

Lampert | Potzel | Kammerl [Hrsg.]

# Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung

Zur Erweiterung und Veränderung  
des Beziehungsnetzwerks



Nomos



Medienpädagogik | Media Education

herausgegeben von

Prof. Dr. Anja Hartung-Griemberg

Dr. Claudia Lampert

Prof. Dr. Daniel Süss

Prof. Dr. Christine Trültzsch-Wijnen

Band 9

Claudia Lampert | Katrin Potzel | Rudolf Kammerl [Hrsg.]

# Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung

Zur Erweiterung und Veränderung  
des Beziehungsnetzwerks



**Nomos**



© Titelbild: KI-generiert - Creative Commons Zero (CC0)

**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 2025

© Die Autor:innen

Publiziert von  
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG  
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden  
[www.nomos.de](http://www.nomos.de)

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

ISBN (Print): 978-3-7560-3367-6

ISBN (ePDF): 978-3-7489-6330-1

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748963301>



Onlineversion  
Nomos eLibrary



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

## Vorwort

Im Juni 2022 haben wir den ersten Band zu unserem Projekt „*Connected Kids – Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung* (kurz: *ConKids*)“ veröffentlicht (Kammerl et al., 2022), das wir seit 2018 gemeinsam an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) und am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI) in Hamburg durchführen. In Band I haben wir die Ergebnisse der ersten beiden Erhebungswellen (2018 und 2019) unserer qualitativen Panelstudie vorgestellt. Dank der erneuten Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) konnten wir das Projekt drei weitere Jahre fortsetzen. So hatten wir die Möglichkeit, unsere ConKids-Familien in zwei weiteren Erhebungswellen zu begleiten und zu untersuchen, wie sich die Mediennutzung in den Familien vor, während und nach der COVID-19-Pandemie gestaltet hat.

Mit dem vorliegenden zweiten Band freuen wir uns, nun die Ergebnisse der dritten und vierten Erhebungswelle (2022 und 2023) präsentieren zu können. Wir zeigen auf, wie sich die Medienumgebung und die Mediennutzung der Kinder und inzwischen auch Jugendlichen verändert haben und betrachten dabei, wie sich die kommunikative Figuration Familie und insbesondere die Beziehungen der Heranwachsenden zu den Peers verändert haben.

Der englische Kurztitel unseres Projekts – *Connected Kids* – verweist auf ein zentrales Merkmal der heutigen Kindheit und Jugend: Die mediale Verbundenheit mit Eltern, Freundinnen, Freunden und anderen sozialen – zunehmend medialen – Akteuren (wie beispielsweise Smart Speaker, KI-Anwendungen etc.). Diese digitale Vernetzung prägt die Alltagswelt junger Menschen in besonderer Weise. Unsere Studie zeigt, wie sich diese Verbundenheit im Zuge des Heranwachsens und sich wandelnder Medienrepertoires verändert – und welche Herausforderungen sich daraus für das Beziehungsmanagement als relevante Entwicklungs- und Sozialisationsaufgabe ergeben. Darüber hinaus werfen wir einen Blick auf die Entwicklungen, die sich über den gesamten Projektzeitraum hinweg abzeichnen. Das besondere Studiendesign mit zwei Kohorten erlaubt es uns, Vergleiche zwischen zwei Gruppen von Kindern anzustellen: jenen, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zehn Jahre alt waren, und jenen, die dieses Alter erst

zur vierten Erhebungswelle erreicht haben. Im letzten Kapitel bündeln wir schließlich unsere Überlegungen und formulieren einige Schlaglichter zum Wandel von Sozialisation in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft, von denen wir hoffen, dass sie zu weiteren Reflexionen und Diskussionen anregen.

Ein längsschnittlich angelegtes Projekt wie dieses ist gleichermaßen faszinierend wie herausfordernd: Faszinierend, weil es nur selten möglich ist, Familien über einen so langen Zeitraum wissenschaftlich zu begleiten; herausfordernd, weil gesellschaftliche Krisen wie die COVID-19-Pandemie sowohl den Forschungs- als auch den Familienalltag nachhaltig beeinflussen. Dass wir das Projekt dennoch erfolgreich realisieren konnten, verdanken wir vor allem der großen Bereitschaft der teilnehmenden Familien, sich auf dieses Langzeitvorhaben einzulassen und uns wiederholt Einblicke in ihren familiären Alltag und ihre Mediennutzung zu gewähren. Von den ursprünglich 32 Familien haben beeindruckende 26 an allen vier Erhebungswellen teilgenommen – dafür gilt ihnen unser ganz besonderer Dank.

Danken möchten wir auch den vielen Kolleginnen und Kollegen, die das Projekt inhaltlich und organisatorisch mitgestaltet haben. Ein herzlicher Dank geht an das Forschungsnetzwerk „Kommunikative Figurationen“, unseren Expertinnen- und Expertenbeirat und insbesondere Prof. Dr. Andreas Hepp für die wertvollen Impulse und das konstruktive Feedback zum Projekt. Am Standort Hamburg bedanken wir uns besonders bei Marcel Rechlitz, Paulina Domdey sowie Christina Leppin und am Standort Nürnberg bei Prof. Dr. Michaela Kramer, Dr. Jane Müller, Dr. Andreas Dertinger sowie Paul Petschner und Saskia Draheim für die Realisierung des Projekts. Herzlichen Dank auch an unsere studentischen Hilfskräfte: Jana Hamann, Lisa Zastrow, Lina Kröhnert, Steffen Südhoff, Clara Fussan, Maite Pesci, Hannah Japp, Nadja Engelman, Paul Schütz, Nicole Schliederer und Iuliia Loban.

Ein besonderer Dank geht schließlich an Yuliia Ukrainets für die zauberhaften Visualisierungen zu unserem Projekt, die – zusammen mit weiteren Materialien und Informationen – auf unserer Projektwebseite [conkids.de](http://conkids.de) verfügbar sind.

*Hamburg und Nürnberg im Juli 2025*

*Claudia Lampert, Katrin Potzel & Rudolf Kammerl*

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	11
1. Ausgangs- und Anknüpfungspunkte der ConKids-Studie <i>Katrin Potzel &amp; Claudia Lampert</i>	13
2. Theoretische Perspektiven auf kommunikative Figurationen und Entwicklung <i>Rudolf Kammerl &amp; Christina Leppin</i>	23
3. Weiterentwicklung der methodologischen und methodischen Anlage der ConKids-Studie <i>Katrin Potzel &amp; Saskia Draheim</i>	43
4. Medienbezogene Sozialisation in der späten Kindheit: Übergänge zwischen sozialen Domänen und neuen Medienwelten <i>Katrin Potzel, Christina Leppin &amp; Saskia Draheim</i>	69
5. Medienbezogene Sozialisation in der Adoleszenz: Im Spannungsfeld individueller Alltagsbewältigung und sozialer Anforderungen <i>Saskia Draheim, Katrin Potzel &amp; Christina Leppin</i>	109
6. Vergleichende Perspektiven auf zentrale Ergebnisse <i>Katrin Potzel &amp; Rudolf Kammerl</i>	153
7. Schlaglichter und Impulse für die Sozialisationsforschung <i>Rudolf Kammerl, Claudia Lampert, Katrin Potzel, Saskia Draheim &amp; Christina Leppin</i>	165
8. Anhang	183
9. Literatur	207



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretisch-konzeptioneller Rahmen der Studie	33
Abbildung 2: Längsschnittliche Panelübersicht	48
Abbildung 3: Datenerhebung	53
Abbildung 4: Tagebucheintrag eines Jungen der jüngeren Kohorte aus der dritten Erhebungswelle	55
Abbildung 5: Tagebucheintrag eines Mädchens der älteren Kohorte aus der dritten Erhebungswelle	55
Abbildung 6: Medien-Akteurs-Relation eines Mädchens der älteren Kohorte aus der vierten Erhebungswelle	58
Abbildung 7: Sequenzielle Methodentriangulation im ConKids-Projekt (Domdey und Potzel 2024, S. 126)	61
Abbildung 8: Querschnittliche Datenaufbereitung und -auswertung	61
Abbildung 9: Medienrepertoire von Sophie in Erhebungswelle 3	78
Abbildung 10: Medienrepertoire von Sophie in Erhebungswelle 4	78
Abbildung 11: Medienrepertoire von Henry in Erhebungswelle 3	79
Abbildung 12: Medienrepertoire von Henry in Erhebungswelle 4	80
Abbildung 13: Medienrepertoire von Emil in Erhebungswelle 3	81
Abbildung 14: Medienrepertoire von Emil in Erhebungswelle 4	81
Abbildung 15: Medienrepertoire von Svenja in Erhebungswelle 3	116
Abbildung 16: Medienrepertoire von Svenja in Erhebungswelle 4	116



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Allgemeine Samplingübersicht	50
Tabelle 2: Samplingübersicht jüngere Kohorte	71
Tabelle 2: Samplingübersicht jüngere Kohorte	72
Tabelle 3: Samplingübersicht ältere Kohorte	112





# 1. Ausgangs- und Anknüpfungspunkte der ConKids-Studie

Katrin Potzel & Claudia Lampert

## 1.1 Von digitalen Medienwelten zu datengetriebenen Technologien

Die Medienumgebung, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, hat sich in den letzten Jahren nicht nur rasant, sondern auch grundlegend verändert (vgl. Kammerl et al., 2022; Mascheroni & Siibak, 2021).<sup>1</sup> Der frühzeitige Zugang zu digitalen Technologien, sozialen Netzwerkplattformen sowie die permanente Verfügbarkeit von Informationen und Erreichbarkeit führen immer mehr dazu, dass Kinder und Jugendliche in vernetzten und datenintensiven Medienumgebungen aufwachsen. Zu den weitreichendsten Veränderungen der letzten Jahre zählen sicherlich der Release von *ChatGPT* durch das Unternehmen *OpenAI* im November 2022 und die Veröffentlichung anderer KI-Systeme in den Folgejahren, durch die der Einfluss von KI-Systemen und die Automatisierung der Kommunikation in den gesellschaftlichen Fokus rückten (Hepp et al., 2022). Insgesamt nehmen digitale Plattformen immer mehr die Rolle digitaler Infra- und Metastrukturen ein und schaffen damit das Angebot weiterer Medienanwendungen für die Nutzenden (Van Dijck et al., 2018). Insbesondere Kinder und Jugendliche tendieren dazu, neue mediale Entwicklungen, wie z. B. KI-Tools, schnell in ihre Mediennutzung zu integrieren (Kidd & Birhane, 2023). Beschleunigt wird dieser Prozess durch immer kürzere Innovationszyklen sowie durch die Integration KI-basierter Funktionen in anderen, von Kindern favorisierten Anwendungen, wie beispielsweise *MyAI* in *Snapchat* oder – seit März 2025 – *MetaAI* in *WhatsApp*.

Die Entwicklungen sind zugleich Treiber des gesellschaftlichen Metaprozesses der *tiefgreifenden Mediatisierung* (Hepp, 2021). Neben den Trends der Ausdifferenzierung, Omnipräsenz, Konnektivität und Innovationsdichte wird durch die Verbreitung von KI-Systemen insbesondere einer Datafizierung Vorschub geleistet, die die Auswirkung der Erfassung und Auswertung größerer (individueller) Datenmengen auf das gesellschaftliche

---

1 Einen Überblick über die Entwicklungen der Medienumgebung bietet der Zeitstrahl in Anlage 1 sowie die ausführliche Version auf [conkids.de](https://conkids.de).

Verhalten beschreibt (Hepp, 2021; Mascheroni & Siibak, 2021). Über digitale Endgeräte, wie z. B. Smartphones, Smart Speaker oder Smartwatches, werden kontinuierlich Daten und Informationen geteilt, häufig unbewusst und nebenbei (Mascheroni & Siibak, 2021). Die Digital Data Studies zeigen, dass in einer von Daten gesättigten Gesellschaft neue Formen des Datenkapitalismus und Machtstrukturen entstehen (können). Diese sind mit Medienstrukturen verbunden, die den Nutzenden – und insbesondere Kindern und Jugendlichen – nicht (immer) bewusst sind (Couldry & Mejias, 2019; Hepp et al., 2022).

Dies gilt auch für die Entwicklung von Algorithmen und Designs, die manipulative Strategien (Dark Patterns<sup>2</sup>) in die Benutzeroberflächen von z. B. Spielen und Social-Media-Apps implementieren, um das Verhalten der Nutzenden gezielt in eine Richtung zu lenken, die ihren ökonomischen Interessen dient. In der Regel zielen die Strategien darauf ab, dass die Nutzenden mehr Daten preisgeben, mehr Geld oder Zeit für die Anwendung (App, Website, Programm usw.) ausgeben oder anderen Inhalten folgen als ursprünglich vom jeweiligen Nutzenden beabsichtigt (Kammerl et al., 2023; Mascheroni & Siibak, 2021). Obwohl diese Mechanismen weit verbreitet sind, bleiben sie oft unbemerkt. Sie stellen aber – nicht nur, aber insbesondere für Heranwachsende – eine Herausforderung für eine selbstbestimmte Mediennutzung dar, da die Unternehmen auf diese Weise einen großen Einfluss auf die individuelle Mediennutzung bzw. das Nutzungsverhalten, die individuelle Entwicklung und Peer-Beziehungen und letztendlich auch auf die Meinungsbildung erlangen (können) (Mascheroni & Siibak, 2021). Inwieweit sich Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, dieser Einflussnahme bzw. den Mechanismen bewusst sind, lässt sich empirisch kaum greifen. Bislang fehlt es zudem an entsprechenden Befunden, die insbesondere die langfristigen Folgen dieser datengetriebenen Entwicklungen für die individuellen Nutzerinnen und Nutzer greifbar machen. Auch wenn die Medien selbst nicht – wie etwa die Familie, Peers oder die Schule – als eine eigenständige Sozialisationsinstanz betrachtet werden (Arnett, 1995; Paus-Hasebrink, 2023; Süss, 2004), verweisen die Entwicklungen zum einen darauf, dass sich diese und auch die Beziehung zu ihnen im Zuge der Mediatisierung grundlegend verändert haben (Mascheroni & Siibak, 2021). Zum anderen wird deutlich, dass Medienakteure – und insbesondere Anbieter reichweitenstarker Angebote, Kommunikationsdienste

---

2 Hierbei handelt es sich um manipulatives Interface-Design, das dazu dient, die Userinnen und User zu einem Verhalten zu bewegen, das sie von sich aus nicht gezeigt hätten.

bzw. Plattformen – als wichtige Einflussfaktoren auf Sozialisationsprozesse in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft in die Betrachtung einbezogen werden müssen.

## 1.2 Familiäre Mediennutzung im Wandel

Kinder und Jugendliche nehmen eine aktive Rolle bei der Auswahl und Relevanzsetzung verschiedener Medienangebote ein: Sie entscheiden zunehmend selbständig in Bezug auf Dauer, Zweck und Art der Mediennutzung innerhalb der verfügbaren Medienensembles und gestalten aktiv ihr eigenes Medienrepertoire.<sup>3</sup> In verschiedenen Publikationen werden aktuelle Forschungsergebnisse zur medienbezogenen Sozialisation berichtet (z. B. Kammerl et al., 2022; Kapella et al., 2022; Oliveira et al., 2024; Tammissalo & Rotkirch, 2022), an die im Folgenden angeknüpft werden kann.

