIEGEL (Spiegel Kinder) | Zeitschrift des Spiegels für Kinder ab 8 Jahren |
| Spielzeit | App zur technisch-gestützten Medienerziehung |
| Splitscreen | für mehrere Anwendungen geteilter Bildschirm |
| Spotify | Online Streamingdienst für Musik und Podcasts |
| Sprachnachricht | Nachricht in Sprachform über einen Messengerdienst |
| StarWars | Science Fiction Filmreihe in fiktiven Universum mit Fantasiewesen |
| Streamingdienst | Onlineanbieter, der Filme, Serien oder Audioinhalte zum direkten Ansehen bereitstellt |
| SubwaySurfers | Spiele App im Jump'n'Run – Stil |
| Super Mario | fiktive Figur und Namensgeber für eine Reihe von Videospielen |
| Tagesschau | Nachrichtensendung der ARD |
| Tablet | mobiles Medienabspielgerät mit vergrößerten Bildschirm; meistens ohne SIM |
| Tierfreund | Zeitschrift über Tiere für Kinder und Jugendliche |
| TikTok | vorher „Musical.ly“; Social Media Plattform für Kurzclips von maximal einer Minute zum Streamen und eigenem Upload |
| Ting-Stift | interaktives Lernspiel mit Digitalstift und verlagsübergreifenden Büchern und Spielen (Alternative zu TipToi) |
| TipToi-Stift | Interaktives Lernspiel mit Digitalstift und verlagsgebundenen Büchern und Spielen (Alternative zu Ting-Stift) |
| TKKG | Krimi-Jugendbuchserie mit gleichnamigen Hörbüchern |
| Toniebox | würfelförmiges Tonabspielgerät für Kinder mit verschiedenen Spielfiguren („Tonies“) |
| Videospiel | elektronisches Spiel über eine Konsole, ein Smartphone oder einen Computer |
| Videotelefonie | Telefonat mit Anzeige eines Live-Videos der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners |
| Vier Bilder ein Wort | Bilderrätsel-App |
| Was-ist-was | Wissensendung für Kinder |
| WhatsApp | Messengerdienst von Facebook |
| Wii Fit | Sport- und Fitnessspiel für die Ninetndo Wii |

9. Anhang

| | |
|----------------|---|
| Windows | Betriebssystem der Marke Microsoft |
| WLAN | kabellose, lokale Internetverbindung |
| XBox | Spielekonsole der Marke Microsoft |
| Yakari | Zeichentrickserie für Kinder |
| YouTube | Social Media Plattform für Videos |
| Zauberschulbus | Zeichentrickserie für Kinder |
| ZeitLeo | Zeitschrift der Wochenzeitung „Die Zeit“ für Kinder ab 8 Jahren |
| Zombie Tsunami | animierte Spiele App für Kinder ab 10 Jahren |

9.2 Leitfäden

9.2.1 Leitfäden EW1

Leitfaden für die Kinderinterviews (EW1)

- 1) Konvergente, personalisierte, multimediale Umwelt des Kindes / Medienrepertoire der Familie / des Kindes:
Welche Bedeutung haben die Medien für die Kinder? In welcher Häufigkeit nutzen sie die Geräte und welchen Inhalt haben die medialen Geräte? Gehören bestimmte Geräte eigentlich einem anderen Familienmitglied? Gibt es Aushandlungsprozesse in Bezug auf die mediale Nutzung?
- 2) Doing family mit Medien; Mediennutzungsmuster / Sprechen über Medien:
Rezipiert das Kind die Medien gemeinsam mit einem Familienmitglied? Wird in der Familie gemeinsam gelesen, gespielt, geschaut, gehört, etc.? Gibt es Kommunikation via Medien in der Familie? Nutzt das Kind selbstständig, bzw. unbegleitet Medien? Mit wem spricht das Kind über die Medien? Werden immer wieder ähnliche Inhalte in Bezug auf die Medien besprochen oder gibt es Gespräche zu verschiedenen medialen Themen? Werden bestimmte Themen handlungsleitend?
- 3) Aufbau/Erhalt (weiterer) sozialer Beziehungen:
Spricht das Kind auch mit anderen Personen über Medien? Werden nur bestimmte Inhalte besprochen oder immer wieder verschiedene Themen in Bezug auf Medien?
- 4) Rolle des Übergangs in der Biographie / Medien / Beziehungen zu Familienmitgliedern / Beziehungen zu Freundinnen und Freunden:
Gab es alltägliche Veränderungen innerhalb der Familie? Hat das Kind nun neue Freundinnen und Freunde / fallen welche von nun an weg? Hat das Kind neue Aufgaben zu bewältigen? Hat sich in Bezug auf

die Medienausstattung der Familie etwas verändert? Hat sich im Kinderzimmer des Kindes etwas verändert? Haben sich die Medien in der Schule des Kindes verändert?

5) Akteurskonstellationen in der Familie:

Welche Familienmitglieder wohnen im gemeinsamen Haushalt? Gibt es Menschen, die das Kind zu seiner Familie zählt, jedoch nicht im Haushalt der Familie leben? Welche Personen spielen außerdem eine wichtige Rolle für das Kind?

Detaillierte Fragestellungen zu den jeweiligen Leitfaden-Dimensionen:

1) Konvergente, personalisierte, multimediale Umwelt des Kindes / Medienrepertoire der Familie / des Kindes:

- *Einstieg über Bilder zu verschiedenen Medien* (Diese Dinge gibt es sicherlich auch bei euch zu Hause. Schau dir die Bilder mal in Ruhe an!)
- Hier haben wir jetzt eine Übersicht, mit der man sagen kann, wie wichtig einem etwas ist. Grün heißt, das ist mir sehr wichtig, gelb ein bisschen wichtig und rot gar nicht wichtig oder ist mir egal. Wenn du jetzt mal die Fotos anschaust, wie würdest du die hier zuordnen?
- Wieso hast du dieses Bild nun zu sehr wichtig / wichtig / unwichtig gelegt?
- Wie oft nutzt du dieses Medium?
- Wer nutzt es mit dir? Darfst du es alleine nutzen?
- Darfst du es so lange nutzen, wie du möchtest oder gibt es Regeln für die Nutzung?
 - Werden manchmal Ausnahmen der Regeln gemacht?
 - Klappen die Regeln gut?
 - Gab es auch schon einmal Konflikte deswegen?

2) Doing family mit Medien, Mediennutzungsmuster / Sprechen über Medien:

- Jetzt haben wir ja schon über ganz viele Dinge geredet, die du immer mal wieder benutzt. Sind da denn auch welche dabei, die ihr in der Familie immer zusammen benutzt?
- Was davon benutzt du denn oft alleine?
- Was ist denn auf diesem Bild hier zu sehen?
 - Wie nutzt ihr das denn?
 - Aus welchem Grund nutzt ihr das?
 - Warum denkst du, machen deine Familienmitglieder das?
- Gibt es in eurer Familie auch Medien, die du nicht benutzen kannst / darfst?

9. Anhang

- Würdest du das denn gerne nutzen?
 - Was glaubst du, warum du das nicht nutzen darfst?
 - Haben deine Eltern mit dir darüber gesprochen, weshalb du es (noch) nicht nutzen darfst?
 - Wenn du eines der Medien genutzt hast, sprichst du danach mit einem Familienmitglied darüber?
 - Sprichst du darüber, was dir gut gefallen hat, was dir nicht so gut gefallen hat?
 - Stellst du hinterher noch Fragen darüber, die dir noch eingefallen sind?
 - Fragen deine Eltern manchmal nach, was du gerade machst oder was dich beschäftigt?
- 3) Aufbau/Erhalt (weiterer) sozialer Beziehungen:
- Gibt es denn auch Medien, die du immer gemeinsam mit deinen Freundinnen und Freunden/Mitschülerinnen und Mitschüler benutzt, also ohne deine Familie?
 - Gibt es denn auch Medien, die du immer in der Schule benutzt, also ohne deine Familie?
 - Sprecht ihr dann auch darüber, was ihr da zusammen macht?
 - Worüber sprecht ihr denn, wenn ihr das gemeinsam nutzt? Mit wem genau wird gesprochen?
 - Nur über bestimmte Inhalte? Nur Fragen? Oder immer wieder zu verschiedenen Themen?
- 4) Rolle des Übergangs in der Biographie / Medien / Beziehungen zu Familienmitgliedern / Beziehungen zu Freundinnen und Freunden:
- Vor kurzem bist du ja in die Schule gekommen. Mich interessiert, was sich dadurch für dich verändert hat. Was ist denn jetzt anders?
 - Wie hat sich zum Beispiel dein Kinderzimmer verändert?
 - Hat sich bei euch in der Familie auch etwas geändert, weil/seit du jetzt in der Schule bist? Gibt es nun beispielsweise auch andere Medien in deinem Zuhause?
 - Wie findest du das?
 - Mit welchen Medien arbeitet ihr denn nun in der Schule?
 - Wie unterscheidet sich das zum Kindergarten / zur Grundschule?
 - Welche Veränderungen gibt es sonst noch in deinem Tagesablauf?
 - Gibt es auch Änderungen in Bezug auf deine Freundinnen und Freunden?
 - Sind sie jetzt auch alle in deiner Schule?
 - Hast du schon ein paar neue Kinder kennengelernt?

- 5) Akteurskonstellationen in der Familie:
- Welche Personen leben denn alle in eurem Haushalt, die dir noch wichtig sind?
 - Jetzt haben wir ja schon über einige Personen aus deiner Familie gesprochen. Gibt es noch andere Personen, die in deinem Alltag wichtig sind, die jedoch nicht in eurem Haushalt leben?
 - Warum ist er/sie auch noch wichtig?
 - Was machst du (gern) mit ihm/ihr?
- 6) Ergänzende Fragen
- Marken/ „Lieblinge“:
 - Wenn du Computer spielst/dein Handy benutzt/fern siehst/liest, gibt es da eine Figur/einen Schauspieler/ein Spiel, das du besonders magst? Sammelst du etwas? Gibt es Marken, die du besonders toll findest?
 - Kommunikative Kompetenzen:
 - Wenn du in der Schule/zu Hause ein Problem hast, mit wem sprichst du darüber?
 - Wie machst du das?
 - Gehst du ganz alleine mit dem Problem um?
 - Erlernen von Medienkompetenz:
 - Du hast mir ja erzählt, dass du ganz viel mit dem Medium XY spielst. Wie hast du das eigentlich gelernt?
 - Kommunikative Bedürfnisse:
 - Geht es dir manchmal so, dass du über bestimmte Sachen unbedingt mit jemandem sprechen musst?
 - Was sind das für Sachen?
 - Mit wem sprichst du darüber?
 - Warum mit dieser Person?
 - Hilft dir das? Warum (nicht)?
 - Tagesablauf/Alltagsgestaltung:
 - Was machst Du in Deiner Freizeit gerne und häufig? Was machst du lieber mit Familienangehörigen?
 - Was machst du eher lieber ohne bzw. mit Anderen /Freundinnen und Freunden?