In den vergangenen Jahren wurde u. a. ein starker Fokus auf die Erforschung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie gelegt, da davon ausgegangen wird, dass dieser gesellschaftliche Umbruch einen starken Einfluss auf die Medienrepertoires von Jugendlichen und damit verbundene Sozialisationsprozesse hatte, der über den zeitweiligen Anstieg von Nutzungszeiten hinausweist (Pacetti et al., 2023; Trültzsch-Wijnen, 2023; Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2023). So zeigte die Studie von Trültzsch-Wijnen und Trültzsch-Wijnen (2023) für österreichische Kinder und Jugendliche beispielsweise nicht nur eine verstärkte Einbindung von digitalen Medien für schulische Zwecke, sondern auch für den Kontakt mit Gleichaltrigen und eine (kritische) Auseinandersetzung mit sich selbst. Pacetti et al. (2023) heben ebenfalls die positive Rolle des Smartphones für das Wohlbefinden von Jugendlichen während der Pandemie hervor. Die Bedeutung der pandemiebedingten Einschränkungen wird insbesondere mit Blick auf die Auswirkungen auf formale und informelle Bildung betrachtet (Petschner et al., 2022; Selvakumar et al., 2023). Die formalen Bildungsprozesse fanden in dieser Zeit vorwiegend von zu Hause aus statt und führten damit zu neuen Medienpraktiken bei Kindern und Jugendlichen, aber auch zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit medialen Herausforderungen bei formalen Lernprozessen innerhalb der Familie. Die

---

3 Der Begriff des Medienrepertoires umfasst alle Medienangebote, die ein Individuum regelmäßig in die eigenen Nutzungspraktiken integriert. In Abgrenzung dazu umfasst das Medienensemble alle Medien und deren räumliche Anordnung einer sozialen Domäne (Hasebrink & Domeyer, 2012).

zusätzliche Belastung durch infrastrukturelle und soziale Herausforderungen der Familien zwischen Distance Schooling und Homeoffice wurde dabei besonders deutlich. Die Schulschließungen, die fehlende Unterstützung insbesondere von Kindern aus bildungsfernen Schichten sowie die intensive Beschäftigung mit medialen Unterhaltungsangeboten (vor allem Videospiele und soziale Medien) werden als zentrale Treiber für den Negativtrend der PISA-Werte gesehen (Anger et al., 2024).

Überdies wurde in den letzten Jahren vielfach die Rolle des Smartphones in der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen. Neben der wachsenden Autonomie durch mobile Endgeräte (Schnauber-Stockmann et al., 2021) standen dabei insbesondere die Bedeutung sozialer Medien im Kontext von Peer-Beziehungen und für die eigene Identitätsentwicklung im Fokus (Mascheroni & Siibak, 2021; Pacetti et al., 2023; Schnauber-Stockmann et al., 2021; Weßel, 2022). In diesem Zusammenhang wurde vermehrt auch die „Plattformisierung“ der Familie reflektiert (Sefton-Green et al., 2025).<sup>4</sup> Mit Blick auf zunehmende Verbreitung und Nutzung von digitalen Plattformen (z. B. *Google, Amazon, Uber, Facebook, Spotify, Apple, Netflix, Airbnb*) in der Familie, ergeben sich neue Möglichkeiten (z. B. die Erweiterung von familialer Kommunikation über den räumlichen Familienkontext hinaus), als auch neue Herausforderungen (in Bezug auf die ausgehandelten Nutzungspraktiken) und mitunter Konflikte (z. B. im Hinblick auf Machtverhältnisse, Vertrauen und Privatsphäre):

While platforms increasingly provide a significant infrastructure for family connections, enabling distinctive platformized practices of intimacy, belonging and care, these intensified connections also give rise to power struggles over resources, knowledge and agency. After all, digitally mediated forms of interdependency and vulnerability can generate tensions or conflict and these, too, may be expressed through – even shaped by – the affordances of platforms (Taipale, 2019). (Livingstone & Sefton-Green, 2025, S. 7)

Beispiele aus Großbritannien und Norwegen zeigen, dass die Datafizierung nicht nur Auswirkungen auf individuelle Nutzungspraktiken oder die Kommunikation von einzelnen Familienmitgliedern hat, sondern auch – je nach Familienkonstellation sowie technologischen Voraussetzungen und Kompetenzen – auf die Verortung der Mediennutzung (u. a. „extension

---

4 Siehe auch das Projekt PlatFAMs: Platforming Families – tracing digital transformations in everyday life across generations (2022–2025), <https://chanse.org/platfams/>

of the bedroom culture“), die Alltagsgestaltung und Familienrituale (Mannell et al., 2025). Kinder und Jugendliche gewähren beispielsweise ihren Freundinnen und Freunden digital Einlass in die Familie, was sich auf das Familienleben und mitunter auf gemeinsame Medienpraktiken auswirkt, die für andere Familienmitglieder vielleicht wichtige Merkmale einer Familie darstellen (Mannell et al., 2025, S. 33). In anderen Fällen werden digitale Plattformen (z. B. Smart Speaker) von den Eltern als erweitertes Sprachrohr eingesetzt, um Kinder an ihre Aufgaben zu erinnern oder die Mediennutzung zu begrenzen. Unabhängig von den unterschiedlichen Nutzungsweisen, werden die Plattformen selbst als relational konstruiert betrachtet, „as their uses and functions are worked out through negotiation and collaboration between family members“ (Mannell et al., 2025, S. 41).

Platformization here is not just a ‘top down’ process of commercial imposition but also a relational process in the sense that the entry of platforms into the home requires deliberation and negotiation between people: in this case between two parents but in other cases between other configurations of parents and children. (Mannell et al., 2025, S. 35)

Digitale Medien bzw. Plattformen werden in diesem Zusammenhang verstärkt als eigene Akteure in der Figuration Familie betrachtet, die zunehmenden Einfluss sowohl auf die Kommunikation innerhalb der Familie, das Erziehungsverhalten der Eltern als auch auf individuelle Entwicklung bzw. die Sozialisation von Kindern haben: „[...] what it is to be a ‘good’ parent are increasingly defined through datafication and explicit metrics [...]“ (Pangrazio et al., 2025, S. 48).

Auch die Medienpraktiken von Eltern wurden in den letzten Jahren vermehrt in den Blick genommen und diskutiert, inwieweit z. B. das Teilen von (teils sensiblen) Kinderbildern oder -videos auf Social-Media-Plattformen (*Sharenting*) – insbesondere in kommerziellen Online-Kontexten – Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern hat bzw. ihre Persönlichkeitsrechte verletzt (Alig, 2021; Bhroin et al., 2022; Kutscher & Bouillon, 2018; Wendt et al., 2024).

Jüngere Studien widmen sich vor allem der Verbreitung von smarten Geräten (z. B. Sprachassistenten und Smart Speaker) und KI-Anwendungen, (z. B. *ChatGPT*) die sich in der Nutzung von Kindern und Jugendlichen widerspiegelt (Wendt et al., 2024). Nutzten in der Studie von Wendt et al. (2024) 17 Prozent der befragten 14- bis 17-Jährigen *ChatGPT*, lag der Anteil in der JIM-Studie 2024 für die Zwölf- bis 19-Jährigen bereits bei 57 Prozent (mpfs, 2024). Andere KI-gestützte Dienste, wie z. B. *MyAI*

von *Snapchat*, *Google Gemini* oder *DALL-E*, wurden von 25 Prozent der Befragten verwendet. Die Daten verweisen zudem auf eine signifikant höhere Nutzung bei Jungen (62 Prozent gegenüber 51 Prozent bei Mädchen) sowie auf einen deutlichen Anstieg der Nutzung mit zunehmendem Alter und eine verstärkte Nutzung bei Jugendlichen mit höherem Bildungshintergrund (mpfs, 2024, S. 60). KI-gestützte Anwendungen werden vor allem zum Musikhören, zur Informations- und Nachrichtennutzung, zum Lernen und für Hausaufgaben, als Inspirationsquelle sowie zur Erstellung verschiedener Inhalte – etwa humorvoller oder kreativer Art – genutzt (Wendt et al., 2024). Zudem verwendet fast ein Viertel der Befragten KI-gestützte Anwendungen für organisatorische Zwecke, während gut ein Fünftel sie für Einkäufe einsetzt. Hinsichtlich bildungsbezogener Unterschiede zeigt sich, dass Jugendliche mit höherem Bildungshintergrund KI häufiger für schulische Zwecke nutzen (z. B. zum Lernen oder für Hausaufgaben), während Jugendliche mit niedrigerem Bildungshintergrund sie stärker in ihrer Freizeit (z. B. zum Musikhören) einsetzen (Wendt et al., 2024). Zur Verbreitung, Nutzung und Funktion von sogenannten AI-Companions oder KI-Assistenten, die auch zunehmend unter Heranwachsenden an Bedeutung gewinnen, liegen bislang kaum Befunde vor. Gerade diese Nutzungspraktiken wären aus figurationstheoretischer Sicht interessant, da der KI hier eine eigene Agency zugeschrieben wird. Auch wenn die Folgen dieses Transformationsprozesses für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen gegenwärtig nicht absehbar sind, ist – auch aus Sicht der UNESCO – eine Auseinandersetzung damit dringend geboten: „To ensure a human-centered use of AI, open public debate and policy dialogues on the long-term implications should be urgently conducted“ (UNESCO, 2022, S. 20).

### 1.3 Zur Rolle digitaler Technologien in Bezug auf Sozialisation

Neben der Frage, wie sich die Medienausstattung und die Mediennutzung im Zuge der Digitalisierung verändern, ist relevant, welche Rolle digitalen Technologien für die Dynamik von Familie als soziale Konstruktion einerseits (*Doing Family*) und der (gesunden) Entwicklung andererseits (*Well-becoming*) zukommt (Kapella et al., 2022; Lange, 2020; Lorenz & Kapella, 2020). Interessant sind vor diesem Hintergrund vor allem gemeinsame Medienaktivitäten, die ein gewisses Gefühl von „we-ness“ vermitteln (Kapella et al., 2022, S. 28). In ihrer Studie zur Nutzung digitaler Technologien im

Leben von Kindergarten- und Grundschulkindern konnten Kapella et al. (2022) zwei Modi von gemeinsamer Nutzung digitaler Technologien (DT) ausmachen: passive Ko-Präsenz und aktive Ko-Nutzung.

All shared DT activities can be described by either passive co-presence or active co-use. During co-present DT family activities, one family member is actively engaged in an [sic!] DT activity, while other family members are present but not actively involved in the activity. By contrast, in the case of co-use, several family members take an active role together or interact during the DT activity. (Kapella et al., 2022, S. 28)

Die Nutzungs-Modi ermöglichen es Familien, im Kontakt und verbunden zu bleiben und haben vor allem für alternative Familienkonstellationen und Lebensweisen (wie z. B. translokale, erweiterte Familien oder mehrere Haushalte) an Bedeutung gewonnen. Digitale Technologien können in vielen Fällen ein Gefühl von Sicherheit und des Umsorgtseins vermitteln, ohne dass Eltern physisch anwesend sein müssen: „By being co-present either in a physical or in a digital sense, parents and older family members care for and monitor their children, help them navigate through the digital world and intervene when needed” (Kapella et al., 2022, S. 53). Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt die gemeinsame Nutzung mit den Eltern allerdings ab, während peer-bezogene Online-Aktivitäten an Bedeutung gewinnen.

Hinsichtlich der Regeln zum Umgang mit digitalen Technologien in Familien, konnten die Autorinnen und Autoren zwei Pole identifizieren, zwischen denen sich einzelne Praktiken verorten lassen: auf der einen Seite Maßnahmen, die durch sehr genaue und klare Regeln in Bezug auf digitale Technologien allgemein charakterisiert sind und auf der anderen Seite ein Set an sehr unterschiedlichen (Medienerziehungs- und -regulierungs-)Praktiken, die – sofern überhaupt vorhanden – eher weniger an konkreten Regeln orientiert sind (Kapella et al. 2022, S. 54). Die konkreten Regeln beziehen sich in den meisten Fällen auf das Thema Bildschirmzeit, die in den untersuchten Ländern (Norwegen, Österreich, Estland, Rumänien) je nach Kontext und Medium zwischen zehn Minuten und zwei Stunden pro Tag variieren. Überdies finden sich in den Familien sehr diverse Ansätze zur Medienerziehung und -regulierung, die u. a. in Zusammenhang stehen mit der allgemeinen Einstellung gegenüber Technologien, den digitalen Kompetenzen der Eltern sowie den erzieherischen Vorstellungen, der Eltern-Kind-Beziehung oder auch der Frage, inwieweit Eltern Regelsetzungen als ihre elterliche Aufgabe oder als Ergebnis eines gemeinsamen



Aushandlungsprozesses betrachten (Kapella et al., 2022, S. 55). Interessant sind auch die Befunde zur Einführung bzw. Genese von Regeln: Teilweise werden Regeln von beiden Eltern gemeinsam ausgehandelt, manchmal aber auch von einem Elternteil gesetzt. Andere Eltern setzen auf den Rat von Expertinnen und Experten oder auf ihr eigenes Bauchgefühl. Wiederrum andere versuchen, sukzessive ihre Kinder in den – zum Teil ko-kreativen – Aushandlungsprozess einzubeziehen, zumal wenn die Kinder mit zunehmendem Alter beginnen, Regeln zu hinterfragen oder mit denen anderer Familien und Peers zu vergleichen (Kapella et al., 2022, S. 56).

#### *1.4 Verschiebung von Akteurskonstellationen und medienbezogenen Aushandlungsprozessen – Beobachtungen aus der ersten Projektphase*

Neben den technologischen Veränderungen und den damit verbundenen veränderten Praktiken lassen sich – aus kommunikationsfigurativer Perspektive (ausführlich in Kapitel 2) – grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Akteurskonstellationen und der medienbezogenen Aushandlungsprozesse beobachten (Kammerl et al., 2022). In der ersten Phase des hier vorgestellten Projekts „Connected Kids – Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung“ (kurz: *ConKids*) (2018–2021) wurden diese mit Blick auf die kommunikative Figuration Familie betrachtet. Die befragten Kinder befanden sich zu Beginn des Projekts im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bzw. von der Grundschule auf die weiterführende Schule. In beiden Kohorten zeichnen sich Unterschiede in Bezug auf die Medienrepertoires ab: Zu Beginn der Grundschulzeit interessieren sich die Kinder bereits für unterschiedliche Geräte, Medienanwendungen und -themen. Die physisch vorhandenen Geräte umfassen dabei sowohl analoge (z. B. Bücher und Zeitschriften), technische (z. B. Fernseher, Radios oder CD-Player) als auch digitale Medien (z. B. Smartphones oder Tablets). Letztere werden aufgrund ihrer Multifunktionalität für diverse Zwecke genutzt, z. B. zum Spielen, zum Austausch mit anderen oder für die Suche nach Informationen oder zur Unterhaltung (z. B. Nutzung von Streaming-Diensten). Die vielfältigen Möglichkeiten an nur einem einzigen Gerät tragen gleichzeitig zu einer Ausweitung und Diversifizierung der kindlichen Medienrepertoires in Bezug auf die Nutzung unterschiedlicher Anwendungen bei. Zugleich zeigen sich die Kinder an verschiedenen Medienthemen interessiert. Teilweise werden diese durch persönliche Hobbys, teilweise aber auch durch Freundinnen und Freunde, Geschwister, Eltern

oder durch bereits vertraute Medieninhalte beeinflusst. Das weite Spektrum der individuellen Medienrepertoires lässt sowohl geschlechts- und altersstypische als auch entwicklungsspezifische Unterschiede erkennen.

Die Ergebnisse der ersten Projektphase zeigen, dass die (Veränderungen in den) Medienrepertoires nicht nur auf individuelle Faktoren zurückzuführen sind. Vielmehr wird eine starke Verflechtung mit den sozialen Domänen (z. B. Familien und Gleichaltrige) deutlich, in denen sich die Kinder täglich bewegen. In den ersten Jahren ist insbesondere die Familie als erste Sozialisationsinstanz und deren Medienensemble handlungsleitend für die Medienpraktiken der Kinder (Dertinger et al., 2021; Kammerl et al., 2021). Verschiedene Aushandlungsprozesse zwischen den Familienmitgliedern prägen die Medienrepertoires der Kinder. Einerseits gibt es Aushandlungsprozesse bezüglich der emotionalen Bindung (Valenzen) zwischen den Familienmitgliedern, bei denen Medien genutzt werden, um Nähe oder Distanz zu anderen Familienmitgliedern herzustellen. Andererseits lassen sich auch Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Dimensionen Autonomie und Kontrolle beobachten, insbesondere im Zusammenhang mit dem medienerzieherischen Handeln der Eltern (Dertinger et al., 2021; Kammerl et al., 2021). Basierend auf dem Engagement und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Eltern zeigen sich deutliche Unterschiede in deren Medienerziehung. Das Spektrum reicht von umfassenden Regelwerken bis hin zur Begleitung, Überwachung oder auch technischen Einschränkung der Mediennutzung (Potzel et al., 2022; Potzel & Dertinger, 2022). All diese medienbezogenen Aushandlungsprozesse werden dabei von den zugrundeliegenden Einstellungen, Werten, Kompetenzen und Interessen von Eltern und Kindern in Bezug auf (digitale) Medien moderiert (Dertinger et al., 2021; Kammerl et al., 2021). Über die Zeit hinweg lässt sich jedoch eine abnehmende Rolle der Familie und ein zunehmender Einfluss von Gleichaltrigen auf die Medienrepertoires der Kinder beobachten. Im Kontext sozialer Beziehungen zu den Peers nutzen Kinder Medien nicht nur, wenn sie physisch zusammen sind, sondern auch, um über soziale Medien oder beim Online-Gaming in Kontakt zu bleiben und schaffen damit ein Gefühl der Zugehörigkeit. Sie diskutieren auch spezifische Medienthemen, selbst wenn sie diese nicht aktiv nutzen. Allerdings grenzen sich die Kinder auch bereits ab einem jungen Alter von Medienpraktiken und -interessen von Gleichaltrigen ab, wenn diese nicht ihren eigenen Vorlieben entsprechen. Diese Aushandlungsprozesse machen eine starke Verflechtung (digitaler) Medien mit den Sozialisationsprozessen in Familie und Freundeskreis deutlich. Zugleich zeichnen sich Verschiebungen von Aushandlungsprozessen

sen von der Familie zum Freundeskreis hin ab. Diesen wird in der vorliegenden Publikation besondere Beachtung geschenkt. Überdies wird ein besonderes Augenmerk daraufgelegt, inwieweit sich die in den Abschnitten 1.1 und 1.2 beschriebenen Entwicklungen und Veränderungen auch in den Familien bzw. in der dritten (2022) und vierten Welle (2023) niederschlagen.

## 2. Theoretische Perspektiven auf kommunikative Figurationen und Entwicklung

*Rudolf Kammerl & Christina Leppin*

Über digitale Medien sind in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften nahezu alle Individuen mittlerweile in weitreichende kommunikative Zusammenhänge eingebunden. Durch dieses internetbasierte Kommunikationsgeflecht haben sich die technische Infrastruktur und die Beteiligten an der Kommunikation deutlich verändert. Es werden häufig algorithmisch gesteuerte Dienste international operierender Unternehmen genutzt, welche umfangreich und kontinuierlich Daten ihrer Nutzerinnen und Nutzer auswerten und verkaufen. Die daran Beteiligten und deren Absichten bleiben in der Alltagskommunikation unmittelbar unsichtbar. Digitale Kommunikation führt zu neuen kommunikativen Praktiken und Strukturen. Der Ansatz der kommunikativen Figurationen bietet ein analytisches Werkzeug, um die sich dadurch verändernden sozialen Verflechtungen von Individuen zu untersuchen (Hepp & Hasebrink, 2017). Im Rahmen der ConKids-Studie wurde dieser Ansatz bereits in der ersten Projektphase genutzt, um das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in diesem kommunikativen Interdependenzgeflecht zu erforschen (Kammerl et al., 2022).

### *2.1 Eine figurationstheoretische Perspektive auf Sozialisation*

Im ersten Teil dieses Kapitels werden der Figurationsbegriff von Norbert Elias und dessen Ausarbeitung im Konzept der kommunikativen Figurationen erläutert. Anschließend betrachten wir die Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule als kommunikative Figurationen, ausgestattet mit spezifischen Medienensembles, die die Entwicklung individueller Medienrepertoires ermöglichen. Die Bedeutung für die medienbezogene Sozialisation steht im dritten Teil des Kapitels im Vordergrund. Daraufhin werden methodologische Gesichtspunkte diskutiert, die mit der Erforschung mediatisierter Sozialisationsprozesse verknüpft sind.

### 2.1.1 Figurationsbegriff bei Norbert Elias

Menschliches Leben ist von gegenseitiger Angewiesenheit und Abhängigkeit gekennzeichnet. Über die ganze Biografie hinweg ist der Mensch in seinem Tun, Denken und Fühlen auf andere Menschen hin ausgerichtet (direkt und indirekt). Dabei leben Menschen in unterschiedlichen Beziehungsgeflechten, die wiederum miteinander verwoben sind, z. B. Familie in Städten, der Klassenverband an einer Schule, soziale Milieus in Gesellschaften. Mit dem Begriff der Figuration bestimmt der Soziologe Norbert Elias in seiner Prozesssoziologie (Elias, 1971) ein Netz von Interdependenzen, innerhalb dessen Akteurinnen und Akteure miteinander interagieren und ihre Beziehungen gestalten. Da Menschen nicht als Singularitäten auftreten, schlägt er Figuration als zentrale Kategorie sozialer Analysen vor. Elias bezeichnet dieses Gefüge aufgrund der vielfältigen Abhängigkeiten auch als „Abhängigkeitsgeflecht“ (Elias, 1950, S. 182). Größen und Formen der Figurationen variieren. Sie sind von bestimmten Machtbalancen gekennzeichnet, die mehr oder weniger stabil sind. Elias differenziert dabei zwischen direkten Zwängen, die in der Interdependenz von Menschen auf Menschen direkt ausgeübt werden, und den Zwängen, die der ungleichen Ausstattung gesellschaftlicher Positionen mit Machtchancen entspringen (Elias, 1971, S. 108). Das Machtdifferential beschreibt die ungleiche Verteilung von Macht innerhalb einer Figuration und damit die Fähigkeit, den Anderen ein bestimmtes Verhalten aufzuzwingen. Sie ermöglicht, den Prozess an sich zu beeinflussen. Über die verschiedenen Epochen der Menschheit hinweg sind Individuen ständig in Figurationen eingebunden. Die Figurationen wandeln sich im historischen Verlauf. Im Zentrum dieser Entwicklung steht die Veränderung der Machtbalancen.

Figurationale Ansätze unterscheiden sich grundlegend von subjekt- und akteurzentrierten Perspektiven. Statt ein Individuum oder die Gesellschaft als Analysekatégorie zu wählen, wird die Interdependenz des Menschen mit anderen Menschen zum Ausgangspunkt der Analyse. Das Konzept der Figurationen hebt die Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren hervor und überwindet die traditionelle Unterscheidung zwischen Individuum und Gesellschaft, indem es postuliert, dass beide nur im Zusammenspiel verstanden werden können. Statt der Vorstellung eines relativ von der Umwelt abgrenzbaren Individuums und seinem exklusiven Innenleben („homo clausus“) schlägt Elias vor, mehr in Tätigkeitsbegriffen zu denken. Menschen richten sich in Interaktions- und Kommunikationsprozessen stets an Anderen aus, deshalb sind die inneren Prozesse nur im Zusammen-

hang mit der sozialen Umwelt zu erfassen. Damit greift Elias zwei zentrale Fragestellungen der Soziologie auf. Zum einen die relative Autonomie des Individuums bei gleichzeitiger Kodependenz (Gegenabhängigkeit) von Individuum und Gesellschaft, sowie die Unterscheidung zwischen sozialem und strukturellem Wandel (Wolf & Wegmann, 2020). Nach Elias kann jede strukturelle Veränderung als ein sich transformierender Zusammenhang zwischen Individuen und Gesellschaft verstanden werden. Gesellschaften setzen sich aus Netzwerken interdependenter Individuen zusammen (Elias, 1971, S. 13).

In seinem Hauptwerk „Über den Prozess der Zivilisation“ beschreibt Elias, wie die Herausbildung des modernen Staates, in dem das Recht auf Gewaltausübung zentralisiert und monopolisiert wird, den psychischen Habitus verändert. Ausgehend vom Wandel der mittelalterlichen Feudalherrschaft zur zentralistischen höfisch-aristokratischen Gesellschaft verlagern sich nicht nur zwischenmenschliche Abhängigkeiten und damit einhergehende Fremdwänge, sondern diese führen auch dazu, dass Individuen ihr eigenes Verhalten stärker bzw. differenzierter und gleichmäßiger regulieren (Elias, 1976, S. 327). Die zunehmende Arbeitsteilung und die Verstärkung zwischenmenschlicher Abhängigkeiten tragen nach Elias längerfristig zu einer Veränderung der Affekte und Emotionen bei. Die Erwartung, sich selbstkontrolliert zu beherrschen, steigt. Infolgedessen verändern sich generationale Beziehungen und die Verinnerlichung von Selbstzwängen wird ein wichtiger Bestandteil aller Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Alle Kinder werden von ihren Eltern dazu erzogen, sich zu beherrschen. Es wird ihnen beigebracht, was gemeinhin als ‚peinlich‘ gilt und wie man sich in der Familie, aber auch Fremden gegenüber, zu benehmen hat.

Tendenziell steigen im historischen Prozess der Zivilisation die Anforderungen an die Selbstregulation und die Phase, in der Kinder gesellschaftliche Verhaltensanforderungen internalisieren, verlängert sich. Wenn Eltern die genetisch-triebhaften Verhaltensweisen ihrer Kinder regulieren und modellieren, agieren sie als Teil einer intergenerativen Machtarchitektur, die sich in den gesellschaftlichen Unterscheidungen zwischen Erwachsenen und Kindern ausdrückt (Waterstradt, 2015, S. 136ff). Nach Elias beinhaltet Persönlichkeitsentwicklung also die Aneignung gesellschaftlicher Formen von Subjekthaftigkeit. Die innere psychische Kontrollapparatur, welche die natürliche Triebhaftigkeit und Sinnlichkeit beherrscht, ist in kulturelle Praktiken und Codes vergegenständlicht und wird verinnerlicht. Im aktuellen soziologischen Diskurs wird dieses Verhältnis von Subjekt und Subjektform auch in Rückgriff auf französische Poststrukturalisten wie *Pierre*

*Bourdieu, Michel Foucault, Jacques Derrida und Jean-François Lyotard diskutiert (z. B. bei Andreas Reckwitz).*

## 2.1.2 Peers, Familien und Schulen als kommunikative Figurationen

Die von Elias eingeführte Analysekategorie *Figuration* wurde in der Kommunikationswissenschaft verwendet, um die sich im Kontext einer tiefgreifenden Mediatisierung wandelnden kommunikativen Praktiken zu untersuchen. *Kommunikative Figurationen* sind interdependente Kommunikationsgeflechte, die über verschiedene Medien hinweg bestehen und sich auf eine zentrale Thematik ausrichten, die das kommunikative Handeln der jeweiligen Akteurskonstellation bestimmt (Hasebrink, 2013, S. 4). Die mediale Vernetzung ermöglicht eine differenzierte und integrierte Kommunikation. Dadurch werden die kommunikativen Praktiken tendenziell zeit- und ortsunabhängiger, aber auch vielschichtiger und komplexer. Bereits im Jahr 2020 nutzten 87 Prozent der Jugendlichen (mpfs, 2020) eine *WhatsApp-Gruppe* mit ihrer Schulklasse oder einen Klassenchat, um sich auch außerhalb des Klassenzimmers über vielfältige Themen austauschen zu können (mpfs, 2020; Rummler et al., 2021).

Nach Hepp und Hasebrink (2014) sind die zentralen Elemente einer kommunikativen Figuration die Akteurskonstellation, ein jeweils spezifischer Relevanzrahmen, das Medienensemble innerhalb einer Figuration sowie die damit verbundenen kommunikativen Praktiken. Die Akteurskonstellation der Figuration besteht aus dem Netzwerk von Akteurinnen und Akteuren, die durch eine bestimmte Machtbalance und wechselseitige kommunikative Praktiken verbunden sind, und bildet die strukturelle Basis der kommunikativen Figuration. Der Relevanzrahmen bestimmt das zentrale Thema der Figuration sowie die gegenseitige Ausrichtung und Zielrichtung der Akteurinnen und Akteure. Am Beispiel des Klassenchats bilden die Schule und die Klassengemeinschaft der Peers diesen Rahmen. Figurationen werden durch kommunikative Praktiken konstituiert, die mit sozialen Praktiken verwoben sind und sich auf unterschiedliche Medien stützen können (Hepp & Hasebrink, 2017). Am Beispiel der Schulklasse wird klar, dass im Klassenchat nur ein Ausschnitt der kommunikativen Praktiken sichtbar wird. Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren in der Schule überdies direkt miteinander und nutzen neben dem Klassenchat auch andere mediale Möglichkeiten.

Innerhalb einer Figuration stehen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren nicht notwendigerweise dieselben Medien und Praktiken zur Verfügung und im historischen Verlauf ändern sich diese. Der Ansatz fordert dazu auf, sowohl das Medienrepertoire der einzelnen Akteurinnen und Akteure als auch das Medienensemble des Akteursnetzwerks in die Analyse einzubeziehen und beide in Beziehung zu setzen (Kammerl et al., 2020, S. 383). Mit der Berücksichtigung der historisch-kulturellen Perspektive sind somit *drei Ebenen* zu berücksichtigen:

Auf der Makroebene bringt Mediatisierung soziale und technologische Entwicklungen mit sich, welche zu einer Veränderung der Bedingungen für Kommunikation und das Aushandeln von Machtverhältnissen und affektiven Bindungen führen. Unmittelbar sichtbar wird die *sich wandelnde Medienumgebung* etwa in den historisch gegebenen Medientechnologien, Anwendungen, Unternehmen sowie deren gesellschaftlicher Regulierung durch Institutionen. Dabei wird betrachtet, wann welche Medien im jeweiligen historischen und kulturellen Kontext gesellschaftlich verfügbar sind. Institutionelle und funktionale Aspekte spielen eine Rolle, da die Bereitstellung benutzerfreundlicher Medien und der notwendigen Infrastruktur Organisationen mit entsprechenden Ressourcen erfordert. Während der schleppende Ausbau des Glasfasernetzes in Deutschland über viele Jahre ein Fixpunkt für die Diskussion um die Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts wurde, sind es aktuell die Large Language Models (LLM), wie *LLaMA*, *Gemini* und *ChatGPT*, die einerseits umfangreiche Infrastrukturen voraussetzen und andererseits als Katalysatoren für Digitalisierung betrachtet werden. Die größten Tech-Konzerne verfügen heute über einen enormen wirtschaftlichen und politischen Einfluss. Die Unternehmen und ihre Produkte können in Anlehnung an Baudry (1999), Hickethier (2007) und Foucault (1978, 2011) auch als (Medien-)Dispositive verstanden werden, die das Zusammenwirken technischer, gesellschaftlicher und normativ-kultureller Faktoren betonen (Hickethier, 2007, S. 20). Regional agierende Unternehmen unterliegen dabei stärker gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen als globale Konzerne. Die Medienumgebung einer Gesellschaft in einer bestimmten historischen Phase wird durch die Gesamtheit der Mediendispositive bestimmt.

Mit einer sich wandelnden Medienumgebung verändern sich auch die *Medienensembles in verschiedenen sozialen Domänen* einer Gesellschaft. Medienensembles beziehen sich auf die vorhandenen Medien in Institutionen und sozialen Gruppen sowie die damit verbundenen sozialen Regeln und Rollen. Diese beeinflussen die Zugänglichkeit für verschiedene



Akteurinnen und Akteure. In der sozialen Umwelt eines Kindes, in der eigenen Familie, in anderen Haushalten aus dem sozialen Nahbereich (Freundeskreis, Verwandtschaft, Nachbarschaft usw.) und in der Schule, trifft es auf unterschiedliche Medienensembles. Ob die vorhandene Medienausstattung genutzt werden darf, kann oder ob sogar erwartet wird, dass das Kind bestimmte Medien für konkrete Praktiken nutzt, wird sozial bestimmt. Die medienbezogene Sozialisation beinhaltet also stets auch die Auseinandersetzung mit den sozialen Erwartungen, die an kommunikative Praktiken geknüpft sind. Ein Medienensemble ist dabei mehr als eine Inventarliste; die räumliche Anordnung der Medien und ihre Verteilung auf die Akteurinnen und Akteure beeinflussen die medialen Praktiken und somit auch die Beziehungskonstruktionen. Das interaktive Whiteboard, das in vielen Klassenzimmern die Kreidetafel ersetzt hat, richtet weiterhin die Schülertische und die Lernenden nach vorne hin zur Lehrkraft aus und tradiert insofern bestehende kommunikative Strukturen und Rollen. Die Zunahme individuell verfügbarer Bildschirmgeräte in den Haushalten lässt es wiederum seltener zu, dass sich alle Familienmitglieder zur selben Zeit im selben Raum versammeln, um gemeinsam denselben Bildschirminhalt zu rezipieren. Internetfähige Geräte ermöglichen weit stärker als tertiäre Medien (Fernsehen, Radio oder Telefon) neue dezentrale Interaktionsordnungen mit beliebigen Akteurinnen und Akteuren und schaffen neue Kommunikationsformen (Wiesemann & Fürtig, 2018, S. 208). Welche dieser Möglichkeiten tatsächlich für den Austausch mit Familienmitgliedern, Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften sowie im Freundeskreis und unter Peers genutzt werden, ist ohne Kenntnis der entsprechenden Beziehungsgeflechte kaum nachvollziehbar. Ebenso ist die Attraktivität eines Medienangebots im Ensemble nicht ohne Berücksichtigung medialer und non-medialer Alternativen zu bewerten.