Leitfaden für die Elterninterviews (EW1)

1) Medienensemble der Familie

Wir haben Sie im Vorfeld gebeten, uns Bilder der Medien ihres Kindes zuzusenden. Wie sieht denn darüber hinaus die Medienausstattung bei Ihnen daheim aus? Welche Medien gibt es denn noch? Wer in der Familie

9. Anhang

nutzt diese? Hier sehen Sie welche Bedeutung Ihr Kind den verschiedenen Medien bei Ihnen daheim gegeben hat. Was würden Sie dazu sagen?

2) Smarte Geräte der Eltern

Wie sieht es mit dem Smartphone/Tablet aus? In welcher Hinsicht nutzen Sie selbst dieses zur Fotografie, für Videos oder Social Media?

3) Einstellungen/Werte der Familie

Wenn Sie jetzt mal an Ihre Familie denken, welche Rolle spielen Medien für diese? Und wenn Sie an ihr/e Kind/er denken, was ist Ihnen da in Bezug auf Medien besonders wichtig? Welche Medien haben welche Rolle für die Familienangehörigen? Werden die Medien von den Familienangehörigen selbstständig genutzt oder unter Kontrolle von einem Elternteil?

4) Bedeutungswandel der Familie, als soziale Domäne/Sozialisationsinstanz

Kürzlich ist Ihre Tochter/ihr Sohn ja in die Schule gekommen. Was hat sich dadurch für Sie und Ihre Familie geändert? Wie hat sich der Alltag in ihrer Familie verändert? Was ist leichter/schwieriger/anders geworden? Inwiefern ist es anders? In der Schule lernt ihr Kind ja jetzt vieles Neues. Haben Sie das Gefühl Sie können es dabei unterstützen? Ist Ihr Kind unabhängiger/abhängiger von Ihnen als Bezugsperson im Vergleich zur letzten Zeit im Kindergarten? Hat Ihr Kind in der Schule neue Kinder kennengelernt? Welche Rolle spielen Gleichaltrige seit er/sie in der Schule ist? Wie hat sich diese Rolle im Vergleich zum Kindergarten verändert? Spielen Medien in diesem Zusammenhang eine Rolle? Welche?

Detallierte Fragestellungen zu den jeweiligen Leitfaden-Dimensionen:

1) Medienensemble der Familie

- Wie sind denn die Medien in Ihrer Wohnung angeordnet?
 - Wo stehen/liegen die einzelnen Geräte genau?
 - Warum stehen/liegen Sie dort?
 - Wer hat entschieden, welchen Platz die Medien in Ihrer Wohnung haben?
 - Wechseln die Medienorte (regelmäßig)?
- Wer darf die jeweiligen Medien denn dann nutzen?
- Wie werden die Medien denn in Ihrer Familie genutzt?
 - Was macht Ihr sohn/Ihre Tochter damit genau?

- Welche Rolle nehmen diese Medien im Familienalltag/in der Wohnung ein?
 - Was sagen Sie zur der Anordnung der Medien, welche ihr Kind getroffen hat?
- 2) Smarte Geräte der Eltern
- Welchen Stellenwert haben digitale Fotos in er Familie?
 - Wer macht Fotos von wem/was?
 - Werden viele Fotos gemacht und gepostet bzw. versendet?
 - Wie reagieren die Kinder darauf?
 - Welche Rolle nimmt das Kind dabei ein?
- 3) Einstellungen/Werte der Familie
- Wer entscheidet in ihrer Familie, wann welche Medien genutzt werden (dürfen)?
 - Welche Regeln gibt es in Bezug auf die Mediennutzung in Ihrer Familie ganz konkret?
 - Gibt es dazu Streit? Sind sich über diese Regeln (immer) alle einig?
 - War das schon immer so? Oder hat sich das im Laufe der Zeit verändert?
 - Setzen Sie Medien(-Entzug) als Belohnung/Bestrafung in Ihrer Erziehung ein?
- 4) Bedeutungswandel der Familie, als soziale Domäne/Sozialisationsinstanz
- Was würden Sie sagen, wie wichtig ist die Schule (schon jetzt) im Leben Ihres Kindes?
 - Welche Unterschiede zum Kindergarten stellen Sie fest?
 - Merken Sie (auch), dass ihr Kind andere Medien nutzt als vorher? Oder bereits genutzte Medien jetzt anders (mehr/weniger/mit anderen Personen) nutzt als davor?
 - Haben Sie die Benutzung der neuen Medien auch mit ihrem Kind besprochen?
 - Wie sieht Ihr Kontakt zu anderen Eltern und/oder zu den Lehrern aus?
 - Wie hat sich das im Vergleich zum Kindergarten (Grundschule) verändert?
 - Inwiefern spielen denn für diese Kommunikation digitale Medien (z.B. WhatsApp) eine Rolle?
 - Sind Ihnen Probleme/Ängste aufgefallen, welche Ihr Kind beschäftigen, seit es in der Schule ist?
 - Wie löst Ihr Kind diese (auf)?
 - Kennen sie die (neuen) Freundinnen und Freunde ihres Kindes?

9. Anhang

- Spielen Gleichaltrige eine andere Rolle seit Schulübertritt /-eintritt?
- Welche Relevanz haben Medien in diesem Zusammenhang?

9.2.2 Leitfäden EW2

Leitfaden für die Kinderinterviews (EW2)

- 1) Konvergente, personalisierte, multimediale Umwelt des Kindes / Medienrepertoire der Familie / des Kindes:
Welche Bedeutung haben die Medien für die Kinder? In welcher Häufigkeit nutzen sie die Geräte? Welche bestimmten Regeln/Gebote gibt es zu den bestimmten Medien? Welche Veränderungen haben sich seit dem letzten Interview ergeben und warum? Mit wem werden die Medien vermehrt genutzt? Ältere Kohorte: Wie ist Umgang mit Smartphone? Jüngere Kohorte: Wie läuft Literalität und die dadurch entstehenden Möglichkeiten?
- 2) Doing family mit Medien; Mediennutzungsmuster / Sprechen über Medien:
Rezipiert das Kind die Medien gemeinsam mit einem Familienmitglied? Wird in der Familie gemeinsam gelesen, gespielt, geschaut, gehört, etc.? Gibt es Kommunikation via Medien in der Familie? Nutzt das Kind selbstständig, bzw. unbegleitet Medien? Mit wem spricht das Kind über die Medien? Werden immer wieder ähnliche Inhalte in Bezug auf die Medien besprochen oder gibt es Gespräche zu verschiedenen medialen Themen? Werden bestimmte Themen handlungsleitend?
- 3) Aufbau/Erhalt (weiterer) sozialer Beziehungen:
Welche Freundinnen und Freunde hat das Kind? Hat das Kind diese über die Schule kennen gelernt? Bzw. sind es Mitschülerinnen und -schüler? Führt die Nutzung von Medien dazu, dass über Medien gesprochen wird? Mit wem spricht das Kind über Medien? Führt die Mediennutzung dazu, dass sich die Familienmitglieder mehr/weniger miteinander beschäftigen?
- 4) Rolle des Übergangs in der Biographie / Medien / Beziehungen zu Familienmitgliedern / Beziehungen zu Freundinnen und Freunde:
Gab es alltägliche Veränderungen innerhalb der Familie? Hat das Kind nun neue Freundinnen und Freunde / fallen welche von nun an weg? Hat das Kind neue Aufgaben zu bewältigen? Hat sich in Bezug auf die Medienausstattung der Familie etwas verändert? Hat sich im Kinderzimmer des Kindes etwas verändert? Hat sich das Kind selbst verändert?

Hat das Kind Lesen und Schreiben gelernt (jüngere Kohorte)? Macht das Kind jetzt mehr Sachen alleine als vorher oder mehr Sachen zusammen (mit wem/wer hilft ihm)? Kann das Kind allein entscheiden, was es machen möchte, wenn es Freizeit hat?

5) Akteurskonstellationen:

Hat sich im seit letztem Interview etwas verändert in der Familie? Ist ein neues Geschwisterkind dazu gekommen? Ist jemand aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen? Warum ist diese Person (noch) wichtig? Was macht Kind (gern) mit dieser zusammen?

6) Andere soziale Domänen: Peers/Schule:

Wie wichtig ist die Schule für das Kind? Wird der Freundeskreis des Kindes durch die Schule kleiner/größer? Gibt es gemeinsame Mediennutzungszeiten? Nutzt das Kind auch Medien, um seine/ihre Freundschaften zu pflegen oder den Kontakt zu Freundinnen und Freunde zu halten?

Detaillierte Fragestellungen zu den jeweiligen Leitfaden-Dimensionen:

7) Konvergente, personalisierte, multimediale Umwelt des Kindes / Medienrepertoire der Familie / des Kindes:

- Einstieg über Legetechnik-Tool
- Was war denn für dich die zentrale Veränderung all dieser Medien im letzten Jahr?
- Was ist denn gerade ganz neu?
- Warum nutzt du Medium XY denn (nicht so) gern?
- Du hast mir ja erzählt, dass du ganz viel mit dem Computer (Beispiel) spielst. Wie hast du das eigentlich gelernt? (Medienkompetenz)

8) Doing family mit Medien, Mediennutzungsmuster / Sprechen über Medien:

- Was ist das [für ein Medium/für eine Medienpraktik]?
 - Wie macht ihr das?
 - Warum macht ihr das?
 - Warum, glaubst Du machen Deine Familienmitglieder das?
 - Welche Rolle spielt das?
 - Ist dir das wichtig/nicht so wichtig? Wieso?
- Gibt es in eurer Familie auch Medien, die du nicht benutzen kannst / darfst?

9. Anhang

- Würdest du das denn gerne nutzen?
 - Was glaubst du, warum du das nicht nutzen darfst (Hat Mama/Papa dir das erklärt)?
 - Welches Medium hättest du denn gern, das du bisher nicht besitzt? Wieso?
- Wenn du eines der Medien genutzt hast, sprichst du danach mit einem Familienmitglied darüber?
- Sprichst du darüber, was dir gut gefallen hat, was dir nicht so gut gefallen hat?
 - Stellst du hinterher noch Fragen darüber, die dir noch eingefallen sind?
 - Fragen deine Eltern manchmal nach, was du gerade machst oder was dich beschäftigt?
- 9) Aufbau/Erhalt (weiterer) sozialer Beziehungen:
- Gibt es denn auch Medien, die du immer gemeinsam mit deinen Freundinnen und Freunden/Mitschülerinnen und Mitschülern benutzt, also ohne deine Familie?
- Gibt es denn auch Medien, die du immer in der Schule benutzt, also ohne deine Familie?
- Ihr sprecht darüber doch bestimmt auch ab und zu. Worüber sprecht ihr denn, wenn ihr das gemeinsam nutzt?
- Sprichst du mit deinen Freundinnen und Freunden/Mitschülerinnen und Mitschülern auch über Dinge aus dem Fernsehen/aus Spielen/aus Büchern, die ihr mögt?
 - Was ist denn zurzeit bei euch angesagt?
 - Wie wichtig ist es für dich, dass du dabei mitreden kannst? Warum?
- 10) Rolle des Übergangs in der Biographie / Medien / Beziehungen zu Familienmitgliedern / Beziehungen zu Freundinnen und Freunden:
- Letztes Jahr bist du ja in die Schule gekommen. Wir haben beim letzten Interview schon einmal darüber gesprochen, was sich dadurch verändert hat. Mich würde interessieren, wie das jetzt aussieht. Welche Veränderungen fallen die da ein?
- Wie hat sich zum Beispiel dein Kinderzimmer in den letzten Wochen/Monaten verändert?
 - Hat sich bei euch in der Familie auch etwas geändert, weil/seit du jetzt in der Schule bist? Gibt es nun beispielsweise auch andere Medien in deinem Zuhause?
 - Wie findest du das?

- Mit welchen Medien arbeitet ihr denn nun in der Schule?
 - Wie nutzt du Medien zusammen mit deiner Klasse/deinen Mitschülerinnen und Mitschülern?
 - Wie unterscheidet sich das zum letzten Mal?
 - Welche Veränderungen gibt es sonst noch in deinem Tagesablauf?
 - Was hat sich sonst noch verändert im letzten Jahr – unabhängig von der Schule?
- 11) Akteurskonstellationen in der Familie:
- Jetzt haben wir ja schon über einige Personen aus deiner Familie gesprochen. Ist denn seit dem letzten Mal jemand hinzugekommen oder weggefallen? Zum Beispiel ein neues Geschwisterkind?
 - Warum ist er/sie auch noch wichtig?
 - Was machst du (gern) mit ihm/ihr?
- 12) Andere soziale Domänen: Peers/Schule
- Wie wichtig ist dir denn die Schule?
 - Gehst du gern dahin oder eher nicht so gern?
 - Was macht dir da (nicht so viel) Spaß?
 - Wie lernt ihr in der Schule mit Medien?
 - Was lernt ihr über Medien?
 - Wie werden Medien in der Schule eingesetzt?
 - Wie wichtig sind denn deine Freundinnen und Freunde? Hast du viele? Wie verbringt ihr eure Zeit? Was macht ihr zusammen?

Wenn du ein Problem hast, mit wem sprichst du darüber? Mit jemanden aus deiner Familie? Mit Freundeskreis? Mit Schule?)

Leitfaden für die Elterninterviews (EW2)

1) Wandel

Was war(en) aus der Sicht der Eltern die zentrale(n) Veränderung(en) im letzten Jahr in der Familie? Was ist dabei besonders aufgefallen?

2) Medienensemble der Familie

Wir haben uns jetzt noch einmal die Medien von [Kind] angeschaut. Hat sich denn sonst noch etwas in Ihrem Haushalt getan? Haben Sie neue Medien an- oder alte Medien abgeschafft? Wieso?

3a) Ältere Kohorte: Smartphone

Wie sieht es mit dem Smartphone/Tablet aus? Wie nutzt das ihr Sohn/ihre Tochter denn? Wofür? Entstehen hierzu Konflikte? Was finden Sie gut/

9. Anhang

nicht so gut daran? Wie nutzt ihr Kind die Fotofunktion des Smartphones? Was macht er/sie mit den Bildern? Was darf er/sie in diesem Zusammenhang nicht?

3b) Jüngere Kohorte: Lesen

Nach einem Jahr in der Schule hat [Kind] ja inzwischen ein bisschen lesen gelernt. Wie wirkt sich das auf seine/ihre Mediennutzung aus?

4) Medienrepertoire

Was sagen Sie zu der Bedeutung, die Ihr Kind den verschiedenen Medien gegeben hat? Gibt es dabei Veränderungen im Vergleich zum letzten Jahr?

5) Einstellungen/Werte der Familie

Wenn Sie jetzt mal an Ihre Familie denken, welche Rolle spielen Medien für diese? Und wenn Sie an ihr/e Kind/er denken, was ist Ihnen da in Bezug auf Medien besonders wichtig? Welche Medien haben welche Rolle für die Familienangehörigen? Werden die Medien von den Familienangehörigen selbstständig genutzt oder unter Kontrolle von einem Elternteil? Muss/Kann gesteuert werden, welche Daten preisgegeben werden?

6) Bedeutungswandel der Familie, als soziale Domäne/Sozialisationsinstanz

Ihre Tochter/ihr Sohn ist nun seit einem Jahr in der (neuen) Schule. Was hat sich dadurch für Sie und Ihre Familie geändert? Wie hat sich das Kind verändert? Wie hat sich der Freundeskreis vom Kind verändert? In der Schule lernt ihr Kind ja jetzt vieles Neues. Haben Sie das Gefühl Sie können es dabei unterstützen? Ist Ihr Kind unabhängiger/abhängiger von Ihnen als Bezugsperson im Vergleich zum letzten Jahr? Hat Ihr Kind in der Schule neue Kinder kennengelernt? Welche Rolle spielen Gleichaltrige seit er/sie in der Schule ist? Wie hat sich diese Rolle im Vergleich zum letzten Jahr verändert? Spielen Medien in diesem Zusammenhang eine Rolle? Welche?

Detaillierte Fragestellungen zu den jeweiligen Leitfaden-Dimensionen:

1) Wandel

- Was sind aus Ihrer Sicht die zentralen Veränderungen bei Ihrem Kind?
- Was waren Veränderungen in Ihrer Familie?
 - Was ist dabei besonders aufgefallen?

2) Medienensemble der Familie

- Haben Sie neue Medien an-/ oder alte Medien abgeschafft?
 - Was genau?
 - Denken Sie auch an die Geschwister von [Kind]. Haben diese vielleicht etwas Neues bekommen?
- 3a) Ältere Kohorte: Smartphone
 - Wie sieht denn Ihre eigene Smartphone-Nutzung im Vergleich zu ihrem Kind aus?
 - Inwiefern denken Sie, welche Folgen die Datenspuren von Kindern für deren Sozialisation haben? Inwieweit fragen Sie Ihr Kind nach dem Einverständnis?
 - Wie nutzt ihr Kind die Fotofunktion des Smartphones? Was macht er/sie mit den Bildern? Was darf er/sie in diesem Zusammenhang nicht?
 - Inwiefern können sich Kinder dem entziehen?
 - Inwiefern können Sie bestimmen, wie stark/welche Daten vom Kind gesammelt werden?
 - Haben Sie das Gefühl, dass Sie ihr Kind vor bestimmten Firmen/Anbietern/Inhalten schützen müssen?
 - Wie machen Sie das?
 - (3a + 3b): Wie nutzen Sie die Fotofunktion Ihres Handys?
 - Was machen Sie mit den Bildern?
 - Gibt es etwas was sie explizit nicht machen?
- 3b) Jüngere Kohorte: Lesen
 - Nach einem Jahr in der Schule hat Ihr Kind ja inzwischen ein bisschen lesen gelernt.
 - Wie wirkt sich das auf seine/ihre Mediennutzung aus?
- 4) Medienrepertoire
 - Hier sehen Sie welche Bedeutung Ihr Kind den verschiedenen Medien bei Ihnen daheim gegeben hat.
 - Was würden Sie dazu sagen?
 - Wir interessieren uns in diesem Jahr besonders für die Veränderungen. Fällt Ihnen hierzu noch etwas ein?
- 5) Einstellungen/Werte der Familie
 - Wenn Sie jetzt mal an Ihre Familie denken? Welche Rolle spielen Medien für diese?
 - Wer entscheidet denn in ihrer Familie, wann welche Medien genutzt werden (dürfen)?
 - Hat sich das im letzten Jahr verändert?
 - Welche (neuen) Regeln gibt es in Bezug auf die Mediennutzung in Ihrer Familie ganz konkret? Gibt es dazu Streit? Bzw. Sind sich über diese Regeln (immer) alle einig?

9. Anhang

- Und wenn Sie an ihr/e Kind/er denken, was ist Ihnen da in Bezug auf Medien besonders wichtig?
 - Setzen Sie Medien(-Entzug) als Belohnung (Bestrafung) in Ihrer Erziehung ein?
- 6) Bedeutungswandel der Familie, als soziale Domäne/Sozialisationsinstanz
 - Ihr Kind geht ja nun seit einem Jahr in die (neue) Schule. Was hat sich dadurch für Sie und Ihre Familie geändert? Wie hat sich das Kind verändert?
 - Wie hat sich der Freundeskreis vom Kind verändert?
 - Was würden Sie sagen, wie wichtig ist die Schule im Leben Ihres Kindes?
 - Merken Sie (auch), dass ihr Kind andere Medien nutzt als vorher? Oder bereits genutzte Medien jetzt anders (mehr/weniger/mit anderen Personen) nutzt als davor?
 - Haben Sie die Benutzung der neuen Medien auch mit ihrem Kind besprochen?
 - Wie sieht denn Ihr Kontakt zu anderen Eltern und/oder zu den Lehrkräften aus? Wie hat sich das im Vergleich zum letzten Jahr verändert?
 - Inwiefern spielen denn für diese Kommunikation digitale Medien (z.B. WhatsApp) eine Rolle?
 - In der Schule lernt ihr Kind ja jetzt vieles Neues. Haben Sie das Gefühl Sie können es dabei unterstützen?
 - Ist Ihr Kind unabhängiger/abhängiger von Ihnen als Bezugsperson im Vergleich zum letzten Jahr?
 - Sind Ihnen Probleme/Ängste aufgefallen, welche Ihr Kind beschäftigt, seit es in der Schule ist? Wie löst Ihr Kind diese (auf)?
 - Hat Ihr Kind in der Schule neue Kinder kennengelernt?
 - Welche Rolle spielen Gleichaltrige seit er/sie in der Schule ist?
 - Wie hat sich diese Rolle im Vergleich zum letzten Jahr verändert?
 - Spielen Medien in diesem Zusammenhang eine Rolle? Welche

9.3 Muster Fallbeschreibungen

| | |
|---|----------------------|
| Familie | Pseudonym |
| Benennungscode: | Kürzel |
| Interviewtes Kind: | Pseudonym (Alter) |
| Interviewtes Elternteil: | Mutter/Vater (Alter) |
| Angaben zur Familie und Familienzusammensetzung: Nur Eltern: | |
| Familienstand: | |
| 1. Person: | |
| 2. Person: | |
| Geschwister: | |
| Interviewtes Kind: | |
| Soziale Situation der Familie: | |
| Wohnsituation: | |
| Besonderheiten der Familiensituation: | |
| Interviewsituation: | |
| beim Kinderinterview zusätzlich anwesend: | |
| beim Elterninterview zusätzlich anwesend: | |
| Anmerkungen: | |
| Auffälligkeiten des Interviews: | |
| Offene Fragen: | |

| |
|---|
| <i>To what extent does the socialisation process of children differ depending on media ensembles and related prevailing attitudes and values in the social domains?</i> |
| Beschreibung der Legetechnik |
| Medien-Akteurs-Relation |
| PADLET einfügen |
| Medienrepertoire des Kindes |
| Medienensemble (evtl. Besonderheiten der Wohnsituation) |
| Medienaffinität (bezogen auf Eltern und Kinder) |
| Eignes Medienkompetenzerleben des Kindes |
| Medienkompetenzzuschreibung durch die Eltern |
| <i>To what extent do transitions in life courses influence the media repertoires of children and their interaction in different social domains? How does the socialisation performance of families (as a social domain) change in connection with other social domains?</i> |
| Übergang in die (neue) Schule |