Medien werden in diesem Ansatz als Bestandteil der materiellen Ressourcen einer Figuration und als Bezugspunkte ihrer kommunikativen Praktiken betrachtet (Couldry, 2012). Medienpraktiken sind in diesem Verständnis Tätigkeiten, die an einen Körper gebunden und in soziale Kontexte eingebettet sind und materielle Artefakte einbeziehen. Medienpraktiken sind eng mit den jeweiligen Medienensembles verbunden. In einer sich dynamisch verändernden Medienumgebung stehen ständig neue Technologien und Anwendungen zur Verfügung, die in ein Ensemble integriert werden und dieses verändern können. Ob KI-gestützte Smart Speaker Teil des Medienensembles in Privathaushalten werden und wie sie genutzt werden, hängt von den Akteurinnen und Akteuren im Haushalt ab. Diese Entschei-

dungen sind nicht nur technologischen Entwicklungen geschuldet. Sie resultieren auch aus den Motiven und Aushandlungsprozessen der beteiligten Personen. Bei den Kindern sind es in erster Linie die Eltern, die bestimmen können, welche Geräte im Kinderzimmer zur Verfügung stehen. Zudem spielen das kulturelle, ökonomische und soziale Kapital bzw. das Milieu der Familie eine Rolle, sodass das Medienensemble einer sozialen Domäne in mehrfacher Hinsicht sozial mitbestimmt ist. Mit dieser Bestimmung wird ein technikdeterministisches Verständnis von Medienwirkung ebenso abgelehnt wie eine Erweiterung des Akteursbegriffs, wie sie in Teilen der Akteur-Netzwerk-Theorie zu finden ist. Zwar hat die Affordanz von Medientechnologien einen klaren Einfluss auf die Medienpraktiken, sie rechtfertigt jedoch kaum die Zuschreibung einer eigenen Agency oder eines eigenständigen Akteurstatus. Darüber hinaus ist hingegen gleichwohl zu betonen, dass die (menschlichen) Akteurinnen und Akteure in den mit den Medien befassten Unternehmen und Institutionen durchaus Agenden verfolgen und über Agency verfügen. Durch die internetbasierte Kommunikation sind diese direkter mit den Individuen verwoben als über andere Kommunikationskanäle, da hier direkt das menschliche Verhalten über ein Interface vorstrukturiert wird und Daten der Userinnen und User nicht nur untereinander, sondern auch stets an die Unternehmen versendet werden. In kommunikativen Figurationen, in denen digitale Medien genutzt werden, sind Internetkonzerne eingeflochten und im Gegensatz zu Fernsehanstalten in mehrfacher Hinsicht näher am Individuum. Zum einen sind die Bildschirme der digitalen Endgeräte näher, zum anderen findet eine umfangreiche Sammlung der Nutzerdaten statt und wird für individualisierte Angebote genutzt.

Neben der Medienumgebung und dem Medienensemble bildet das *individuelle Medienrepertoire* die dritte Ebene der Analyse kommunikativer Figurationen. Dieser Begriff beschreibt ein relativ stabiles, medienübergreifendes Muster der Medienpraktiken, das jedes Individuum auf der Grundlage übergreifender Prinzipien (z. B. Nützlichkeit, Involvement, Effektivität) entwickelt (Hasebrink & Popp, 2006). Das Medienrepertoire umfasst alle Medien, die ein Individuum regelmäßig in seine Alltagspraktiken integriert, sowie die Art und Weise, wie verschiedene Medien genutzt und kombiniert werden. Es kann als medienbezogenes Verhaltensrepertoire verstanden werden, das Individuen jederzeit aufführen (können). Beispielsweise nutzt eine Schülerin oder ein Schüler am Nachmittag das Notebook für schulische Aufgaben, während er oder sie parallel das Smartphone für einen Messengerdienst verwendet. Auch kommt es oft vor, dass eine Schü-

lerin oder ein Schüler nebenbei durch *Instagram* auf dem Tablet scrollt, während er oder sie abends online mit Freundinnen oder Freunden spielt oder gemeinsam mit den Eltern Fernsehen schaut. Die Aneignung dieses Verhaltensrepertoires und der damit im Alltag aufgeführten Medienroutinen erklären sich nicht allein aus dem Medienensemble. Nützlichkeitsbewertungen, soziale Interaktionen und individuelle Vorlieben führen dazu, dass bestimmte Medienpraktiken ein stabiler Bestandteil des Lebens eines Kindes und somit Teil seines oder ihres Medienrepertoires werden.

### 2.1.3 Kommunikative Figurationen und (Medien-)Sozialisation

Durch die alltägliche Ausrichtung des Verhaltens, die durch die Teilhabe an den kommunikativen Praktiken der tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft hergestellt wird, wird auch die Grundausrichtung des Denkens und Fühlens strukturiert. Die Ausrichtung der kommunikativen Praktiken im medial gestützten Beziehungsgeflecht beinhaltet neben der Interaktion mit den adressierten Akteurinnen und Akteuren der Figuration zugleich eine innere wie äußere Ausrichtung auf die hierfür nötigen Medien und festigt darüber hinaus die Verflechtung mit den Unternehmen und Institutionen, die diese herstellen.

Da kommunikative Praktiken nicht nur das Denken, sondern auch das Fühlen prägen und sich Figurationen prozesshaft wandeln, ändern sich mit dem Wandel der kommunikativen Praktiken auch die Empfindungen der Menschen. Was Eltern für ihre Kinder und ihre Vorfahren oder was Kinder für ihre Eltern und Großeltern empfinden, ändert sich über die Zeit. Deutlich wird dies aus historischer Perspektive beispielsweise im Wandel der Grabstätten bzw. Gedenkkultur, aber auch im Wandel der Familienalltags (z. B. bei Erziehungsstilen). Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich auch durch die Entwicklungen tiefgreifender Mediatisierung Sozialisationsprozesse grundlegend ändern.

Im Anschluss an Elias' Zivilisationstheorie lässt sich die Hypothese begründen, dass tiefgreifende Mediatisierung als ein sich in historischer Perspektive verstärkender Integrationsprozess beschrieben werden kann. Elias ging davon aus, dass Macht-Monopolisierung und sich verlängernde Handlungs- bzw. Kommunikationsketten dazu führen, dass Individuen stärker in gesellschaftliche Strukturen integriert werden. Durch die tiefgreifende Mediatisierung verdichten sich die Beziehungsgeflechte, sie werden differenzierter und stabilisieren sich gleichzeitig. Diese Zunahme der Interde-

pendenzen innerhalb und zwischen sozialen Domänen eröffnet Individuen neue Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten. Aus der Perspektive der Prozesssoziologie ist zu erwarten, dass Wir-Konstruktionen geschwächt und die Konstruktionen von Kindheit zunehmend durch Individualisierung und Zuschreibung von Selbstverantwortung gestärkt werden. Gemäß Elias' Theorie des Zivilisationsprozesses bringen die digitalen Optionen für orts- und zeitunabhängige kommunikative Praktiken höhere Anforderungen an Selbstkontrolle und Internalisierung von Fremdkontrolle mit sich. Individualisierung führt insofern nicht zur Freisetzung des Individuums von traditionellen (Zu-)Ordnungen im Mikro- und Mesobereich, sondern führt diese in komplexere und ausdifferenzierte Abhängigkeiten bzw. Machtverhältnisse über. Im Kontext tiefgreifender Mediatisierung findet die Integration zunehmend in hybrid gestalteten Kommunikationsgeflechten statt.

In einem weltweiten Geflecht individualisierter, interaktiver Kommunikation erfahren sich Menschen als einzigartige Individuen, obwohl sie vorwiegend kollektiv die Plattformen großer Internetkonzerne nutzen und dabei vielfältig gelenkt werden. Die kommunikativen Praktiken, die über diese Anwendungen stattfinden, führen dazu, dass persönliche digitale Endgeräte zunehmend zentrale Bezugspunkte individueller Repertoires werden. Rund um die Uhr überlagern sich dabei private und kommerziell genutzte Kommunikation. Die Persistenz medialer Ereignisse, verstärkt u. a. durch Push-Nachrichten, und die Ubiquität der Nutzungsmöglichkeiten konfrontieren Individuen ständig mit Angeboten netzbasierter Kommunikation, Information und Unterhaltung. Die „Anrufung“ der Individuen, die auch als Form hybrider Subjektivation betrachtet werden kann, führt bei diesen zu komplexen Umgangsweisen, die als kommunikative Grenzziehungen beschrieben werden können (Roitsch, 2020). Um den kommunikativen Anforderungen der Netzwerkgesellschaft gerecht zu werden, müssen Individuen sich einerseits Medienrepertoires aneignen und Nutzungsroutinen internalisieren und andererseits Selbstkontrolle entwickeln und ausdifferenzieren.

Elias untersuchte unter historischer Perspektive die Entwicklung der Selbstkontrollmechanismen innerhalb einer Figuration. Aus dieser Perspektive ergeben sich aber auch relevante Fragestellungen zur medienbezogenen Sozialisation in mediatisierten Gesellschaften. Digitale Medien und die damit verbundenen kommunikativen Praktiken verändern die Anforderungen an Selbstregulation und persönliche Entwicklung, insbesondere für Kinder. Einerseits erhalten Kinder in Familien, Schulen und Peergroups

frühzeitig Zugang zu digitalen Medien und damit zu einem inhaltlich und sozial nicht abgegrenzten Kommunikationsgeflecht, andererseits ist dieser Zugang mit spezifischen kommunikativen Praktiken und Verhaltenserwartungen verknüpft. Die Omnipräsenz digitaler Medien eröffnet zwar kommunikative Optionen, verstärkt jedoch auch das Geflecht an Erwartungen innerhalb der verschiedenen sozialen Domänen. Kinder stehen – unabhängig von Ort und Zeit – unterhaltungs- und bildungsbezogenen Medienangeboten, sowie Kommunikationsanforderungen von Familienmitgliedern und Peers gegenüber und müssen entsprechend reagieren. Dies bringt für sie biografisch frühere und höhere Anforderungen an Selbstkontrolle und Internalisierung von Fremdkontrolle mit sich. Mediennutzungsstudien zeigen, dass in Folge des Mediatisierungsprozesses Kinder in den letzten Jahrzehnten immer früher und eigenständiger mit digitalen Medien interagieren. Dabei werden zwar einerseits solche Verfrühungstendenzen kritisch diskutiert und auf Schutzbedürftigkeit und mangelnde Fähigkeiten bei Kindern hingewiesen, andererseits werden aber die Kinderrechte auf Teilhabe und Förderung betont und Kindern wird die Fähigkeit zum Erwerb umfassender Medienkompetenz und Selbstregulierung zugeschrieben. Die handlungsleitenden Bilder vom Kind wandeln sich. Besonders deutlich wird die sich gewandelte Konstruktion des medienkompetenten Kindes in den Konzepten des Bildungssystems. Das Verschwinden des Erziehungsbegriffs und der Aufgaben der Medienerziehung geht einher mit der Dominanz eines subjektorientierten Verständnisses von Bildungsprozessen im Kindesalter und Konzepten selbstregulierten und individualisierten Lernens (Kammerl et al., 2022).

Im Kindes- und Jugendalter ist die Familie die primäre kommunikative Figuration, in der Selbstkontrolle in einem sozialen Gefüge erlernt wird. Das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz zwischen den Akteurinnen und Akteuren orientiert sich in den meisten Fällen am Entwicklungsstand der Kinder und wird gemäß den damit verbundenen normativen Erwartungen primär durch die Eltern reguliert. Nicht allein die Medien des Familienumfelds, sondern auch die damit verbundenen Verhaltensanforderungen prägen zunächst das Medienrepertoire der Kinder. Mit zunehmendem Alter werden aber auch die Erwartungen der Peers, Freundinnen und Freunde, sowie die Anforderungen in Schulen bedeutender. Die sekundären Sozialisationsinstanzen führen zu neuen Beziehungen und relativieren insbesondere im Jugendalter den Stellenwert der Herkunftsfamilie. Während für die frei wählbaren Beziehungen die emotionalen Wertschätzungen (Valenzen) im Vordergrund stehen, werden

durch die Bildungsinstitutionen auch Machtverhältnisse dominanter. Nähe und Distanz aber auch Autonomie und Kontrolle bilden in der Schule und im Freundeskreis konträre Konstellationen und führen zu eigenen Medienpraktiken. In tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften und ihren vielfältigen Medienkulturen werden Medienrepertoires und kommunikative Praktiken zudem immer relevanter für die Bestimmung von Zugehörigkeit und Abgrenzung zu sozialen Gruppen und Institutionen. Die zunehmende Omnipräsenz digitaler Medien beeinflusst dieses Zusammenspiel, was in der Sozialisationsforschung insbesondere unter einer Langzeitperspektive (Vergleich von Sozialisationsprozessen zu verschiedenen Zeitpunkten) untersucht werden sollte.

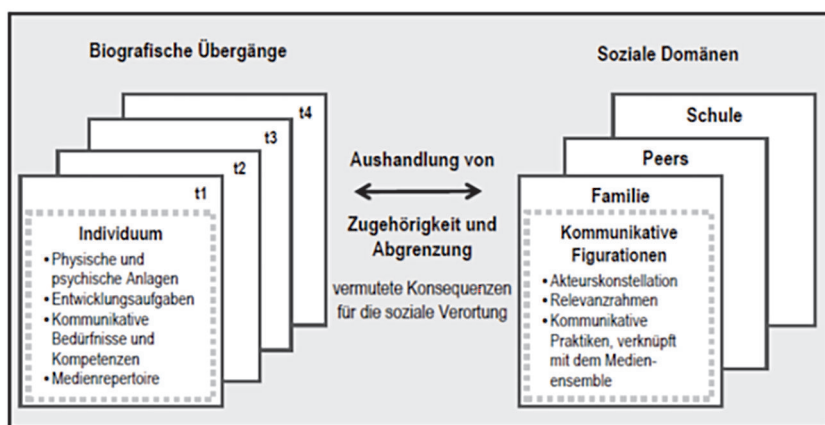


Abbildung 1: Theoretisch-konzeptioneller Rahmen der Studie

Abbildung 1 verdeutlicht, wie das Zusammenspiel der verschiedenen sozialen Domänen und die Verortungsprozesse im sozialen Beziehungsgeflecht für die vorliegende Studie theoretisch konzipiert wurden. Tiefgreifend mediatisierte Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass soziale Anforderungen in unterschiedlichen Domänen verschiedene Medienpraktiken einbeziehen oder andere ausschließen und negativ sanktionieren. Um den Sozialisationsprozess in mediatisierten Gesellschaften zu beschreiben, ist es daher erforderlich, auch diese Prozesse zu erforschen.

## *2.2 Ausbau des figurationstheoretischen Analyserahmens um entwicklungspsychologische Perspektiven*

Die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich nicht isoliert, sondern ist eingebettet in historisch gewachsene soziale Figurationen, die sich kontinuierlich verändern. Norbert Elias beschreibt diesen Wandel in seinem Konzept des Zivilisationsprozesses als eine fortschreitende Transformation gesellschaftlicher Strukturen, die eng mit der Ausbildung von Verhaltensstandards, sozialen Abhängigkeiten und affektiver Selbstkontrolle verknüpft ist. Sozialisation bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die Weitergabe von Normen und Werten, sondern auch die Aneignung spezifischer sozialer Praktiken, die Individuen befähigen, sich in zunehmend komplexen gesellschaftlichen Verflechtungen zu orientieren. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche, die sich in einem Übergangsstadium befinden: Einerseits müssen sie sich an bestehende gesellschaftliche Strukturen anpassen, andererseits erschließen sie sich neue Handlungsräume. Die Adoleszenz, deren Beginn mit der Pubertät gekennzeichnet ist, stellt dementsprechend eine besonders prägende Lebensphase dar, da Jugendliche durch das erfolgreiche Bewältigen zahlreicher Entwicklungsaufgaben auf den Übergang ins Erwachsenenalter vorbereitet werden und sich mit Fragen der Identitätsfindung auseinandersetzen.

Sozialisation vollzieht sich dabei als ein wechselseitiger Prozess. Kinder und Jugendliche gestalten aktiv die Figurationen mit, in denen sie sich bewegen, während diese Figurationen gleichzeitig die Rahmenbedingungen für ihre Entwicklung setzen. Ein Verständnis von Sozialisation als eine Anpassung an bestehende Strukturen greift daher zu kurz, es erscheint vielmehr sinnvoll, sie als ein dynamisches Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft zu analysieren. Vor diesem Hintergrund sind Entwicklungsaufgaben nicht als individuelle Reifeprozesse zu verstehen, sondern als Herausforderungen, die innerhalb sozialer Figurationen entstehen und durch gesellschaftliche Veränderungen mitgeprägt werden. Sie ergeben sich aus dem Zusammenspiel von gesellschaftlichen Erwartungen, individuellen Orientierungen und den spezifischen Bedingungen der Zeit, in der junge Menschen aufwachsen. In diesem Zusammenhang sind auch die Entwicklungsaufgaben, die junge Menschen bewältigen müssen, in gesellschaftliche Veränderungsprozesse und kommunikative Figurationen eingebettet. Die Art und Weise, wie diese Aufgaben bearbeitet werden – etwa die Identitätsbildung, der Aufbau und die Gestaltung sozialer Beziehungen oder die Berufsfindung – ist untrennbar mit den sozialen Beziehungsgeflechten



verbunden, in denen Individuen handeln. Die Erwartungen an Kinder und Jugendliche, bestimmte soziale Fähigkeiten zu erwerben oder sich in bestehende gesellschaftliche Ordnungen einzufügen, sind demnach nicht zeitlos, sondern Ausdruck spezifischer historischer Entwicklungen.

### 2.2.1 Entwicklungsaufgaben im Kontext sozialer Figurationen

Während Elias mit seinem Figurationskonzept soziale Beziehungsgeflechte betrachtet, liefert die entwicklungspsychologische Forschung – insbesondere das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst – eine systematische Kategorisierung der Herausforderungen, mit denen Individuen in unterschiedlichen Lebensphasen konfrontiert sind. In seinem Werk „Developmental Tasks and Education“ (1974) richtete Havighurst den Fokus stärker auf die im Laufe des Lebens zu bewältigenden Aufgaben eines Menschen. Die von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben stellen bis heute eine wesentliche theoretische Grundlage zur Beschreibung altersabhängiger Herausforderungen dar und haben einen bedeutenden Einfluss auf Disziplinen wie Entwicklungspsychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaften ausgeübt. Das Konzept von Havighurst wurde über die Jahrzehnte hinweg kaum grundlegend revidiert und viele neuere Theorien zum Übergang in die Adoleszenz stützen sich weiterhin auf ein Stufenmodell der Entwicklung. Während sich die Strukturen der Sozialisation über Generationen hinweg wandeln, bleiben Entwicklungsaufgaben als zentrale Herausforderungen der individuellen Entwicklung bestehen. Ihre konkreten Inhalte und Bearbeitungsweisen verändern sich jedoch in Abhängigkeit von gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Entwicklungen.

Trotz veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sind zentrale Lebensziele wie der Auszug aus dem Elternhaus, der Übergang in die berufliche Unabhängigkeit, emotionale und finanzielle Autonomie von den Eltern sowie der Aufbau stabiler Partnerschaften nach wie vor von großer Bedeutung. Zentrale Aufgaben scheinen damit auch heute noch einen hohen Stellenwert für die Biografie von Jugendlichen zu haben. Empirische Studien zeigen, dass Jugendliche diese Aufgaben weiterhin als wesentliche Meilensteine auf dem Weg zum Erwachsenwerden betrachten, die ihre Vorstellung von einem gelungenen Übergang in das Erwachsenenalter prägen (Dreher & Dreher, 1985; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2006, 2008). Diese Kontinuität weist darauf hin, dass zumindest in Gesellschaften des globalen



Nordens bestimmte Entwicklungsaufgaben historisch und sozial normativ im Übergang zum Erwachsenenalter verankert sind.

Das Modell von Havighurst wurde vielfach an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen angepasst. So zeigen verschiedene Forschungen, dass der Lebenslauf heute stärker individualisiert und flexibilisiert ist, was direkte Auswirkungen auf die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben hat. Ein Beispiel hierfür ist die Verschiebung der Jugendphase. Quenzel und Hurrelmann (2022) betonen, dass die Pubertät heute früher einsetzt, während der Übergang ins Erwachsenenalter sich zunehmend verzögert. Jugendliche sind somit früher mit den Herausforderungen körperlicher und emotionaler Veränderungen konfrontiert, bleiben aber länger wirtschaftlich und gesellschaftlich abhängig. Auch Seiffge-Krenke (2020) zeigt auf, dass junge Menschen sich mit Themen wie Familienplanung oder beruflicher Karriere später auseinandersetzen als frühere Generationen, was u. a. auf verlängerte Ausbildungszeiten und spätere Berufseinstiege zurückzuführen ist.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der zunehmenden Individualisierung zu, die die Ausgestaltung von Biografien flexibler werden lässt. Diese Entwicklungen bringen einerseits Unsicherheiten, aber andererseits auch eine größere Vielfalt an Lebensentwürfen und Wegen für die persönliche Entwicklung mit sich. Die Jugendphase eröffnet den Heranwachsenden damit eine Vielzahl an Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung, was einerseits mit großen Freiheiten verbunden ist, gleichzeitig erfordert dies jedoch auch ein hohes Maß an Fähigkeiten, um diese Freiheiten sinnvoll und eigenverantwortlich zu nutzen und den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Jugendliche sind heute mit komplexeren Anforderungen konfrontiert und müssen eigenständig Entscheidungen über ihren Lebensweg treffen. In einer Gesellschaft, in der individuelle Selbstbestimmung eine zentrale Rolle spielt, stehen jungen Menschen unzählige Wege zur Lebensgestaltung offen. Dies macht das zweite Jahrzehnt ihres Lebens zu einer entscheidenden und herausfordernden Phase.

Aber auch die tiefgreifende Mediatisierung hat Kindheit und Jugend erheblich verändert, wodurch sich auch die Bedingungen der Sozialisation und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben neugestalten. Mediatisierung bedeutet dabei nicht lediglich eine zunehmende Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien, sondern auch eine strukturelle Veränderung sozialer Interaktionen, der Identitätsarbeit und kultureller Orientierungsmuster. Kommunikative Figurationen stellen in diesem Zusammenhang einen Handlungsrahmen dar, innerhalb dessen sich soziale Akteurinnen

und Akteure positionieren und in Wechselbeziehungen zueinander treten. Welche Aspekte der Entwicklungsaufgaben für Kinder und Jugendliche besonders bedeutsam werden, hängt davon ab, welche Deutungsmuster, Praktiken und Machtverhältnisse innerhalb dieser Figurationen wirksam sind. Da Mediatisierung diese Figurationen kontinuierlich transformiert, verändert sich nicht nur die Art und Weise, wie Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden, sondern auch, welche Aufgaben als besonders relevant wahrgenommen werden. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie sich die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in einer mediatisierten Gesellschaft verändert. Digitale und soziale Medien bieten dabei Räume, in denen Kinder ihre Identität entwickeln und zunehmend Autonomie erlangen. In diesem Zusammenhang bieten kommunikative Figurationen einen strukturellen Rahmen, innerhalb dessen sich Kinder und Jugendliche mit ihren handlungsleitenden Themen auseinandersetzen. Der Relevanzrahmen bestimmt, welche Themen als zentral erachtet werden und gibt vor, welche Kommunikationsformen – oft stark mediengestützt – genutzt werden, um diese Themen zu verhandeln. Kinder und Jugendliche treffen täglich auf eine Vielzahl an Medieninhalten, die ihnen unterschiedliche Identitätsangebote machen. Sie orientieren sich an medialen Vorbildern, vergleichen sich mit anderen und nutzen digitale Räume aktiv zur Selbstdarstellung sowie zur Aushandlung sozialer Zugehörigkeit. Die digitale Vernetzung mit Peers, das gezielte Teilen und Kommentieren von Medieninhalten sowie die Nutzung verschiedener Plattformen sind dabei zentrale Werkzeuge zur Identitätsbildung und sozialen Verortung.

Die Untersuchung im Rahmen der ConKids-Studie orientiert sich dabei an der Systematisierung von Havighurst, der zwischen vier Altersgruppen (Frühe Kindheit: 1 – 6 Jahre; Mittlere Kindheit: 6 – 12 Jahre; Adoleszenz: 12 – 18 Jahre und das Erwachsenenalter, unterteilt in frühes Erwachsenenalter: 18 – 30 Jahre, Mittleres Alter: 30 – 55 Jahre und späte Reife) differenziert und jeweils spezifische, alterstypische Entwicklungsaufgaben benennt. Dabei befand sich die jüngere Kohorte in der zweiten Phase des ConKids-Projekts in der mittleren Kindheit, die sich vor allem mit dem „Erwerb von Kulturtechniken“ sowie dem „Aufbau von Selbstbewusstsein“ auseinandersetzt. Die ältere Kohorte ist der Altersgruppe der Adoleszenz zuzuordnen, die geprägt ist von zunehmender Autonomie und der Ablösung von den Eltern, der Suche nach einer stabilen Geschlechtsidentität, der Entwicklung eines eigenen Systems von Moral- und Wertvorstellungen sowie der Planung der eigenen Zukunft. Im ConKids-Projekt liegt der Fokus nicht nur

auf der Frage nach der Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben, sondern auch auf der Bedeutung von Medien für diesen Prozess.

### 2.2.2 Medienkompetenz als Voraussetzung für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

In der medienpädagogischen Forschung wird diskutiert, ob Medienkompetenz als eigenständige Entwicklungsaufgabe betrachtet werden sollte (Mackelmann & Dannenhauer, 2014). Nach Süß et al. (2010) sind Medien nicht in jedem Fall notwendig für die Bearbeitung aller Entwicklungsaufgaben. Gleichwohl sind sie in sämtlichen Lebensphasen präsent und werden von Kindern und Jugendlichen aktiv eingesetzt – auch im Kontext der Auseinandersetzung mit entwicklungsbezogenen Herausforderungen. Diese Perspektive betont, dass eine gelingende Mediensozialisation entscheidend für die gesellschaftliche Teilhabe ist und eine zentrale Voraussetzung für soziale, kulturelle und persönliche Entwicklungsprozesse darstellt. Medienkompetenz umfasst dabei weit mehr als den bloßen Umgang mit digitalen Medien. Sie gliedert sich in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung und beschreibt die Fähigkeit, Medien reflektiert, souverän und kreativ einzusetzen. Dementsprechend gibt es zahlreiche medienpädagogische Ansätze, die darauf abzielen, eine kompetente und risikoarme Mediennutzung zu fördern (Süß et al., 2013). Dabei geht es nicht nur um die Ausschöpfung der Potenziale digitaler Medien, sondern auch um den Schutz vor Risiken wie Cybermobbing, Cybergrooming, Hate Speech oder exzessiver Mediennutzung (vgl. z. B. Brüggemann et al., 2022; Hasebrink et al., 2019; Paschel et al., 2025; Thiel & Lampert, 2023), die sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken können. Diese Entwicklung kann nach Arnett (1995) zu einer „Inkohärenz im Sozialisationsprozess“ führen, weil Jugendliche gerade medial einer Vielzahl an oft widersprüchlichen Botschaften ausgesetzt sind. Divergierende Informationen und Perspektiven aus sozialen Netzwerken, digitalen Plattformen und interaktiven Medien machen es für die Jugendlichen schwer, ein konsistentes Selbstbild zu formen, was zu einem Gefühl der Entfremdung und Unsicherheit führen kann. Auch aus juristischer Perspektive wird der Versuch unternommen, das gesunde Aufwachsen mit Mitteln des Kinder- und Jugendmedienschutzes zu regulieren, um das Grundrecht auf eine unversehrte Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung von Kindern und Jugendlichen zu wahren (Dreyer et al., 2022).

Trotz dieser Herausforderungen bleibt dennoch fraglich, ob Medienkompetenz als eigenständige Entwicklungsaufgabe verstanden werden sollte. Medien sind keine Sozialisationsinstanz im klassischen Sinne, da sie – im Gegensatz zu Familie, Schule oder Peers – keine explizite erzieherische Funktion verfolgen (Arnett, 1995; Paus-Hasebrink, 2023). Vielmehr verändert die tiefgreifende Mediatisierung die Rahmenbedingungen der Sozialisation und damit auch die Art und Weise, wie Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden. Die Kompetenz digitale und mediale Zeichen zu verstehen und zu nutzen, wird im Kontext konkreter Medienpraktiken entwickelt, erweitert die kommunikativen Fähigkeiten von Kindern und stärkt ihre Teilhabe- und Interaktionsmöglichkeiten. Diese Kompetenzen sind eng mit den Entwicklungsaufgaben verknüpft, da sie Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre sozialen und digitalen Handlungsspielräume selbstbestimmter zu gestalten. Bereits am Ende der Grundschule verfügen viele Kinder über grundlegende digitale Kommunikationsfähigkeiten: Sie sind in Klassenchats aktiv, vernetzen sich über soziale Medien und nehmen an Online-Communities teil, die ihren Freizeitinteressen und sozialen Beziehungen entsprechen (Berg, 2019; mpfs, 2023). Auch die Ergebnisse des ConKids-Projekts legen nahe, dass mediale Praktiken eng mit den kommunikativen Figurationen verwoben sind, in denen Heranwachsende aufwachsen. Tendenziell scheint sich im Kontext tiefgreifender Mediatisierung die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben weiter auszudifferenzieren und komplexer zu gestalten. Der Aufbau einer Medienkompetenz kommt dabei nicht als zusätzliches Additivum dazu, sondern scheint in die spezifischen Figurationen eng eingebunden zu sein und stellt eine grundlegende Bedingung für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsanforderungen in einer mediatisierten Gesellschaft dar.

### 2.2.3 Die Rolle digitaler Medien in der Aushandlung von Entwicklungsaufgaben

Die Nutzung von Medien ist mehr als eine bloße Unterhaltungs- oder Informationsquelle, sondern stets auch ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt. Der Zugang zu sozialen Medien ist für junge Menschen nicht nur eine Möglichkeit, sondern immer stärker auch eine Notwendigkeit, um den Kontakt zu Gleichaltrigen zu gestalten, sich in neuen sozialen Rollen zu erproben und dabei ihre soziale Identität unabhängiger von elterlichen Einflüssen zu entwickeln. Durch diese Linse

betrachtet wird deutlich, dass Medien für Jugendliche vielfältige Funktionen erfüllen, die eng mit den Herausforderungen der Adoleszenz verknüpft sind. Dabei greifen sie oft auf mediale Symbole und Inhalte zurück, um zentrale handlungsleitende Themen zu bearbeiten und ihre Identität zu entwickeln (Bachmair, 1994; Paus-Hasebrink et al., 2004).

Der Konsum medialer Inhalte geht also über die reine Rezeption hinaus und soziale Medien und digitale Netzwerke eröffnen Heranwachsenden neue Möglichkeiten der Selbstverortung und Identitätsaushandlung, die eng mit den alltäglichen sozialen Praktiken verknüpft sind. Forschungsergebnisse zeigen, dass Jugendliche in digitalen Räumen Identitätsarbeit betreiben, soziale Zugehörigkeit verhandeln und Zukunftsperspektiven erkunden (Hepp, 2021; Kammerl, 2017). Plattformen wie *Instagram*, *TikTok*, *Snapchat*, *Discord* oder *YouTube* ermöglichen es Jugendlichen, sich mit Identitätsangeboten auseinanderzusetzen, sich an medialen Vorbildern zu orientieren und ihr Selbstbild zu entwickeln. Aber auch Medieninhalte aus Serien oder Filmen können zur Reflexion möglicher Lebensentwürfe und Werte anregen. Computerspiele bieten ihnen die Möglichkeit, durch Avatare und virtuelle Identitäten soziale Interaktionen zu gestalten und sich selbst in unterschiedlichen Rollen zu inszenieren. Messengerdienste wiederum ermöglichen den permanenten Austausch mit Peers und sind ein wesentlicher Bestandteil der Pflege sozialer Beziehungen. Anstatt Medien und deren Nutzung pauschal abzuwerten, rückt daher der differenzierte Blick auf die individuellen Medienpraktiken junger Menschen in den Fokus. Die Frage, inwiefern digitale Medien in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben eingebunden sind und welche Bedeutung sie dabei für Heranwachsende haben, ist Gegenstand zahlreicher empirischer Studien. Besonders anschaulich ist dies in der Identitätsarbeit von Jugendlichen. So konnte beispielsweise Kramer (2020) anhand der Analyse jugendlicher Fotopraktiken zeigen, dass digitale Medien eine zentrale Rolle in der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen spielen. Jugendliche nutzen digitale Plattformen, um Konformität oder Distinktion auszudrücken, während dieser Prozess gleichzeitig durch medienbiografisches Wissen, kulturelles Kapital und die jeweilige Entwicklungsphase beeinflusst wird. Diese Dynamiken verdeutlichen nochmal eindrücklich, dass der souveräne Umgang mit digitalen Medien keine eigenständige Entwicklungsaufgabe ist, sondern eng mit Identitätsbildungsprozessen, sozialer Zugehörigkeit und der Aushandlung gesellschaftlicher Normen verknüpft ist.