9. Anhang

| |
|--|
| <i>Which media-related negotiation processes between children and their social domains can be identified? How do they change over time (in relation to the changing media environment and to individual life courses)?</i> |
| Regeln in Bezug auf Medien/ Medienerziehung |
| Autonomie – Heteronomie |
| Autonomie: Heteronomie: Aushandlungsprozess: |
| Nähe – Distanz |
| Aushandlungsprozess: |
| Beschreibung zum Entstehungsprozess der gemeinsamen Mediennutzungssituation |
| Positiv: Negativ: |

9.4 Muster Fallvignetten

| | |
|--|--|
| Familie | |
| Benennungscode: IV_ | |
| Interviewtes Kind: | |
| Interviewtes Elternteil: | |
| Angaben zur Familie und Familienzusammensetzung: | |
| Nur Eltern: | Familienstand: Schulabschluss und Tätigkeit 1. Person: Schulabschluss und Tätigkeit 2. Person: |
| Geschwister: | Anzahl, Geschlecht (Alter); Schulform |
| Interviewtes Kind: wichtige Bezugspersonen/Aufenthaltsorte (z. B. Großeltern, 4 Tage/Woche Hort) | |
| Soziale Situation der Familie: | Wohnsituation: Besonderheiten der Familiensituation: |
| Interviewsituation: | beim Kinderinterview zusätzlich anwesend: beim Elterninterview zusätzlich anwesend: |
| Anmerkungen: | |

| |
|--|
| Aushandlungen in Bezug auf Bindung |
| Aushandlungen in Bezug auf Abgrenzung |
| Übergang in die neue Schulform |
| Regeln in Bezug auf Medien/ Medienerziehung |
| Medienensemble (evtl. Besonderheiten der Wohnsituation) |
| Medienrepertoire des Kindes |
| Beschreibung der Legetechnik |

| |
|--|
| Medienaffinität (bezogen auf Eltern und Kinder) |
| Beschreibung zum Entstehungsprozess der gemeinsamen Mediennutzungssituation |

9.5 Kategoriensystem

1. Kategoriensystem

Nachfolgend wird das Kategoriensystem dargestellt, welches sich aus den empirischen Daten ableitet. Die Kategorien werden strukturiert an den Aspekten „Personenkonstellationen“, „Medienrepertoire“, „Medienkompetenz“, „Medienensemble“, „Medienerzieherische Praktiken“, „Sprechen über Medien“, „Veränderungen im Leben des Kindes“, „(non-mediale) Lebenswelt“, „Medienpraktiken der Familie“, „Einstellung zu Medien und Medienpraktiken“, „Aushandlungsprozesse“ sowie „Sonstiges“.

1.1 Personenkonstellationen

| Kategorie | Beschreibung |
|---|---|
| <u>Personenkonstellationen</u> | Konkrete Akteurskonstellation bei der Mediennutzung Heranwachsender |
| Allein | |
| Babysitterin oder Babysitter | |
| Freundeskreis | |
| Nachbarskinder | |
| Freundeskreis der Eltern | |
| Hort | |
| Kernfamilie | |
| Eltern | |
| Mutter | |
| Vater | |
| Stiefmutter/-vater/ neue Lebenspartnerin / neuer Lebenspartner | |
| Geschwister | |
| Mitwohnende | |
| Schule | |
| Lehrkraft | |
| Mitschülerin / Mitschüler | |
| Unterwegs (z.B. Auto, Bus, Bahn, Flugzeug) | |

9. Anhang

| |
|------------------------------------|
| Weitere Familienmitgliedern |
| Cousin / Cousine |
| Großeltern (-mutter/-vater) |
| Tante/Onkel |

1.2 Medienrepertoire

| Kategorie | Beschreibung |
|--------------------------------------|---|
| <u>Medienrepertoire</u> | <ul style="list-style-type: none"> – individuelles Medienrepertoire der Heranwachsenden – verfügbare Geräte – konkrete Praktiken – Stellenwert, Gewichtung und Nutzungshäufigkeit – Relevanzrahmen anhand zentraler Medienmarken |
| Alexa – Smart Speaker | |
| Box/Lautsprecher | |
| Tonebox | |
| Briefe schreiben | |
| Bücher | |
| Anderen Bücher vorlesen | |
| Bücher anschauen | |
| Fotoalben/-bücher | |
| Bücher lesen | |
| Bücher vorgelesen bekommen | |
| Lesen üben | |
| Lieblingsbuch | |
| Notizbuch schreiben | |
| Rätselbücher | |
| CD-Player/ CDs | |
| Hörspiele/Hörbücher/Sachbücher hören | |
| Kassetten hören | |
| Musik hören | |
| Musik hören und dazu tanzen | |
| Musik der Eltern hören | |
| Lieblings-CDs | |
| Comics | |
| Anschauen | |
| Geschwistern vorlesen | |
| Lieblingscomic | |
| Vorgelesen bekommen | |

| |
|---|
| Diktiergerät (Hörspiele aufnehmen) |
| Drohne |
| DVD-Player/ DVDs |
| DVDs schauen |
| Liebings-DVD / Lieblingsfilm |
| „Fernseher“ im Auto |
| E-Book-Reader |
| elektrische Uhr |
| Fernseher |
| Fernsehen |
| Mediathek |
| Streaming-Dienste (Netflix etc.) |
| YouTube nutzen |
| Festnetztelefon |
| Hybridmedien |
| Antolin |
| Buch mit CD |
| Buch mit zugehöriger App |
| Digitale Audiostifte (TipToi, Ting etc.) |
| Büchernutzung mit Tiptoi |
| Englisch lernen mit dem TipToi |
| Spiele spielen mit dem TipToi |
| elektronisches Brettspiel |
| Programmierbares LEGO |
| (Kinder-)Kamera |
| Fotos anschauen |
| Fotos bearbeiten |
| Fotografieren |
| Spiele spielen |
| Videos machen |
| Kino |
| Kopfhörer |
| MP3-Player/Ipod |
| Audio |
| Hörspiele hören |
| Musik hören |
| Spotify |
| Radio hören |
| Foto |
| Fotos bearbeiten |

9. Anhang

| |
|---|
| Fotos machen |
| Fotos verschicken |
| Spiele spielen |
| Videos machen |
| Musikanlage |
| PC (Laptop, Stand-PC) |
| „Als-ob-Computer“ spielen |
| Audio |
| CDs brennen |
| Musik runterladen |
| Musikdateien auf MP3-Player laden |
| Podcasts |
| Benutzung für die Schule bzw. in der Schule |
| Geschwistern beim Lernen helfen |
| Hausaufgaben/ Recherche |
| Mathegym |
| Sprachen lernen |
| Texte schreiben |
| Cloudspeicherdienst |
| E-Mails |
| Foto |
| Fotos anschauen |
| Fotos bearbeiten |
| Programmieren |
| Homepage erstellen |
| Scratch |
| sich informieren |
| Spiele spielen |
| Spiele am Laptop der Mutter |
| Spiele am Laptop der Schwester |
| Spiele am Laptop des Vaters |
| Video |
| Filme/Serien schauen |
| Videos schauen |
| am Computer des Mitbewohners |
| Word |
| Zuschauen bei der Nutzung |
| (Internet-)Radio |
| Autoradio |
| Radio hören |

| |
|---|
| Tanzen und Singen zur Musik |
| Roboter |
| Spielzeug-Roboter |
| Staubsaugerroboter |
| Smart-/ Whiteboards bzw. Beamer |
| Smartphone/Handy |
| Audio |
| Hörspiele/Hörbücher |
| auf dem Smartphone der Mutter/Vater/Eltern |
| Musik |
| Musik vom Smartphone der Eltern abspielen |
| Spotify/ Napster etc. |
| Foto |
| Fotografieren |
| Fotografieren mit dem Smartphone des Vaters |
| Fotografieren mit dem Smartphone der Mutter |
| Sich selbst fotografieren/ Selfies |
| Fotos anschauen |
| Fotos anschauen auf dem Smartphone des Vaters |
| Fotos anschauen auf dem Smartphone der Mutter |
| Fotos bearbeiten |
| Nachrichten verschicken und empfangen |
| andere Messenger-Applikationen |
| e-Mails |
| Emojis und GIFs verschicken |
| Fotos/Videos verschicken |
| Informationsaustausch |
| Kettenbriefe |
| SMS |
| WhatsApp |
| dyadische Chats |
| Gruppen-Chats |
| Sprachnachrichten |
| Sich informieren/ Wissensaneignung |
| Spiele spielen |
| Spiele spielen auf dem Smartphone des Partners der Mutter |
| Spiele spielen auf dem Smartphone der Mutter |
| Spiele spielen auf dem Smartphone der Tante |
| Spiele spielen auf dem Smartphone des Vaters |
| Spiele spielen auf dem Smartphone eines Geschwisterkindes |

9. Anhang

| |
|--|
| Spiele spielen auf dem Smartphone von Freunden |
| Telefonieren |
| Gruppenanrufe |
| Telefonieren mit dem Smartphone der Eltern |
| Telefonieren über WhatsApp |
| Video-Telefonie |
| Video-Telefonie mit anderen Familienmitgliedern |
| Video |
| Videos schauen |
| auf Youtube |
| eigene Videos anschauen |
| Videos schauen auf dem Smartphone der Mutter |
| Videos schauen auf dem Smartphone des Vaters |
| Videos schauen auf dem Smartphone von Geschwistern |
| Filme/ Serien schauen |
| Filme/ Serien schauen am Smartphone der Mutter |
| Videos aufnehmen |
| Weitere Apps |
| Apps zur Alltagsorganisation |
| Organisation des Schulalltags |
| Excel-Listen erstellen |
| Wecker |
| Bücher auf das Handy laden und lesen |
| Instagram |
| Malen/ Zeichnen/Schreiben |
| Musical.ly/ TikTok |
| Playstorenutzung |
| Snapchat |
| Snapchat auf dem Smartphone des Vaters |
| Taschenrechner |
| Zuschauen bei der Smartphonennutzung |
| Zweites Smartphone für unterwegs |
| Spiele (nicht digital) |
| Eisenbahn |
| Gesellschaftsspiele |
| Brettspiel spielen |
| LEGO |
| Puzzle |
| Sammelkarten |
| Sammelkarten tauschen |

| |
|--|
| Schleich-Tiere |
| Spielfiguren |
| Spielkonsole |
| Gameboy |
| Nintendo DS |
| Lieblingsspiel |
| PlayStation |
| Videos/Serien/Filme schauen |
| Spiele |
| Lieblingsspiel |
| Zuschauen bei den Geschwistern |
| Spotify |
| Switch |
| Wii |
| Lieblingsspiel |
| Xbox |
| Tablet |
| Audio |
| Hörspiele/ Hörbücher hören |
| Musik hören |
| Tablet der Eltern |
| Foto/Bilder |
| Lernen |
| Buchstaben |
| Mathe-App |
| Sprachen lernen |
| Sich informieren |
| Spiele spielen |
| Lieblingsspiel |
| Tablet der Eltern/ Mutter/ Vater |
| Zuschauen beim Spielen |
| Video |
| Filme/Serien schauen |
| Streaming |
| mit dem Tablet der Mutter/ des Vaters |
| Lieblingssfilm/-serie |
| Videos aufnehmen |
| Videos schauen |
| Videos schauen mit dem Tablet der Eltern |
| Weitere Apps |