Die Möglichkeit, Identität in digitalen Medien aktiv zu gestalten, ist eng mit Fragen der Zugehörigkeit und Abgrenzung verbunden. Jugendliche

nutzen digitale Räume, um sich als Teil einer Gemeinschaft zu verorten oder sich bewusst von bestimmten Strömungen zu distanzieren (Schmidt, 2004). Die Selbstdarstellung im Netz kann auch als eine Form der Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen fungieren. Geserick (2005) betont, dass Medien gar als „Katalysatoren“ fungieren, die essenzielle Entwicklungsaufgaben wie die Identitätsbildung unterstützen. Dies geschieht nicht nur durch das aktive Partizipieren in sozialen Netzwerken, sondern auch durch die Reflexion über die Inhalte, die sie konsumieren. Medieninhalte wie Sport, Politik und Popkultur spielen bei der Identitätsfindung eine wichtige Rolle, indem sie als „soziales Kit“ (Kleinen von Königslöw & Förster, 2014, S. 206) fungieren, das den Jugendlichen als Rollenvorbild, wie auch zur sozialen Distinktion dient. In sozialen Medien geschieht dies sowohl durch direkte Interaktion, als auch über symbolische Praktiken wie das Teilen, Kommentieren oder Reagieren auf Inhalte. Diese Mechanismen bestimmen, wer als Teil einer Gruppe wahrgenommen wird und wer nicht. Das Smartphone hat sich in diesem Zusammenhang als zentraler sozialer Knotenpunkt etabliert. Es dient nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern ist auch ein Symbol für soziale Integration (Pacetti et al., 2023; Schnauber-Stockmann et al., 2021). Besonders für Jugendliche spielt es eine entscheidende Rolle, da es den Zugang zu sozialen Netzwerken, Peergroups und digitalen Gemeinschaften ermöglicht.

Medien fungieren hierbei als Plattformen, auf denen Jugendliche Peer-Beziehungen pflegen, eigene Interessen verfolgen und sich über soziale und kulturelle Normen austauschen (Süss, 2004). Die ständige Verfügbarkeit von sozialen Medien und Messaging-Apps ermöglicht es Nutzerinnen und Nutzern, in Echtzeit über Aktivitäten, Ereignisse und Gespräche in verschiedenen Netzwerken auf dem Laufenden zu bleiben. Die dadurch entstehende Befürchtung, wichtige soziale Ereignisse oder Interaktionen zu verpassen oder ausgeschlossen zu werden, hat das Phänomen des „Fear of Missing Out“ (FOMO) hervorgebracht. FOMO manifestiert sich vor allem durch den Drang, mit den Aktivitäten anderer in Verbindung zu bleiben, was vor allem bei Jugendlichen zu einer ständigen digitalen Präsenz und intensiveren Nutzung sozialer Medien führt (Przybylski et al., 2013).

Wie bereits dargestellt, sind Medien elementar für Sozialisationsprozesse, da sie oftmals bereits seit jüngster Kindheit im Lebensumfeld von Kindern integriert sind und diese durch unterschiedliche Entwicklungsphasen begleiten (Bachmair, 2007; Krotz, 2017; Tillmann & Hugger, 2014). Mit der zunehmenden Mediatisierung des Familienalltags werden digitale Medien wie Smartphones und Tablets zu einem integralen Bestandteil des sozialen

Austauschs und der Sozialisationspraxis. Bereits im Kindesalter spielen digitale Medien eine bedeutende Rolle im Familienleben und beeinflussen die Beziehungen sowie Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern (mpfs, 2023, S. 20; Siller, 2018; Wagner et al., 2016). Kinder und Jugendliche wachsen in multimedialen Medienumgebungen auf, die im Erhebungszeitraum der Studie auch zusehends durch die wachsende Verbreitung von personalisierten Inhalten und die Einbettung von KI-Anwendungen geprägt wurden.

Der Prozess des Aufwachsens ist dabei stets mit der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt verbunden, wie auch der Ansatz der Figurationen betont. Entwicklungsaufgaben lassen sich nicht losgelöst von den Bedingungen unter denen sie bearbeitet werden betrachten. Das ConKids-Projekt greift diese Perspektive auf und untersucht, wie Kinder und Jugendliche alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigen und welche Rolle digitale Medien dabei spielen.

### 3. Weiterentwicklung der methodologischen und methodischen Anlage der ConKids-Studie

*Katrin Potzel & Saskia Draheim*

Aufbauend auf den Grundannahmen zu medienbezogener Sozialisation, Entwicklungsaufgaben und der theoretischen Basis kommunikativer Figurationen wird im Folgenden die methodologische Anlage und die forschungsmethodische Umsetzung der ConKids-Studie erläutert. Die Untersuchung medienbezogener Sozialisationsprozesse ist an eine Reihe methodologischer Voraussetzungen geknüpft, die durch den theoretischen Fokus auf kommunikative Figurationen erweitert werden. Zunächst werden dafür das Erkenntnisinteresse sowie die forschungsleitenden Fragestellungen der zweiten Projektphase erläutert (Abschnitt 3.1). Anschließend wird die Anlage der Studie ebenso wie die Zusammensetzung und Veränderung des Panels beschrieben (Abschnitt 3.2). Neben der Darstellung der Datenerhebung und -auswertung (Abschnitt 3.3 und 3.4), wird darauffolgend eine Einordnung zu den Besonderheiten dieser Längsschnittstudie dargestellt (Abschnitt 3.5).

#### *3.1 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen*

Das ConKids-Projekt widmet sich vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen den Folgen einer sich wandelnden Medienumgebung für medienbezogene Sozialisationsprozesse. Die Grundannahme der tiefgreifenden Mediatisierung ist dabei, dass sich die Grenzen zwischen sozialen Domänen, wie Familie, Peers und Schule, verändern und damit eine klare (zeitliche, räumliche und soziale) Trennung dieser kommunikativ konstruierten Domänen nicht mehr möglich ist. Diese Entwicklung führt gleichermaßen zu neuen Chancen und Risiken für Individuen. Durch die Erweiterung der traditionellen Sozialisationsperspektive um den Ansatz der kommunikativen Figurationen lässt sich diese Verwobenheit verschiedener sozialer Domänen analysieren. Es entstehen zunehmend komplexere Aus Handlungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Auseinandersetzung mit der aktuellen Medienumgebung, den sozialen Domänen und eigenen



individuellen Lebensverläufen. Der Ansatz der kommunikativen Figurationen berücksichtigt die zentrale Bedeutung von Medien für die Lebenswelt in zweierlei Hinsicht: Zum einen bezieht er das Medienensemble ein und berücksichtigt dessen Wandel. Zum anderen berücksichtigt der Ansatz das individuelle Medienrepertoire des Kindes, das zeigt, welche Rolle Medien im Alltag und im Sozialisationsprozess spielen. Das relativ stabile, medienübergreifende Muster der Medienpraktiken verdeutlicht die Aneignung der sich wandelnden Medienumgebung. Der Medienrepertoireansatz ermöglicht ein relationales Verständnis von Vergesellschaftung und der Entwicklung der Handlungsfähigkeit von Kindern, indem er die Verschränkung des Individuums mit dem verfügbaren Medienensemble der jeweiligen kommunikativen Figuration und der sich wandelnden Medienumgebung betrachtet. Diese Betrachtung ermöglicht auch die Einbeziehung der gesellschaftlichen Makroebene. Da das individuelle Medienrepertoire immer im Verhältnis zur sich wandelnden Medienumgebung steht, werden auch Strukturierungsmechanismen und Machtdispositive der gesellschaftlichen Medienlandschaft, wie algorithmische Datenverarbeitung und gesellschaftliche Maßnahmen des Datenschutzes, relevant.

Die weitere Ausdifferenzierung der Medien und die zunehmende Nutzung innerhalb der Familie haben u. a. Auswirkungen auf ihre Akteurskonstellation, die kommunikativen Praktiken und damit auch auf soziale Aushandlungsprozesse. Da sich die Sozialisation von Individuen in einem lebenslangen Prozess vollzieht, sollte ihr Prozesscharakter zentral die empirische Forschung leiten. Diese Prozesshaftigkeit spiegelt sich auch in der Konzeption kommunikativer Figurationen wider, die durch sich ständig wandelnde Valenzen und fluktuierende Machtbalancen geprägt ist, aber auch eine diachrone Perspektive einnimmt. Beide Elemente stellen wertvolle Analyseperspektiven für die Untersuchung von Sozialisationsprozessen in verschiedenen sozialen Domänen dar. In der sozialen Domäne Familie liegt der Analysefokus des ConKids-Projekts einerseits auf den dynamischen Machtbalancen zwischen den Familienmitgliedern und den Aushandlungsprozessen zwischen den Polen der Autonomie und Kontrolle. Während im Kindesalter die Machtbalance meist noch den Eltern zugeneigt ist, die in der Regel die medienbezogenen Fragen kontrollieren, gewähren diese den Kindern mit zunehmendem Alter häufig mehr Freiheiten, aber die Heranwachsenden erarbeiten sich diese auch teilweise selbst, beispielsweise in Bezug auf die Mediennutzung oder die Auswahl von Medieninhalten (Eggert & Wagner, 2016; Kammerl et al., 2022). Aber auch im Kontext der kommunikativen Figuration Schule werden mit zunehmendem

Alter von Heranwachsenden Aushandlungsprozesse rund um Autonomie und Heteronomie deutlich. Dies zeigt sich insbesondere nach dem Übergang auf die weiterführende Schule als wichtiger Transitionsprozess im Bildungsvorlauf. Andererseits gestalten affektive Bindungen den Familienalltag und die Medienpraktiken von Kindern und Jugendlichen mit. Zwischen den Polen der Nähe, die beispielsweise durch gemeinsame Medienpraktiken oder Gespräche über Medienthemen hergestellt wird, und der Distanz, beispielsweise in der Abgrenzung von Medienpraktiken anderer Familienmitglieder, zeigen sich unterschiedlichste Aushandlungsprozesse zwischen den familialen Akteurinnen und Akteuren. Affektive Bindungen zeigen sich aber auch in Aushandlungsprozessen mit den Peers. Auch im Freundeskreis wird über gemeinsame Medienpraktiken und -interessen Zugehörigkeit zu einer Gruppe hergestellt. Von anderen medialen Nutzungsmustern und -inhalten grenzen sich Kinder und Jugendliche aber auch explizit ab. Diese Aushandlung der eigenen Identität als bedeutende Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz erfolgt in produktiver Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialen Domänen, aber auch in Abgrenzung zu Praktiken, die nicht den eigenen Wertvorstellungen und Einstellungen entsprechen. Die detaillierte Untersuchung der Veränderungen von Beziehungen innerhalb einer Figuration bietet tiefgehende Einblicke in kindliche Entwicklungs- und Aushandlungsprozesse, insbesondere hinsichtlich der Dimensionen von Nähe und Distanz sowie Kontrolle und Autonomie. Angesichts der kontinuierlichen Wandlungen der Interdependenzgeflechte der Akteurinnen und Akteure erweisen sich längsschnittlich konzipierte Ansätze zur Untersuchung dieser Prozesse als sinnvoll und notwendig.

Dabei sind Kinder und Jugendliche selbst aktive Akteurinnen und Akteure in der kommunikativen Gestaltung dieser Aushandlungsprozesse. Sie bringen ihre eigenen Dispositionen, (kommunikativen) Bedürfnisse und Kompetenzen ein. Zudem müssen deren individuelle Lebensverläufe betrachtet werden, denn je nach Alter und Entwicklungsstand haben Kinder und Jugendliche unterschiedliche Dispositionen (Kapitel 2). In der ConKids-Studie liegt der Fokus einerseits auf der Altersgruppe, die sich in der Transitionsphase zwischen Grundschule und weiterführender Schule befindet. Andererseits erreichen die Älteren die Jugendphase, welche mit besonders hohen Anforderungen für die Identitätsarbeit, aber auch die Orientierung an der Gesellschaft und den sozialen Domänen einhergeht. Darüber hinaus können große Veränderungen in der individuellen Biografie, wie z. B. ein Umzug, eine Trennung der Elternteile oder die Geburt eines Geschwisterkindes, handlungsleitend sein. Allerdings verändert sich

auch die Bearbeitung individueller Entwicklungsaufgaben durch die Omni-präsenz digitaler Medienangebote. Dabei entwickeln Kinder und Jugendliche als Teil ihres kommunikativen Repertoires eigene Medienrepertoires (Paus-Hasebrink & Hasebrink, 2014, S. 10) und konstruieren ihre Wirklichkeit anhand des Einflusses kommunikativer Figureationen. Sozialisation manifestiert sich durch eine Vielzahl von Interaktionen. Daher sollte ihre empirische Erforschung die Praktiken und Sichtweisen aller beteiligten Akteurinnen und Akteure einbeziehen. Der Ansatz der kommunikativen Figureationen berücksichtigt genau diese Gesamtheit sowie die Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren. Hepp und Hasebrink (2017) plädieren für eine akteurszentrierte Perspektive, die die Wechselbeziehungen zwischen Akteurinnen und Akteuren, ihren kommunikativen Praktiken und den dabei angeeigneten Medien in den Fokus rückt. Individuen sollten nicht isoliert, sondern in ihrer jeweiligen Akteurskonstellation innerhalb von sozialen Domänen betrachtet werden. Das ConKids-Projekt nimmt eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf diese Aushandlungsprozesse ein und fokussiert dabei in der zweiten Projektphase über die soziale Domäne der Familie hinaus, insbesondere die Peers und Schule als kommunikative Figureationen, die die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen fundamental prägen.

Insgesamt stellen sich neue Herausforderungen für die Sozialisation von Heranwachsenden, wobei die Frage, wie sie mit diesen umgehen und welche Einflussfaktoren sich für eine erfolgreiche Sozialisation herauskristallisieren, durchaus noch offen ist. Moderiert werden all diese Aushandlungs- und Sozialisationsprozesse von Einstellungen und Werthaltungen unterschiedlicher individueller Akteurinnen und Akteure, aber auch von vorherrschenden Normen und Werten innerhalb kommunikativer Figureationen.

Die Untersuchung der Aneignung und subjektiven Bedeutungszuschreibung von Medien im kindlichen Alltag erfordert somit einen qualitativen Längsschnittansatz, der sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und die Möglichkeit zur Entwicklung und Innovation während des gesamten Forschungsprozesses auszeichnet (Elliott et al., 2008, S. 235; Helsper et al., 2016). Dieses Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung gilt sowohl für theoretische Bezüge als auch für methodische Entscheidungen. Die ConKids-Studie liefert damit Ergebnisse zu langfristigen Auswirkungen einer sich wandelnden Medienumgebung auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Der Fokus liegt auf der Rekonstruktion (medienbezogener) Sozialisationsprozesse, die auch durch eine Kombination bewährter,

weiterentwickelter und innovativer Methoden generiert werden können. Durch den Einbezug kontrastierender Fälle soll die Übertragbarkeit der Ergebnisse erhöht werden und es sollen Erkenntnisse zu den folgenden Aspekten geliefert werden:

- Einfluss unterschiedlicher Medienrepertoires und Medienensembles auf den Wandel kommunikativer Praktiken und sozialer Beziehungen
- Einfluss medienbezogener Einstellungen in den kommunikativen Figuren auf Medienrepertoires und Medienensembles
- Voraussetzungen und Faktoren einer gelingenden medienbezogenen Sozialisation im Sinne einer medienbezogenen Handlungsfähigkeit
- Funktion von Aushandlungsprozessen von Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz sowie Zugehörigkeit und Abgrenzung in den unterschiedlichen sozialen Domänen
- Indikatoren für Einflüsse einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft und der sozialen Domänen auf alterstypische Entwicklungsaufgaben

### 3.2 Anlage der Studie und Beschreibung des Panels

Analog zum Vorgehen der ersten beiden Erhebungswellen wurde das ConKids-Projekt als qualitative Längsschnittstudie mit zwei Kohorten fortgeführt. Dieses Studiendesign ermöglicht es, das Verhalten und die Kompetenzen der Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu erfassen (Hayes, 2010, S. 114). Das Studiendesign wurde entlang der durch Vallance (2005, S. 3f) identifizierten drei Elemente qualitativer Längsschnittforschung entwickelt:

1. Die Forschungsfragen haben eine längsschnittliche Intention, fragen also nach Entwicklung und/oder Zusammenhängen, die im Längsschnitt beobachtet werden können.
2. Die Stichprobe entspricht den Anforderungen einer längsschnittlichen Untersuchung, sodass die Forschungsfrage mit dem Sample über die verschiedenen Erhebungswellen beantwortet werden kann, mögliche Verluste im Sample (Drop-Outs) ausgeglichen werden können und Gewohnheitseffekten bei den Teilnehmenden entgegengewirkt werden kann.
3. Die Analysemethode erfasst explizit Veränderungen im zeitlichen Verlauf der Untersuchten, sodass aussagekräftige Beziehungen zwischen zeitli-

chen Veränderungen und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben werden können.

Qualitative Längsschnittforschung bedarf einer hohen Sensibilität für ethische Bedenken, da die „informierte Einwilligung“ der Teilnehmenden zu jedem neuem Erhebungszeitpunkt als kontinuierlicher Prozess behandelt werden muss (Crow et al., 2006; Holland et al., 2006). Auf Grundlage des Ethikvotums der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (04/20217/DGfE) wurden die Familien vor jeder Erhebung gebeten, ihre Zustimmung zu erneuern. Auch die Heranwachsenden wurden altersentsprechend über ihre Rechte und die Verwendung der erhobenen Daten aufgeklärt. Wie zugesichert wurden alle Interviews anonymisiert und Vor- und Familiennamen der Interviewten zur besseren Nachvollziehbarkeit pseudonymisiert. Weitere Angaben sowie Personen, die im Interview erwähnt werden und auf die Identität der Teilnehmenden schließen lassen könnten, wurden ebenfalls anonymisiert. Für die Veröffentlichung von Fotos der visuellen Erhebungsinstrumente im Rahmen von Publikationen oder Vorträgen wurde eine zusätzliche Einwilligung eingeholt.

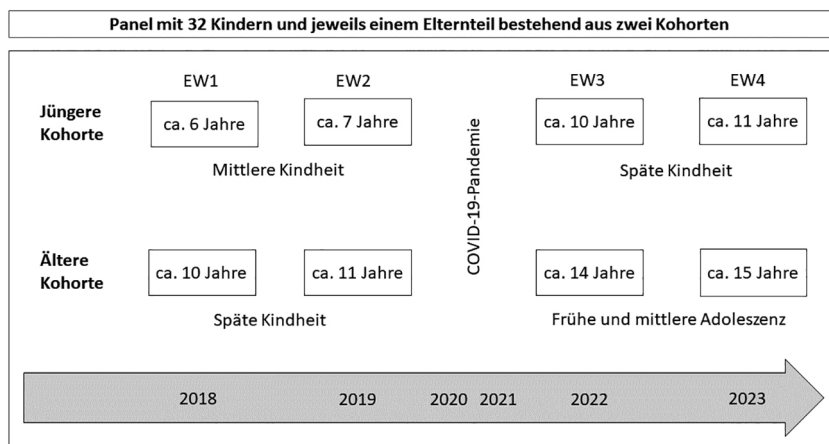


Abbildung 2: Längsschnittliche Panelübersicht

Abbildung 2 bietet einen Überblick über das Forschungsdesign sowie das Sample, die in den folgenden Abschnitten ausführlich dargestellt werden. Das Sample setzt sich aus zwei Kohorten zusammen: Die jüngere Kohorte war in den hier fokussierten Erhebungswellen zwischen zehn und elf Jahren alt und die ältere zwischen 13 und 15. Das Zwei-Kohorten-Design er-

möglicht es, Unterschiede und Ähnlichkeiten dieser Entwicklungsprozesse zu untersuchen. In der vierten Erhebungswelle konnten im Rahmen der Studie erstmalig beide Kohorten im gleichen Alter zu unterschiedlichen Zeitpunkten miteinander verglichen werden: So hatten die Kinder in der jüngeren Kohorte in der vierten Erhebungswelle (2023) den Übergang auf die weiterführende Schule absolviert und konnten mit den Kindern der älteren Kohorte zum ersten Erhebungszeitpunkt (2018) verglichen werden, die zu diesem Zeitpunkt in die weiterführende Schule gekommen waren. Dies erlaubt eine besondere diachrone Perspektive auf Sozialisationsprozesse in einer sich kontinuierlich wandelnden Medienumgebung.

Während in den ersten beiden Erhebungswellen der institutionelle Übergang bzw. Eintritt in die Primar- und Sekundarschule als Zeichen der Transition in einen neuen Lebensabschnitt im Fokus der veränderten Lebenswelt stand, finden sich auch in der dritten und vierten Erhebungswelle bedeutende Veränderungen im Leben der Heranwachsenden, die ihr soziales Umfeld und auch ihr Handeln mit Medien prägen. So hatten die Kinder der jüngeren Kohorte in der vierten Erhebungswelle einen weiteren *institutionellen Übergang* auf die weiterführende Schule absolviert, manche Kinder und Jugendliche beider Kohorten wechselten aus verschiedenen Gründen erneut die Schule (vgl. erweiterte Samplingübersicht in Kapitel 4 und 5). Der Übergang von der Kindheit in die *Jugend* nimmt in beiden Kohorten eine zunehmende Bedeutung ein: Während die Kinder der jüngeren Kohorte den Übergang zur späten Kindheit vollziehen, befinden sich die Jugendlichen der älteren Kohorte bereits in der frühen bzw. mittleren Adoleszenz mit ihren verschiedenen Entwicklungsschritten und -aufgaben. Auffallend sind bei Betrachtung des Samples im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt zudem die *Veränderungen der Familienkonstellationen*, die einen zentralen Einfluss auf das Leben der Heranwachsenden nehmen. Dazu zählen z. B. die Geburt neuer Geschwisterkinder, die Trennung der Eltern sowie neue Partnerschaften und (oft damit verbundene) räumliche Veränderungen durch Umzüge der Familie. Im Rahmen des Paneldesigns können sozialisationsrelevante Prozesse einer sich wandelnden Medienumgebung durch drei Vergleichsperspektiven untersucht werden: (1) der Vergleich von Mediennutzung und sozialen Beziehungen innerhalb der Familie und zu Gleichaltrigen, (2) der Vergleich zwischen Kindern innerhalb derselben Kohorte sowie (3) ein (diachroner) Vergleich zwischen den beiden Kohorten.

Das untersuchte Sample wurde in der ersten Förderphase des Projekts rekrutiert<sup>1</sup> und besteht aus insgesamt 32 Familien aus den Regionen Hamburg und Nürnberg, die sich auf 16 Fälle je Kohorte aufteilen. Von den 32 Fällen haben noch 28 Fälle an der dritten Erhebungswelle teilgenommen und 26 Fälle an der abschließenden vierten Erhebung (Tabelle 1). In die Auswertung werden alle Fälle einbezogen, die bis einschließlich der dritten Erhebungswelle an der Studie teilgenommen haben. Davon zählen 15 der Heranwachsenden zur jüngeren Kohorte (10 Jahre) und 13 zur älteren Kohorte (13 bzw. 14 Jahre). Im Sample befinden sich 13 Jungen (acht aus der jüngeren Kohorte), 14 Mädchen (7 aus der jüngeren Kohorte) und eine Jugendliche aus der älteren Kohorte, die ihre geschlechtliche Identität seit der vierten Erhebungswelle als „divers“<sup>2</sup> angibt.

Tabelle 1: Allgemeine Samplingübersicht

Name	Alter (3.EW)	Geschlecht	Wohnort	Anmerkungen
<b>Jüngere Kohorte</b>				
Oda Behrend	10	W	Hamburg	zu EW4 ausgeschieden
Paul Brandt	10	M	Nürnberg	
Felix Broich	10	M	Nürnberg	
Linus Ertl	-	M	Nürnberg	zu EW3 ausgeschieden
Henry Fischer	10	M	Hamburg	
Emil Gschwendt	10	M	Nürnberg	
Marie Huber	10	W	Nürnberg	
Eric Kawel	10	M	Hamburg	
Oskar Lenz	10	M	Hamburg	
Elisa Lois	10	W	Nürnberg	
Sophie Ludwig	10	W	Nürnberg	
Piet Petersen	10	m	Hamburg	
Isabell Rieger	10	w	Nürnberg	
Ben Schuler	10	m	Hamburg	

1 Eine ausführliche Darstellung der Rekrutierungsstrategie findet sich bei Potzel und Lampert (2022, S.59).

2 Antonias Geschlecht war zuvor als weiblich angegeben. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Antonia weiterhin weibliche Pronomen und ihren weiblich-gelesenen Vornamen genutzt, was wir hier übernehmen.

Name	Alter (3.EW)	Geschlecht	Wohnort	Anmerkungen
<b>Jüngere Kohorte</b>				
Frieda Vogl	10	w	Nürnberg	
Alina Wilke	10	w	Hamburg	
<b>Ältere Kohorte</b>				
Pauline Borchart	-	w	Hamburg	zu EW3 ausgeschieden
Tobias Brunner	13	m	Nürnberg	
Hannes Celik	14	m	Hamburg	
Otto Freise	13	m	Hamburg	zu EW4 ausgeschieden
Johann Grubert	14	m	Nürnberg	
Olivia Jannsen	14	w	Hamburg	
Bente Johannsen	14	w	Hamburg	
Antonia Kroiß	14	d	Nürnberg	geschl. Selbstverortung ist ab EW4 „divers“
Lisa Mayr	13	w	Nürnberg	
Thorsten Neureuther	-	m	Nürnberg	zu EW3 ausgeschieden
Sarah Niemeinz	14	w	Hamburg	
Hannah Pfeifer	-	w	Nürnberg	zu EW3 ausgeschieden
Svenja Schmidt	14	w	Nürnberg	
Anna Wiese	13	w	Nürnberg	
Jakob Wolff	14	m	Nürnberg	
Pia Ziegler	14	w	Nürnberg	

In der Regel fanden die Interviews bei den Familien vor Ort statt.<sup>3</sup> In der dritten Erhebungswelle wurde ein Interview auf Wunsch der Familie über Videotelefonie geführt, in der vierten Erhebungswelle musste ein Elterninterview aufgrund zeitlicher Kapazitäten der Mutter per Videotelefonie nachgeholt werden.

### 3.3 Datenerhebung

Eine Kombination mehrerer Erhebungsstrategien erscheint besonders geeignet: Zum einen erlaubt die Triangulation verschiedener Perspektiven (Denzin & Lincoln, 2017) unterschiedliche, sich stützende oder ergänzende

<sup>3</sup> Eine genauere Beschreibung der Wohnsituation findet sich in Abschnitt 4.1 bzw. 5.1.



(aber auch widersprüchliche) Sichtweisen auf ein Phänomen. Zum anderen bieten qualitative Verfahren den Beteiligten viel Raum, um eigene Sichtweisen und Veränderungen zu äußern. Die Erhebung unterschiedlicher Datentypen hat sich, insbesondere im Kontext familialer Sozialisation und im Umgang mit Kindern, bereits in früheren Forschungsprojekten als bereichernd erwiesen (Paus-Haase & Schorb, 2000; Paus-Hasebrink et al., 2017). Unter einer Perspektive auf Kindheit als „socially constructed state with value in and of itself“ (Neale & Flowerdew, 2003, S. 195), können Sozialisationsprozesse besonders gut aus den subjektiven Erfahrungsschilderungen der Heranwachsenden eingefangen werden (Neale & Flowerdew, 2003, 196). In der späten Kindheit und Jugendphase entwickeln Heranwachsende zunehmend die Fähigkeit, eigene Positionierungen einzunehmen und zu artikulieren, die sich von denen ihrer Eltern unterscheiden können und daher aus ihrer direkten, persönlichen Darstellung erfasst werden sollten. Im Kontext der ConKids-Studie wurden Interviews mit den Heranwachsenden und ergänzend ein Interview mit je einem Elternteil durchgeführt<sup>4</sup>, das als weiteres Figurationsmitglied eine komplementäre Perspektive auf Mediensozialisationsprozesse bietet und subjektive medienbezogene Einstellungen sowie Erfahrungen schildert. Die Interviews wurden um zusätzliche Methoden ergänzt, die den Kindern und Jugendlichen im Vorfeld sowie während des Interviews, in besonderer Weise erlauben, sich als handelndes Subjekt zu positionieren (Dockett et al., 2011, S. 68).

---

4 In manchen Fällen fand das Interview jedoch auf Wunsch der Befragten gemeinsam statt. In diesem Fall wurde i. d. R. zunächst primär das Kind befragt und im Anschluss das Elternteil.

Vorbereitung der Erhebung	Erstellung des Medientagebuchs sowie der Leitfäden für Kinder- und Elterninterviews	
(Strukturiertes) Medientagebuch (EW3 - EW4)	Erste Erkenntnisse über aktuelle Medienpraktiken, fallspezifische Ergänzung der Leitfäden für Interviews mit Heranwachsenden und Sensibilisierung der Heranwachsenden für die eigene Mediennutzung	
Qualitative Interviews mit den Kindern und Jugendlichen	Interview anhand des Leitfadens mit individuellen Nachfragen (Einbindung des Medientagebuchs)	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 (EW1 - EW2)	Fotografische Nachstellung einer typischen positiven und negativen Mediennutzungssituation	

Abbildung 3: Datenerhebung

Dafür wurden Methoden der vorherigen Erhebungswelle beibehalten, die sich bewährt haben, und weitere Methoden ergänzt, um tiefergehende Einblicke in die Rolle der Peers und die Schule im Sozialisationsprozess zu erhalten. Erhalten blieb die Legetechnik (Medien-Akteurs-Relation), ergänzt wurde die Methode des Medientagebuchs, das den Heranwachsenden zusätzliche verbale und visuelle Ausdrucksmöglichkeiten bot und Einblicke in kommunikative Praktiken über die Figuration Familie hinaus, bspw. mit Peers und in der Schule ermöglichte.<sup>5</sup> Die verwendeten Methoden und ihre gemeinsame Verwobenheit sind in Abbildung 3 dargestellt.<sup>6</sup> Die Interviews der dritten Erhebungswelle fanden von Mai bis August 2022 statt, die der vierten Erhebungswelle zwischen Juni und Juli 2023.

5 Die Fotoaufgabe, bei der die Teilnehmenden in der ersten und zweiten Erhebungswelle gebeten wurden, eine positiv sowie eine negativ empfundene Mediensituation in der Familie nachzustellen, wurde nicht erneut durchgeführt. In der Evaluation der ersten Projektphase wurde deutlich, dass diese nur wenig zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen konnte.

6 Die Medientagebücher wurden im Anschluss an die vierte Erhebung aufgearbeitet und als pädagogisches Material auf der Website des Projekts zur Verfügung gestellt.