9. Anhang

| |
|--|
| „Die Maus“-App |
| Lesen |
| Schreiben |
| Steuerung anderer Geräte |
| Theater |
| Wearables |
| Zeitschriften/Hefte |
| Abbonement |
| Geschwistern vorlesen |
| Künstlerisch Gestalten |
| Lernen mit Heften/Zeitschriften |
| Lieblingszeitschrift |
| Zeitschriften/Hefte anschauen/lesen |
| Prospekt anschauen |
| Zeitungen |
| Stellenwert und Gewichtung der Medien |
| Unwichtig |
| weniger wichtig |
| sehr wichtig |
| Nicht-Nutzung |
| Häufigkeit der Mediennutzung |
| Zentrale Medienmarke |
| Drei Fragezeichen |
| Harry Potter |
| LEGO Ninjago |
| (LEGO) Star Wars |
| Minecraft |
| Paw Patrol |
| Pokémon |

1.3 Medienkompetenz

| Kategorie | Beschreibung |
|-----------------------|--|
| Medienkompetenz | Kompetenzzuschreibungen in Bezug auf digitale Medien seitens Eltern und Kinder |
| Medienexperten | |
| | Eltern |
| | Geschwister |
| | Kind |

| |
|---|
| Medienkompetenz der Eltern |
| (bewusste/r) Regelumgehung/-bruch für die Kinder |
| Informationsaneignung (Recherche/Vorträge/etc.) |
| Kompetenzerleben der Eltern |
| sehr/eher kompetent |
| themenabhängig/teils teils/mittelmäßig |
| weniger kompetent/inkompetent |
| Kompetenzvermittlung an die Kinder |
| Kompetenzzuschreibung durch die Kinder |
| sehr/eher kompetent |
| weniger kompetent |
| Vorstellungen der Eltern für ihre Kinder/Kompetenzkonzept |
| Medienkompetenz des Kindes |
| (heimliche) Regelumgehung |
| Kompetenzerleben |
| sehr/eher kompetent |
| weniger kompetent/inkompetent |
| Kompetenzzuschreibung durch andere |
| sehr/eher kompetent |
| weniger kompetent/inkompetent |
| Inhaltliche Überforderung |
| Zeiteinteilung zeitl. Überforderung |
| Umgang mit Datenspuren |

1.4 Medienensemble

| Kategorie | Beschreibung |
|-----------------------|---|
| <u>Medienensemble</u> | Medienensembles der Familie, das über das individuelle Medienrepertoire des Kindes hinausgeht |

1.5 Medienerzieherische Praktiken

| Kategorie | Beschreibung |
|--------------------------------------|--|
| <u>Medienerzieherische Praktiken</u> | <ul style="list-style-type: none"> – Konkrete medienerzieherische Praktiken – Erzieherische Gespräche über die Mediennutzung – Einstellungen der Eltern und Kinder zu Medienerziehungspraktiken |
| Co-Nutzung | |

9. Anhang

| |
|---|
| explizite und implizite Regeln der Mediennutzung |
| altersabhängig |
| funktionsbezogen |
| grundsätzliches Nutzungsverbot eines Mediums |
| Inhaltlich |
| Räumlich |
| Situationsbedingt |
| Witterungsbedingt |
| Zeitlich |
| Dauer |
| Zeitpunkt |
| Häufigkeit |
| Zugang zu Medien |
| Fragen/Bescheid sagen |
| Geschwister fragen |
| Gespräche über Medien(nutzung) |
| Diskussionen über bestehende Regelungen |
| Festlegung/Aushandlung von Regeln |
| Orientierung am Geschwisterkind |
| Orientierung an anderen Familien/Kindern |
| keine festen Regeln |
| Medien als Erziehungsinstrument |
| Medien zur Kontrolle |
| Selbstkontrolle des Kindes |
| Medien als Belohnung |
| Medien(entzug) als Bestrafung |
| Monitoring |
| Vermittlung von (technischen) Fähigkeiten |
| technik-gestützte Medienerziehung |
| Beschränkung nach Altersfreigabe |
| Eigenes Benutzerkonto zur Nutzung |
| Family Link |
| Family Time |
| Kids Place |
| Norton Family |
| Qualitytime |
| Screen Time |
| „Spielzeit“ |
| Zugangssperre |
| Fingerabdruck |

| |
|---|
| Muster/Zahlencode |
| Umgang mit Regeln |
| (In-)Transparenz |
| Anbieten von Alternativen |
| Ausnahmen von Regeln |
| einmalige Ausnahmen |
| regelmäßige Ausnahmen |
| Inkonsequente Umsetzung von Regeln |
| Konsequente Umsetzung von Regeln |
| Konsequenzen von Regelüberschreitungen |
| Kontrolle der Regeleinhaltung |
| Regelumgehungen/Strategien |
| Regelunterschiede zwischen Geschwistern |
| Einstellung der Eltern zu Medienregeln/Medienerziehung |
| Kommunikation und Beobachtungen |
| Andere Erwachsene/Familien/Öffentlichkeit |
| Diskussionen der Eltern untereinander |
| Uneinigkeit d. Eltern |
| Geschwisterkinder |
| Kritische Einstellung |
| Suchtpotential |
| Sozialer Druck |
| Regeln erweisen sich als nicht praktikabel |
| Medien(regeln) führen zu Diskussionen/Konflikten |
| „zu jung“ für die Nutzung bestimmter Medien |
| Positive Einstellung |
| Einigkeit zwischen Eltern und Kindern |
| Vertrauen in die Mediennutzung des Kindes |
| Einstellung der Kinder zu Medienregeln/Medienerziehung |
| Akzeptanz der Regeln |
| Einstellung zu Regelunterschieden zwischen Eltern und Kind(ern) |
| Genervt von den Regeln |
| Vergleich mit Regeln von Freunden |
| Wunsch nach Geräten/Apps |
| Wunsch nach häufigerer/längerer Nutzung |

9. Anhang

1.6 Sprechen über Medien

| Kategorie | Beschreibung |
|-----------------------------|---|
| <u>Sprechen über Medien</u> | Kommunikative Praktiken in den sozialen Domänen Familie, Peers und Schule |
| im Freundeskreis | |
| in der Familie | |
| Eltern | |
| | Medienanschaffungen/-erlebnis |
| | Zeigen von Medieninhalten |
| Geschwister | |
| in der Schule | |
| Computer-AG | |
| mit Mitschülern | |

1.7 Veränderungen im Leben des Kindes

| Kategorie | Beschreibung |
|---|---|
| <u>Veränderungen im Leben des Kindes</u> | <ul style="list-style-type: none"> – Veränderungen bezogen auf das Kind selbst, soziale Domänen Familie, Peers und Schule, Medienrepertoire und andere Institutionen – Veränderungen zwischen den Erhebungswellen – Dynamische Machtbalancen und Valenzen Ursachenzuschreibungen für die genannten Veränderungen |
| bezogen auf andere Institutionen (KiTa, Hort, etc. | |
| bezogen auf das Kind | |
| | bezogen auf Hobbies |
| | Autonomiegewinn |
| | Autonomieverlust |
| | Lesen gelernt |
| | mehr Nähe |
| | weniger Nähe |
| bezogen auf den Freundeskreis | |
| bezogen auf die Familie | |
| | bezogen auf die Eltern |
| | bezogen auf Geschwister |
| | Eigenes Zimmer |
| | Weitere Übergänge |
| bezogen auf die Schule | |
| | bezogen auf Hausaufgaben/ Lernen |

| |
|--|
| bezogen auf Mitschüler |
| (Überlegungen) erneuter Schulwechsel |
| bezogen auf Medien |
| bezogen auf den Stellenwert der Medien |
| bezogen auf den Umgang mit Medienerlebnissen |
| bezogen auf die Häufigkeit der Mediennutzung |
| bezogen auf Medienbesitz |
| bezogen auf Medienensemble (auch räuml. Anordnung) |
| bezogen auf Medieninhalte |
| bezogen auf Medienkompetenz |
| bezogen auf Medienkonflikte |
| bezogen auf Medienpraktiken |
| bezogen auf Medienregeln/ -erziehung |
| bezogen auf Medienthemen |
| bezogen auf Personenkonstellation |
| keine Veränderungen |
| Ursachenzuschreibung |
| Ursachenzuschreibung: Schulübergang |
| Ursachenzuschreibung: Neues Medium/ neue Medienpraktik |
| Zukunftsprognosen/-erwartungen |

1.8 (non-mediale) Lebenswelt

| Kategorie | Beschreibung |
|---------------------------------------|--|
| (non-mediale) Lebenswelt | <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikative Praktiken innerhalb der sozialen Domänen Familie, Peers und Schule (mit Blick auf nicht medienbezogene Praktiken) – Handlungsleitende Themen (mit Blick auf nicht medienbezogene Praktiken) |
| Familie | |
| | Unterstützung der Kinder durch Eltern |
| | (Unterstützung bei den) Hausaufgaben |
| | Organisation des Alltags |
| | Familienmitglieder nicht im Haushalt |
| | Haustiere |
| | Konflikte mit Geschwistern |
| Freunde | |
| Merkmale/ Charakter des Kindes | |
| | Berufswunsch |
| | Handlungsleitendes Thema des Kindes |

9. Anhang

| |
|-------------------------------|
| Interessen Hobbies |
| Instrumente |
| Schule |
| Mitschüler |
| Hort/Ganztagsbetreuung |

1.9 Medienpraktiken in der Schule

| Kategorie | Beschreibung |
|---|---|
| <u>Medienpraktiken in der Schule</u> | <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikative Praktiken innerhalb der sozialen Domäne Schule – Teilweise Erfassung des Medienensembles möglich |
| Büchnernutzung | |
| Smartphonennutzung/-besitz | |
| Spiele spielen | |
| Gruppen-/Klassenchat | |
| formelles Lernen durch/über Medien (Unterricht, Projekte, AGs) | |
| geringer/kein Medieneinsatz | |
| Informelles Lernen in der Schule | |
| Schulregeln in Bezug auf Mediennutzung | |
| beschränkte Smartphonennutzung | |
| erlaubte Smartphonennutzung | |
| verbotene Smartphone-/Mediennutzung | |

1.10 Medienpraktiken der Freunde/im Freundeskreis

| Kategorie | Beschreibung |
|--|--|
| <u>Medienpraktiken der Freunde/im Freundeskreis</u> | <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikative Praktiken innerhalb der sozialen Domäne Peers – Teilweise Erfassung des Medienensembles möglich |
| Fernsehen (Filme, Shows, Serien, Netflix,...) | |
| Tablet-Nutzung | |
| Hörbücher/-spiele | |
| Konsole (Playstation, Wii, XBOX, Switch...) | |
| Fortnite | |
| Smartphone-Nutzung/-Besitz | |
| Musik hören (Spotify,...) | |
| (Video-)Telefonie | |

| |
|---|
| Spiele-, Beauty-, Tanz-Apps |
| WhatsApp (Gruppen, Sprachnachrichten, Sticker,...) |
| (wechselnde) Medientrends |
| nicht digitale Medien (Bücher, Spiele,...) |
| andere digitale Praktiken/Medien der Freunde |

1.11 Medienpraktiken der Familie

| Kategorie | Beschreibung |
|---|---|
| <u>Medienpraktiken der Familie</u> | Kommunikative Praktiken innerhalb der sozialen Domäne Familie |
| Medienpraktiken der Geschwister | |
| (familienbezogene) Medienpraktiken der Eltern | |
| | Austausch mit anderen Erwachsenen |
| | Austausch mit der Schule |
| | Fotopraktiken der Eltern |
| | Geräte verlegt |
| Familienrituale mit Medien | |
| | Einschlafritual |
| Hoheit über Medien – Geschwister müssen nachfragen | |
| Medien ausleihen | |
| Medien(geschichten) als Anlass für Ausflüge | |
| medienbezogene Konflikte | |

1.12 Einstellung zu Medien und Medienpraktiken

| Kategorie | Beschreibung |
|--|---|
| <u>Einstellungen zu Medien und Medienpraktiken</u> | Einstellungen der Eltern zu Medien(-praktiken) Einstellungen der Heranwachsenden zu Medien(-praktiken) |
| Einstellung der Eltern zu Medien(praktiken) allgemein | |
| | Einstellungen gegenüber dem Digitalen Wandel |
| | Positive Einstellung gegenüber Medienpraktiken |
| | Nützlichkeit im Alltag |
| | Kritische Einstellung gegenüber Medienpraktiken |
| | Allgemeine Kritik/Vorsicht bezüglich medialer Entwicklung |
| | Kritik/Verzicht geg. spezifischen Medienangeboten/Produkten/Praktiken |
| | Ambivalenz/Widersprüche mit kritischer Haltung |
| | Variierende Einstellungen zu unterschiedlichen Medien(-angebote) |
| | Wenig Interesse für (technische) Medien |

9. Anhang

| |
|--|
| Genderbezogene Einstellungen |
| Einstellung der Eltern zu Medien(praktiken) von Kindern |
| Positive Einstellung |
| Rituale und Emotionsregulierung |
| Pädagogisches Potenzial der Mediennutzung |
| Vertrauen gegenüber dem/den eigenen Kind/ern |
| Kritische Einstellung |
| Aversion/Abneigung gegenüber Medien(praktiken) |
| Ambivalenz: Kritische Haltung ohne Verbot/Entzug |
| Eltern sprechen explizit von „Sucht“/“süchtig“ (i.w.S.) |
| Einschätzung der Legeaufgabe / Stellenwert der Medien |
| Vergleich zur eigenen Kindheit / Einstellung Digitaler Wandel |
| Kinder beschreiben die Einstellung der Eltern |
| Kein/geringes/fehlendes Interesse |
| Einstellung des Kindes zu Medien(praktiken) allgemein |
| Positive Einstellung gegenüber Medien(praktiken) |
| praktischer Nutzen/ (leichterer) Zugang |
| Unterhaltung (Apps/ Spiele/ Bücher) |
| anderen bei der Nutzung zuschauen |
| Wunsch nach Medium/ App |
| Kritische Einstellung gegenüber Medien(praktiken) |
| Abneigung/ Skepsis |
| Einstellung des Kindes zu Medien(praktiken) Gleichaltriger |
| Variierende Einstellung/ Gewichtung |
| kein/ geringes Interesse |
| Einstellung des Kindes zu Medien(praktiken) der Eltern |
| Positive Einstellung |
| Neutrale Einstellung |
| Langeweile |
| Kritische Einstellung |
| Handy-/Tabletnutzung der Eltern |

1.13 Aushandlungsprozesse

| Kategorie | Beschreibung |
|--|---|
| <u>Aushandlungsprozesse</u> | <ul style="list-style-type: none"> – Aushandlung von Nähe vs. Distanz – Aushandlung von Autonomie vs. Heteronomie – Aushandlung von Zugehörigkeit und Abgrenzung |
| Herstellung von Autonomie und Heteronomie (durch Medien) | |
| | Autonomie |
| | Heteronomie |
| Herstellung von Nähe und Distanz (durch Medien) | |
| | Distanz |
| | Nähe |
| Herstellung von Zugehörigkeit und Abgrenzung (durch Medien) | |
| | Abgrenzung |
| | Zugehörigkeit |
| Zentrale Medienthemen und -praktiken | |
| | Abgrenzung |
| | Zugehörigkeit |

1.14 Sonstiges

| Kategorie | Beschreibung |
|--|--|
| <u>Sonstiges</u> | <ul style="list-style-type: none"> – Interaktionen während des Interviews zwischen den Figurationsmitgliedern – Relevante Aushandlungsprozesse während der Fotoaufnahmen |
| Interaktion zwischen Familienmitgliedern während des Interviews | |
| Relevantes aus der Fotoaufgabe | |

10. Literatur

- Alt, C. (Hrsg.). (2005a). *Kinderleben—Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen (1): Aufwachsen in Familien*. Springer VS.
- Alt, C. (Hrsg.). (2005b). *Kinderleben—Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen (2): Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Springer VS.
- Ariès, P. (1996). *Geschichte der Kindheit* (12. Aufl., 69-72. Tsd). Dt. Taschenbuch-Verl.
- Aufenanger, S. (2021). *Mediensozialisation* (U. Sander, F. Gross, & K.-U. Hugger, Hrsg.). Springer Fachmedien.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Bachmair, B. (1994). Handlungsleitende Themen. Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In C. Feil (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten: Teil 1: Pädagogische Grundlagen* (S. 171–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93640-0_14
- Bachmair, B. (2010). Mediensozialisation: Entwicklung von Subjektivität in medialen und kulturellen Figurationen. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien* (S. 67–91). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92249-2_5
- Baig, F. Z., Yousaf, W., Aazam, F., Shamshad, S., Fida, I., & Aslam, M. Z. (2019). Power, Ideology and Identity in Digital Literacy: A Sociolinguistic Study. *International Journal of English Linguistics*, 9(4), 252. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p252>
- Balzer, N., & Huf, C. (2019). Kindheitsforschung und ›Neuer Materialismus‹. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 50–58). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_7
- Barthelmes, J., & Sander, E. (1997). *Medien in Familie und Peer-group: Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*. DJI.
- Barthelmes, J., & Sander, E. (2001). *Erst die Freunde, dann die Medien: Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Bartz, C. (2008). *MedienAlltag. Domestizierungsprozesse alter und neuer Medien* [Application/pdf]. <https://doi.org/10.17192/EP2008.1.673>
- Baudry, J.-L. (1999). Das Dispositiv. In C. Pias, J. Vogl, L. Engell, & et al. (Hrsg.), *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. (S. 381–404). DVA.

10. Literatur

- Bauer, U. (2018). Das sozialisationstheoretische Paradigma. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS.
- Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)* (14., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Berg, A. (2019). *Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt* (Bitkom, Hrsg.). https://www.bitkom.org/sites/default/files/2019-05/bitkom_pk-charts_kinder_und_jugendliche_2019.pdf
- Blaschke-Nacak, G., Stenger, U., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2018). *Pädagogische Anthropologie der Kinder: Geschichte, Kultur und Theorie*. Beltz Juventa.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2016). Families and screen-time: Current advice and emerging research. Media Policy Project, Media Policy Brief 17. <http://eprints.lse.ac.uk/66927/1/Policy%20Brief%2017-%20Families%20%20Screen%20Time.pdf>
- Böhnisch, L. (2009). Familie und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_17
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp.
- Buckingham, D. (2013). Making Sense of the 'Digital Generation': Growing Up with Digital Media. *Self & Society*, 40(3), 7–15. <https://doi.org/10.1080/03060497.2013.11084274>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, (BMBF). (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. <https://docplayer.org/docview/27/10419886/#file=/storage/27/10419886/10419886.pdf>
- Carvalho, J., Francisco, R., & Pervas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99–108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy*. Oxford University Press. <http://archive.org/details/internetgalaxyre00cast>
- Charlton, M., & Neumann, K. (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie: Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung—Mit fünf Falldarstellungen*. Psychologie-Verlags-Union.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>
- Couldry, N. (2012). *Media, Society, World. Social Theory and Digital Media Practice*. Polity.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.

- Couldry, N., & Mejias, U. (2018). Data colonialism: Rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television and New Media*.
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? *Postdigital Aesthetics*, 12–26. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2
- Crow, G., Wiles, R., Heath, S., & Charles, V. (2006). Research Ethics and Data Quality: The Implications of Informed Consent. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2), 83–95. <https://doi.org/10.1080/13645570600595231>
- Dang-Anh, M., Pfeifer, S., Reisner, C., & Villioth, L. (2017). Medienpraktiken: Situieren, erforschen, reflektieren; eine Einleitung. *Navigationen - Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, 7–36.
- Dees, W., & Wenzig, C. (2003). Das Nürnberger Kinderpanel: Untersuchungsdesign und Deskription der Untersuchungspopulation (Bde. 2003–5).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Hrsg.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. Aufl.). SAGE.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI). (2015). DIVSI U9-Studie | Kinder in der digitalen Welt. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Hrsg.), *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. Routledge.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutung und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & H. A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56–70). Verlag für Psychologie.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Duvall, E. (1957). *Family Development*.
- Ecarius, J., Köbel, N., & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S., & Drexel, A. (2021). Familie digital gestalten FaMEMo. Eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern . Kopaed.
- Eggert, S., Schwinge, C., & Wagner, U. (2013). Muster medienerzieherischen Handelns. In U. Wagner, C. Gebel, & C. Lampert (Hrsg.), *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie* (Bd. 72, S. 141–220).
- Eggert, S., & Wagner, U. (2016). Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Studie. Expertise. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165609>
- Eickelmann, B., Aufenanger, S., & Herzig, B. (2014). Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen (Deutsche Telekom Stiftung, Hrsg.). https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf

10. Literatur

- Elias, N. (1950). Probleme des Selbstbewußtseins und des Menschenbildes. In N. Elias (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Individuen*. Ges. Schriften BD. 10 (S. 99–2006).
- Elias, N. (1971). *Was ist Soziologie?* Juventa.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Suhrkamp.
- Elliott, J., Holland, J., & Thomson, R. (2008a). Longitudinal and Panel Studies. In L. Bickman, J. Brannen, & P. Alasuutari (Hrsg.), *Handbook of Social Research Methods* (S. 228–248). SAGE Publications. <http://www.sagepub.co.uk/booksProdDesc.nav?prodId=Book228804>
- Elliott, J., Holland, J., & Thomson, R. (2008b). Longitudinal and panel studies. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (S. 228–248). SAGE.
- Erdemir, M. (2021). *Das neue Jugendschutzgesetz*. Nomos.
- Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht*. H. Luchterhand. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland/files/sozialisationinschuleundunterricht-pdf.pdf>
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl.). Springer VS.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Foucault, M. (2011). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Friedrichs, H., & Sander, U. (2010). Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 283–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_14
- Fromme, J., Meder, N., & Vollmer, N. (2000). *Computerspiele in der Kinderkultur*. Leske + Budrich.
- Genner, S., & Süss, D. (2017). Socialization as Media Effect. In P. Rössler, C. A. Hoffner, & L. Zoonen (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (S. 1–15). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0138>
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus.
- Gildemeister, R. (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen—Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 167–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90831-1_6
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years: An International Research Journal*, 29(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>

- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Hrsg.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2. Aufl.). The Guilford Press.
- Habermas, J. (2021). Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?* Bd. Sonderband 37/2021 (S. 470–500). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748912187-470>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01kz.18>
- Hasebrink, U. (2013). *Medien, Kommunikation und Informationstechnologie im Familienalltag*. 4. Europäischer Fachkongress Familienforschung, Bamberg.
- Hasebrink, U., & Hölig, S. (2017). Deconstructing Audiences in Converging Media Environments. In S. Sparviero, C. Peil, & G. Balbi (Hrsg.), *Media Convergence and Deconvergence* (S. 113–133). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51289-1_6
- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental Tasks and Education* (3. Aufl.). McKay.
- Hayes, A. (2010). Design issues. In G. MacNaughton, I. Siraj, & S. A. Rolfe (Hrsg.), *Doing early childhood research* (S. 103–126). Allen & Unwin.
- Helsper, W., Koller, H. C., & Kelle, H. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. *Ergebnisse eines DFG-Roundtable*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 05, 738–749.
- Hepp, A. (2011). *Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten*. Springer VS.
- Hepp, A. (2016). Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. *Publizistik*, 61(3), 225–246. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>
- Hepp, A. (2017). Transforming Communications. Media-related Changes in Times of Deep Mediatization. *Communicative Figurations Working Paper Series*. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3345/1/00105985-1.pdf>
- Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion* (S. 27–45). Springer Fachmedien. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-21204-9_2
- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft: Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Herbert von Halem Verlag.
- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2014a). Human interaction and communicative figurations. The transformation of mediatized cultures and societies. In K. Lundby (Hrsg.), *Mediatization of Communication* (S. 249–271). de Gruyter.
- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2014b). Kommunikative Figurationen. Ein Ansatz zur Analyse der Transformation mediatisierter Gesellschaften und Kulturen. In B. Stark, O. Quiring, N. Jakob, & Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (Hrsg.), *Von der Gutenberg-Galaxis zur Google-Galaxis. Alte und neue Grenzvermessungen nach 50 Jahren DGPK* (S. 343–360). UVK.
- Hettlage, R. (1998). *Familienreport: Eine Lebensform im Umbruch* (2., aktualisierte Aufl.). Beck.
- Hickethier, K. (2007). *Film- und Fernsehanalysen* (4. Aufl.). J. B. Metzler.

10. Literatur

- Hoffmann, D. (2007). Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion [Media socialisation theories]* (S. 11–26). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92249-2_2
- Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper*. London South Bank University. http://lsbu.staging.squizedge.net/_data/assets/pdf_file/0019/9370/qualitative-longitudinal-research-families-working-paper.pdf
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to Eight: Young children and their internet use*. LSE. http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2015). *Sozialisation in der Schule*. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., überarb. Aufl.). Beltz.
- Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2014). *Digitale Jugendkulturen* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9., unveränd. Aufl.). Beltz.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M., & Bauer, U. (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. Walper, Hrsg.). Beltz.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, danah, Cody, R., Stephenson, B. H., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26060/1004025.pdf?sequence=1>
- Jiow, H. J., Lim, S. S., & Lin, J. (2016). *Level Up! Refreshing Parental Mediation Theory for Our Digital Media Landscape: Parental Mediation of Video Gaming*. *Communication Theory*. <https://doi.org/10.1111/comt.12109>
- Johnsson-Smaragdi, U. (2009). *Vergleichende Jugendmedienforschung: Probleme und Perspektiven*. In A. Schorr (Hrsg.), *Jugendmedienforschung: Forschungsprogramme, Synopse, Perspektiven* (S. 165–200). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91342-1_7
- Junge, T. (2013). *Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter: Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01536-7>
- Jurczyk, K. (2014). *Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie*. In K. Jurczyk, A. Lange, & B. Thiessen (Hrsg.), *Doing Family: Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 50–70). Beltz Juventa.
- Kamin, A.-M., & Meister, D. M. (2020). *Familie und Medien*. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19416-1_17-1
- Kammerl, R. (2005). *Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion: Selbstdarstellungen und Regelerorientierungen 14- bis 16-jähriger Jugendlicher*. Kovač.

- Kammerl, R. (2011). Medien als Erzieher in den Familien? - Medienerziehung in den Familien. In *Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung* (S. 82–85). Vistas.
- Kammerl, R. (2017). Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 27, 30–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.14.X>
- Kammerl, R., & Kramer, M. (2016). The changing media environment and its impact on socialization processes in families. *Studies in Communication Sciences*, 16(1), 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.004>
- Kammerl, R., Lampert, C., Müller, J., Rechlitz, M., & Potzel, K. (2021). Mediatisierte Sozialisationsprozesse erforschen. Methodologische Implikationen. In K. Wolf, S. Aßmann, P. Bettinger, & K. Rummeler (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 16. Medienpädagogik in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.24.X>
- Kammerl, R., Müller, J., Lampert, C., Rechlitz, M., & Potzel, K. (2020). Kommunikative Figurationen. Ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 377–388). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.30>
- Kim, S. J. (2016). A repertoire approach to cross-platform media use behavior. *New Media & Society*, 18(3), 353–372. <https://doi.org/10.1177/1461444814543162>
- Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., & Vorderer, P. (2015). Mediatisierung mobil: Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Vistas.
- Kommer, S. (2013). Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habitusstheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. 1–40.
- Kommer, S., & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2014). 6. Mediatization as a mover in modernity: Social and cultural change in the context of media change. In K. Lundby (Hrsg.), *Mediatization of Communication*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110272215.131>
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffmann, F. Krotz, & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse-Räume-Praktiken*. (S. 21–40). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>

10. Literatur

- Kübler, H. D. (2010). Medienwirkung versus Mediensozialisation. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 17–31). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2022). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (4. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 (Fassung vom 07.12.2017)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- Lampert, C., & Kühn, J. (2016). Kommunizieren, Koordinieren, Kontrollieren. Zur Rolle von mobil genutzten Instant-Messaging-Diensten in der Familie. *Studies in Communication Sciences*, 16(1), 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.003>
- Lampert, C., Schwinge, C., Kammerl, R., Hirschhäuser, L., & Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2012). *Computerspiele(n) in der Familie: Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter besonderer Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte*. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Lange, A. (2015). Glück und Medien in der spätmodernen Kindheit. *medien + erziehung*, 59(6), 91–99.
- Lange, A. (2020). Doing Family durch Medien und Kommunikationstechnologien. Systematisierungen und Forschungsüberblick. In K. Jurczyk (Hrsg.), *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen* (S. 355–375). Beltz Juventa.
- Leschke, R. (2016). Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung. In T. Hug, T. Kohn, & P. Missomelius (Hrsg.), *Medien—Wissen—Bildung. Medienbildung wozu?* (S. 17–32). Innsbruck University Press. <https://mediarep.org/handle/doc/3609>
- Liebau, E. (2014). Habitus. In *Pädagogische Anthropologie* (S. 155–164). Springer VS.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. SAGE.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Luckmann, T. (1979). Persönliche Identität, soziale Rolle und Rollendistanz. In O. Marquard & K. Stierle (Hrsg.), *Identität* (S. 102–122).
- Lüders, C. (2015). Herausforderungen qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 632–642). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. <http://link.springer.com/openurl?genre=book&isbn=978-3-531-11394-4>
- Macha, H. (2009). Konturen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 9–29). Brill | Schöningh.
- Madianou, M., & Miller, D. (2012). *Migration and new media: Transnational families and polymedia*. Routledge.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net children go mobile: Final report*. Educatt.
- Mesch, G. S. (2006). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. *Journal of Family Communication*, 6(2), 119–138. https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0602_2
- Meyrowitz, J. (1987). *No sense of place: Impact of electronic media on social behaviour*. Oxford University Press.
- Mills, K. A. (2010). A Review of the „Digital Turn“ in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.
- Morley, D., & Silverstone, R. (1990). Domestic communication—Technologies and meanings. *Media, Culture & Society*, 12(1), 31–55. <https://doi.org/10.1177/016344390012001003>
- mpfs. (2016). FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien.
- mpfs. (2021a). JIM-Studie 2021. Jugend, Informationen, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- mpfs. (2021b). KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Müller, J., Potzel, K., Petschner, P., & Kammerl, R. (im erscheinen). Haltungen als Ausdruck kommunikativer Figurationen in familialen Kontexten. In T. Fuchs, C. Demmer, J. Engel, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Haltungen. Tagungsband zur DGfE Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der Sektion II „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*.
- Neale, B., & Flowerdew, J. (2003). Time, texture and childhood: The contours of longitudinal qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 189–199. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091798>
- Negroponte, N. (1998). Beyond Digital. *Wired*, 6(12).
- Nieding, G., Ohler, P., Diergarten, K., Möckel, T., Rey, G. D., & Schneider, W. (2016). The Development of Media Sign Literacy—A Longitudinal Study With 4-Year-Old Children. *Media Psychology*, 20, 1–27. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1202773>
- Niesyto, H. (2019). Mediensozialisation. In I. Bosse, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 34–48). Beltz Juventa.

10. Literatur

- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-1>
- Nohl, A.-M., & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S2), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0406-0>
- Oberlinner, A., Eggert, S., Schubert, G., Jochim, V., & Brüggem, N. (2018). Medienrituale und ihre Bedeutung für Kinder und Eltern. Erster Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Familie“. JFF. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165618>
- Parsons, T., & Shils, E. A. (1951). Values, Motives and Systems of Action. In *Toward a general Theory of Action: Theoretical Foundations for the Social Sciences* (S. S. 47-243). Harvard University Press.
- Paus-Haase, I., & Schorb, B. (Hrsg.). (2000). *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. kopaed.
- Paus-Hasebrink, I. (2017). Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (2., völlig überarb. und erw. Aufl., S. 276–282). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M., & Trueltzsch-Wijnen, C. (2008). *Mediensozialisationsforschung: Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder*. Studienverlag.
- Paus-Hasebrink, I., Neumann-Braun, K., Hasebrink, U. & Aufenanger, S. (Hrsg.). (2004). *Medienkindheit - Markenkindheit: Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. kopaed.
- Paus-Hasebrink, I., & Hasebrink, U. (2014). Kommunikative Praxen im Wandel: Eine Verknüpfung von Sozialisations- und Repertoireperspektive. *MedienJournal*, 38(1), 4–14.
- Paus-Hasebrink, I., & Kulterer, J. (2014). *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden* (Bd. 2). Nomos. <http://www.nomos-elibrary.de/index.php?doi=10.5771/9783845252827>
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J., & Sinner, P. (2019). *Social Inequality, Childhood and the Media: A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02653-0>
- Paus-Hasebrink, I., Lampert, C., Hammerer, E., & Pointecker, M. (2004). Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern. In I. Paus-Hasebrink, K. Neumann-Braun, U. Hasebrink, & S. Aufenanger (Hrsg.), *Medienkindheit—Markenkindheit: Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder* (S. 133–179). kopaed.
- Paus-Hasebrink, I., & Sinner, P. (2021). 15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation: Wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene? *Nomos*.

- Paus-Hasebrink, I., Sinner, P., Kulterer, J., & Oberlinner, Andreas. (2017). Methodologische und methodische Herausforderungen: Zum Design der Langzeit-Panelstudie. In *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender* (S. 45–68). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845285061-45>
- Petschner, P., Dertinger, A., Lampert, C., & Müller, J. (2022). Ich habe eigentlich das Gefühl, so, wie es jetzt im Augenblick läuft, wird diese Lerntätigkeit auf die Eltern abgewälzt: Eine figurationsanalytische Betrachtung von Familien während der ersten Phase der Covid-19-Pandemie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 46, 179–197. <https://doi.org/10.21240/m paed/46/2022.01.19.X>
- Pfaff-Rüdiger, S., Oberlinner, A., & Eggert, (2020). Zwischen Bibi Blocksberg und Alexa. Medienbiographische Erfahrungen von Eltern und ihr Einfluss auf die Medienerziehung.
- Pfetsch, J. (2018). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 110–133. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.110>
- Postman, N. (1987). *Das Verschwinden der Kindheit*. Fischer Taschenbuch.
- Priem, K., König, G. M., Casale, R., & Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). (2012). *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Beltz.
- Reinders, H. (2015). Sozialisation in der Gleichaltrigenruppe. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Beltz.
- Ricken, N., & Wittpoth, J. (2017). Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 227–254). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_12
- Roitsch, C. (2020). Kommunikative Grenzziehung Herausforderungen und Praktiken junger Menschen in einer vielgestaltigen Medienumgebung. Springer VS.
- Rosengren, K. E. (Hrsg.). (1994). *Media effects and beyond: Culture, socialization and lifestyles*. Routledge.
- Röser, J. (2007). Domestication of Media and Technology. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 55(2), 281–283. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2007-2-281>
- Röser, J., Müller, K. F., & Niemand, S. (2019). Das mediatisierte Zuhause im Wandel: Eine qualitative Panelstudie zur Verhäuslichung des Internets. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26073-6>
- Rummler, K., Müller, J., Kamin, A. M., Gerhardts, L., Meister, D. M., Kammerl, R., Potzel, K., Grabsteiner, C., Schneider Stingelin, C., & Richter, L. (in Vorbereitung). *Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen*. In P. Bettinger, K. Rummler, & K. D. Wolf (Hrsg.), *Optimierung in der Medienpädagogik. Forschungsperspektiven im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE*. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*.

10. Literatur

- Schaan, V. K., & Melzer, A. (2015). Parental Mediation of Children's Television and Video Game use in Germany: Active and Embedded in Family Processes. *Journal of Children and Media*, 9(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997108>
- Schier, M. (2015). Post-Separation Families: Spatial Mobilities and the Need to Manage Multi-Local Everyday Life. In C. M. Aybek, J. Huinink, & R. Muttarak (Hrsg.), *Spatial Mobility, Migration, and Living Arrangements* (S. 205–224). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10021-0>
- Schlör, K. (2016). Medienkulturen in Familien in belasteten Lebenslagen: Eine Langzeitstudie zu medienbezogenem Doing Family als Bewältigungsressource. *kopaed*.
- Schmidt, A. (2004). *Doing peer-group: Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis*. Peter Lang.
- Schmidt, C. (2020). Ethnographic research on children's literacy practices: Children's literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*, 15(1), 48–63. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1512004>
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I., Hasebrink, U. (Hrsg.). (2011). *Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2., unveränd. Aufl.). Vistas-Verl.
- Schmidt, T. (2019). Konzentrationsprobleme möglich: Kinderärzte-Präsident: „Kein Handy vor elf Jahren!“ <https://www.noz.de/deutschland-welt/politik/artikel/1920473/jugendarztpraesident-fischbach-medialen-dauerbeschuss-macht-das-beste-hirn-nicht-mit>
- Schondelmayer, A.-C., Riegel, C., & Fitz-Klausner, S. (2020). *Familie und Normalität*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742341>
- Schorb, B., Würfel, M., Kießling, M., & Keilhauer, J. (2009). *MeMo_VP09 Medienkonvergenz Monitoring Videoplattformen-Report 2009: YouTube und Co. Neue Medienräume Jugendlicher* (S. 39). Universität Leipzig.
- Schuegraf, M. (2008). *Medienkonvergenz und Subjektbildung: Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90805-2>
- Schuegraf, M. (2010). *Medienkonvergenz*. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 287–298). Springer VS.
- Schultheis, K. (2016). Was ist pädagogische Kindheitsforschung? Grundlagen und Bezugstheorie. In K. Schultheis & P. Hiebl (Hrsg.), *Pädagogische Kindheitsforschung* (S. 11–36). Kohlhammer.
- Silbereisen, R. K., & Noack, P. (1991). Adolescents' orientations for development. *Análise Psicológica*, 9, 337–352.
- Sonck, N., Nikken, P., & Haan, J. (2013). Determinants of Internet Mediation: *Journal of Children and Media*, 7, 96–113. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>
- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft* (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Stäheli, U. (2021). *Soziologie der Entnetzung*. Suhrkamp.

- Statistisches Bundesamt. (2016). Familie, Lebensformen und Kinder—Auszug aus dem Datenreport 2018. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018-kap-2.pdf?__blob=publicationFile
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. W. (2013). Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In D. Süss, C. Lampert, & C. W. Wijnen, *Medienpädagogik—Ein Studienbuch zur Einführung* (S. 33–60). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19045-7_2
- Sutter, T. (2002). Anschlußkommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriß im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 80–105). Juventa. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2462871>
- Theunert, H., & Lange, A. (2012). «Doing Family» im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. *merz. Medien + Erziehung*, 56, Familie und Medien (2012/02), 10–20.
- Thiersch, S. (Hrsg.). (2020). *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Barbara Budrich.
- Tillmann, A. (2010). Globalisierte Medienwelten. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 106–113). Springer VS.
- Tillmann, A., & Hugger, K.-U. (2014). Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 31–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_2
- Vaala, S. E., & Bleakley, A. (2015). Monitoring, Mediating, and Modeling: Parental Influence on Adolescent Computer and Internet Use in the United States. *Journal of Children and Media*, 9(1), 40–57. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997103>
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Developing and Validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A Self-Determination Perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445–469. <https://doi.org/10.1111/hcre.12010>
- Vallance, R. J. (2005). Working with longitudinal qualitative data. Using NVivo as an analytic tool. <https://www.slideserve.com/davida/working-with-longitudinal-qualitative-data-using-nvivo-as-an-analytic-tool>
- Vollbrecht, R. (2003). Aufwachsen in Medienwelten. In K. Fritz, S. Sting, & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten* (S. 13–24). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87371-2>
- Vollbrecht, R. (2014). Mediensozialisation. In *Handbuch Kinder und Medien* (Bd. 1, S. 115–124). Springer VS.

10. Literatur

- Vorderer, P. (2015). Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected. *Publizistik*, 60, 259–276.
- Wagner, U., & Brüggem, N. (Hrsg.). (2013). *Teilen, vernetzen, liken: Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web: 5. Konvergenzstudie*. Nomos Editoren Reinhard Fischer.
- Wagner, U., Gebel, C., & Lampert, C. (Hrsg.). (2013). *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie* (Bd. 72). Vistas. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-72.pdf
- Wagner, U., & Lampert, C. (2013). Zur Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Mediensozialisationsforschung. In C. W. Wijnen, S. Trültzsch, & C. Ortner (Hrsg.), *Medienwelten im Wandel* (S. 223–236). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_16
- Wagner, U., & Theunert, H. (Hrsg.). (2006). *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt: Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM)*. Fischer.
- Warren, R. (2007). Children's use of electronic media. In J. Arnett (Hrsg.), *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media* (S. 286–288). SAGE.
- Waterstradt, D. (2015). *Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland*. Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Wendt, R. (2021). *Digitale Medien im Alltag von Familien*. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Wiesemann, J., & Fürtig, I. (2018). Kindheit zwischen Smartphone und pädagogischem Schulalltag. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit* (S. 195–21). Beltz Juventa.
- Wieser, M. (2020). Zur Materialität medialer Praktiken. In P. Bettinger & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik* (S. 111–127). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_6
- Ytre-Arne, B. (2019). Media use in changing everyday life: How biographical disruption could destabilize media repertoires and public connection. *European Journal of Communication*, 34(5), 488–502. <https://doi.org/10.1177/0267323119869112>
- Zerle-Elsäßer, C., Cornelißen, W., Entleitner-Phleps, C., Jurczyk, K., Klinkhardt, J., & Langmeyer-Tornier, A. (2020). Methodologische Reflexionen zum Doing Family: Die Operationalisierung des qualitativen Konzepts der familialen Lebensführung in der quantitativen Erhebung AID:A. In *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen* (S. S. 376-395). Beltz Juventa.
- Zerle-Elsäßer, C., Naab, T., Langmeyer, A., & Heuberger, S. (2021). *Unter Druck: Doing Family in mediatisierten Lebenswelten*.