*(Strukturierte) Medientagebücher*

Medientagebücher ermöglichen es, die Teilnehmenden im Vorfeld für die eigene Mediennutzung zu sensibilisieren, eigene Routinen mit Medien zu identifizieren und Raum für subjektive Erfahrungen mit Medien zu schaffen (Domdey & Potzel, 2024; Fuhs, 2014; Weßel, 2024): Im Rahmen der sequentiellen Analyse konnten so bereits vor dem Interview erste Erkenntnisse über die Mediennutzung der Heranwachsenden gewonnen werden, die im Interview vertieft wurden. Die Kinder und Jugendlichen wurden wenige Wochen vor dem Interviewtermin gebeten, für eine Woche (sieben Tage) ein Medientagebuch zu führen (Abbildung 4). In diesem sollten sie festhalten, welche Medien sie täglich zu welcher Tageszeit, wie lange und ggf. mit welchen Personen nutzen. Zudem enthielt das Medientagebuch täglich wechselnde Reflexionsfragen, die vertiefende Einblicke sowohl in die tagesaktuelle als auch in die routinierte Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen einschließlich der Beziehungen zwischen Mediennutzung und verschiedenen sozialen Domänen (Familie, Peers, Schule) ermöglichten (z. B. „Welches Medienangebot (z. B. Serie/Film/Videospiel/App) hast du deinem besten Freund oder deiner besten Freundin empfohlen und warum?“).<sup>7</sup> Zudem wurden einzelne Reflexionsfragen an die Medienpraktiken und -themen der jüngeren Kohorte, z. B. das erste eigene Smartphone („Finde heraus in welchem Alter deine Eltern ihr erstes Handy bekommen haben!“), und der älteren Kohorte, bspw. die zunehmende Smartphonennutzung („Schau doch mal auf deinem Smartphone nach, welche App du heute/diese Woche am längsten genutzt hast. Notiere es hier!“) angepasst. Den Kindern und Jugendlichen wurde vorab mitgeteilt, dass über den geschriebenen Text hinaus explizit auch visuelle und symbolische Darstellungen (z. B. dem Medientagebuch beigefügte Emoji-Sticker, gemalte und ausgedruckte Bilder oder Screenshots) möglich und erwünscht sind.

---

7 Eine vertiefte Beschreibung des Einsatzes von Medientagebüchern in der empirischen Sozialforschung am Beispiel der hier eingesetzten Methode findet sich in Potzel und Domdey (2024).



Abbildung 4: Tagebucheintrag eines Jungen der jüngeren Kohorte aus der dritten Erhebungswelle

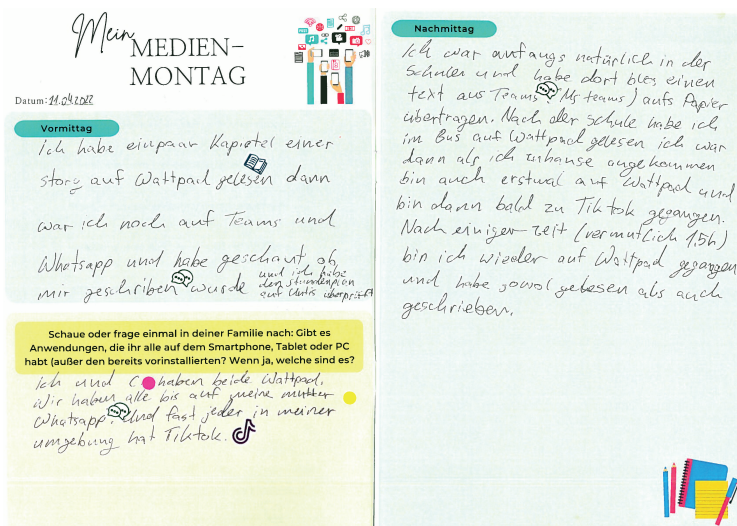


Abbildung 5: Tagebucheintrag eines Mädchens der älteren Kohorte aus der dritten Erhebungswelle

In der vierten Erhebungswelle wurde die Vorstrukturierung der Eintragung der Mediennutzung in die Tageszeiten Morgen – Nachmittag – Abend aufgehoben, um den Heranwachsenden mehr Freiheit zur Eintragung weiterer und überschneidender Mediennutzungszeiten zu ermöglichen. Jedoch zeigt sich im Vergleich zur dritten Erhebungswelle, dass die Tagebucheinträge ohne vorgegebene Tageszeiten oft kürzer ausfallen. Des Weiteren wurden die Reflexionsfragen an die veränderten Mediengewohnheiten beider Kohorten angepasst, bspw. an die Nutzung von Messengern („Wenn Du Deine Mediennutzung heute nur mit Emojis/Smileys/Memes beschreiben würdest, welche wären das und wieso?“) oder das Kontakthalten über Medien [„Mit wem hattest Du heute am meisten Kontakt über Medien? Über welche Medien hattet ihr Kontakt und wie (z. B. telefonieren, chatten, facetimen etc.)?“]. Da sich die Mediennutzung über die Zeit hinweg stärker ausdifferenziert, wurden Reflexionsfragen gewählt, die zu den Gewohnheiten beider Kohorten passen und somit einen besseren Vergleich zwischen den Altersgruppen ermöglichen. Zusätzlich zu einer gedruckten Version des Medientagebuchs wurde in der vierten Erhebungswelle für die ältere Kohorte die Möglichkeit eines digitalen Medientagebuchs über den Messenger *Signal* angeboten. Die Option wurde von allen Jugendlichen angenommen. Da in der älteren Kohorte bereits alle Jugendlichen ein eigenes Smartphone besitzen, fügte sich das Ausfüllen des digitalen Medientagebuchs sehr gut in ihre alltäglichen Medienpraktiken ein und erlaubte – nicht zuletzt aufgrund der vielen Sprachnachrichten, Fotos, Screenshots und Weblinks – vielfältige Einblicke in ihre Mediennutzung.

#### *Qualitative Interviews mit Kindern bzw. Jugendlichen & Medien-Akteurs-Relation*

Qualitative Interviews mit Kindern und Jugendlichen sind eine wertvolle Möglichkeit, Einblicke in ihre individuelle Lebenswelt zu erhalten. Um das Interviewsetting für die Heranwachsenden möglichst angenehm zu gestalten, wurde das Interview i. d. R. am Wohnort der Familie geführt, oft im Wohnzimmer, aber auch im eigenen Kinder- bzw. Jugendzimmer. Wo möglich, wurde darauf geachtet, dass die Heranwachsenden mit Interviewenden sprechen, die sie bereits aus vorherigen Erhebungswellen kennen. In der Entwicklung des Leitfadens sollte möglichst an die entwicklungsbedingten Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen angeschlossen werden, um das Sprechen über komplexe sowie abstrakte Themen (z. B. auch die eigene Mediennutzung) zu erleichtern (Tillmann, 2010). Um das Medienensemble und -repertoire angemessen zu erfassen, sollten nicht nur

Interviewdaten genutzt, sondern auch die verwendeten Medien dokumentiert werden. Durch die Auswahl und Gewichtung der Interviewthemen können die Befragten ihre Rolle als Interaktionspartner und -partnerinnen im Forschungsprozess mitbestimmen. Diese Dokumentationen können als Reflexionshilfen und Gesprächsanlässe dienen, auch für die Veränderungen der Medienensembles und -repertoires. Im Kontext der ersten beiden Erhebungswellen hat sich diesbezüglich die Unterstützung der Interviews durch eine visuelle Legetechnik („Medien-Akteurs-Relation“) erwiesen (Potzel & Lampert, 2022). Dafür wurden die Familien im Vorfeld gebeten, Fotografien der Medien, welche die Heranwachsenden nutzten und bereits aus den vorherigen Erhebungswellen zur Verfügung standen, auszusortieren und zu ergänzen. Nach Sichtung der Medientagebücher wurden die Fotografien (falls notwendig) ergänzt. Die Nutzung persönlicher Fotografien unterstützt die Erinnerung während des Interviews und ermöglicht, alltägliche Medienpraktiken genauer festzuhalten und persönliche Assoziationen zu dem abgebildeten Medium in Erinnerung zu rufen (Harper, 2002, S. 13). In der vierten Erhebungswelle wurden vom Forschungsteam Social-Media-Apps und weitere Anwendungen ergänzt, die häufig im Medientagebuch Erwähnung fanden. Das Team importierte die Bilder in eine vorab erstellte digitale Pinnwand [via Padlet (EW3) bzw. PowerPoint (EW4)], bestehend aus einer Sortiervorlage mit konzentrischen Kreisen (wichtig, weniger wichtig, unwichtig) sowie Icons, die verschiedene Akteursgruppen (z. B. Mutter, Vater, Geschwister, Lehrerinnen und Lehrer, Freundinnen und Freunde) repräsentierten. Das entstandene Ergebnis wird als *Medien-Akteurs-Relation* bezeichnet (Abbildung 6).



Abbildung 6: Medien-Akteurs-Relation eines Mädchens der älteren Kohorte aus der vierten Erhebungswelle

Zu Beginn des Interviews wurden die Kinder und Jugendlichen gebeten, die Medien auf der Pinnwand nach ihrer persönlichen Wichtigkeit einzuordnen (sehr wichtig, weniger wichtig, unwichtig). Im zweiten Schritt wurden sie gebeten, bedeutende Personen (z. B. Familienmitglieder, Freundinnen und Freunde, Lehrkräfte) für die Kommunikation und Interaktion mit einem Medium per Icon zu ergänzen. Für die Interviewenden stellte die Anordnung der Medien und Personen einen wichtigen Gesprächsanlass dar, um vertiefende Fragen zu (kontextspezifischen) Bedeutungen und Praktiken mit Medien sowie zu charakteristischen medienbezogenen Interaktionsformen mit anderen Personen zu stellen (z. B. Familienstreitigkeiten, gemeinsames Videospielen mit Freundinnen und Freunden, Tabletnutzung im Unterricht).

Neben der Legetechnik wurde ein halb-strukturierter Interview-Leitfaden verwendet, der Fragen zu folgenden Themenbereichen enthielt (Anhang 8.2.1. Leitfaden für die Kinderinterviews):



- das individuelle Medienrepertoire des Kindes und das Medienensemble der Familie
- familiäre Mediennutzungsmuster und das Sprechen über Medien in der Familie
- Medienpraktiken und -themen der Peers und das Sprechen über Medien in der Peergroup
- Medienpraktiken und -themen in der Schule
- Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben mit Medien
- institutioneller Übergang (nur bei der jüngeren Kohorte in Erhebungswelle vier)

Der Leitfaden wurde analog zu den Leitfäden der ersten beiden Erhebungswellen gestaltet (Potzel & Lampert, 2022), um Entwicklungen über die verschiedenen Erhebungswellen hinweg vergleichend erfassen zu können. Unter Berücksichtigung der verstärkten Fokussierung der Rolle von Peers und Schule in der dritten und vierten Erhebungswelle fanden die Fragen zu den Medienpraktiken in diesen sozialen Domänen mehr Raum. Ergänzt wurde der Themenbereich *Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben mit Medien*, welcher in dieser Projektphase stärker in den Fokus rückte. Weggefallen ist dafür der Themenbereich *institutioneller Übergang*, da in der dritten Erhebungswelle keine geplanten Schulwechsel stattgefunden haben. Dieser Themenbereich wurde in der vierten Erhebungswelle für die jüngere Kohorte wieder aufgenommen, da diese zum Zeitpunkt der Erhebung den Wechsel auf die weiterführende Schule vollzogen hatte. Da sich in der dritten Erhebungswelle für die ältere Kohorte bereits eine verstärkte Nutzung von Social Media abzeichnete, wurden für die vierte Erhebungswelle weitere Fragen zur Social-Media-Nutzung im Themenbereich Entwicklungsaufgaben aufgenommen, die insbesondere Aspekte der Identitätsarbeit mit digitalen Medien berücksichtigten.

#### *Qualitative Interviews mit den Eltern*

Die Leitfadeninterviews mit den Eltern ergänzen die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen um Fragen zu persönlichen Bedürfnissen, Einschätzungen zur Entwicklung des Kindes, dem Medienensemble der Familie, zentralen Akteurinnen und Akteure in der Figuration Familie, dem familiären Relevanzrahmen sowie dem Medienrepertoire des Kindes (Anhang 8.2.2 Leitfaden für die Elterninterviews). In der Regel wurde das Interview mit einem Elternteil im Anschluss an das Interview mit den



Heranwachsenden geführt. Dem Elternteil wurde die Möglichkeit geboten, die zuvor erstellte Medien-Akteurs-Relation zu kommentieren.<sup>8</sup>

Ergänzend zu den Themenbereichen in Interviews mit Kindern und Jugendlichen wurden die Elternteile zum Medienhandeln in der Familie und ihren medienernerzieherischen Einstellungen befragt sowie zu einem möglichen Bedeutungswandel der sozialen Domäne Familie in Relation zu den Domänen Schule und Peers. Für die vierte Erhebungswelle wurde der Leitfaden nur geringfügig angepasst. So wurden für die jüngere Kohorte Fragen zum Übergang auf die weiterführende Schule ergänzt und für beide Kohorten Fragen zur Social-Media-Nutzung des eigenen Kindes aufgenommen.

### 3.4 Querschnittliche Datenauswertung

Die Kombination der verschiedenen Forschungsmethoden in einem *triangulativen Ansatz* (Denzin & Lincoln, 2017; Flick, 2011) geht auch mit besonderen Herausforderungen für die Datenauswertung einher. Einerseits muss der theoretische und methodologische Rahmen eine sinnvolle Integration ermöglichen. Andererseits braucht es verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die dem Datenmaterial gerecht werden. Dabei bot der Prozess der *sequenziellen Methodentriangulation* die Möglichkeit, die Daten der erhobenen Medientagebücher in die Vorbereitung der Interviews mit den Kindern und Jugendlichen einzubeziehen (Abbildung 7). Das Tagebuchmaterial erfüllte in der Vorbereitung und Durchführung der Interviews unterschiedliche Funktionen (Schnauber-Stockmann & Karnowski, 2020): Je nach Kontext dienten die Inhalte als Eisbrecher, Visualisierung, Erinnerungsstütze, Referenz und nicht zuletzt Ergänzung des Interviewleitfadens.

---

8 Mit einem sich zunehmend abzeichnenden Bestreben einer autonomen Mediennutzung der Jugendlichen, wurde den Jugendlichen in der vierten Erhebungswelle auch die Möglichkeit geboten, die Besprechung der Medien-Akteurs-Relation mit dem Elternteil abzulehnen. Dies diente unter anderem dazu, den Jugendlichen ein freies Erzählen zu ermöglichen und der Befürchtung von Konflikten bei heimlicher oder verbotener Nutzung eines Mediums entgegenzukommen. Alle teilnehmenden Jugendlichen waren jedoch damit einverstanden, ihren Eltern das Ergebnis zu zeigen. Heimliche Nutzung oder Regelungsbrechung wurde i. d. R. mündlich berichtet.



Abbildung 7: Sequenzielle Methodentriangulation im ConKids-Projekt (Domdey und Potzel 2024, S. 126)

Fallbezogene Auswertung	Fallübergreifende Auswertung
Transkription der Interviews nach erweiterten Transkriptionsregeln, Dokumentation der Medientagebücher und Erstellen der Padletdokumentation	
Erstellen von Fallbeschreibungen für jede EW Erstellen von Fallvignetten für jede EW und Ergänzung längsschnittlicher Aspekten	(Doppel-) Codieren der Interviews Erstellen von Summary Grids
Beantwortung der Forschungsfragen auf Ebene von Einzelfallbetrachtungen	Beantwortung der Forschungsfragen anhand kohortenspezifischer Zusammenfassungen und Vergleiche

Abbildung 8: Querschnittliche Datenaufbereitung und -auswertung

Die Audiodateien der Interviews von Kindern bzw. Jugendlichen und Eltern wurden nach erweiterten Transkriptionsregeln (Dresing & Pehl, 2018) verschriftlicht und gemeinsam mit den Einträgen der Medientagebücher sowie den Medien-Akteurs-Relationen (inklusive der im Vorfeld erstellten Fotos der vom Kind genutzten Medien) zusammengeführt. Aus allen erhobenen Daten wurde im Querschnitt sowohl jeweils eine fallbezogene als auch eine fallübergreifende Analyse durchgeführt (Abbildung 8). Um in den kommenden Abschnitten die fallübergreifende Auswertung zu konkre-

tisieren, wurden drei Einzelfallbeispiele aus der jüngeren Kohorte ausgewählt.

### 3.4.1 Fallbezogene Auswertung

In einem ersten Schritt wurde für die fallbezogene Auswertung eine *Fallbeschreibung* für jedes Kind erstellt. Diese dienten dazu, alle wichtigen Informationen eines Falls kombiniert darzustellen und erste Interpretationen der Aussagen der jeweiligen Familien im Team zu dokumentieren. Neben einem allgemeinen Abschnitt zu wesentlichen Informationen der Familienkonstellationsbögen (Anhang 8.3 Muster Fallbeschreibungen) enthält die Fallbeschreibung umfangreiche Analyseabschnitte zu Kategorien, welche die Beschreibungen aus den Interviews strukturieren, die Beantwortung der Forschungsfragen leiten und die Medien-Akteurs-Relation ebenso wie die Einträge der Medientagebücher einbinden.

Im allgemeinen Abschnitt der Fallbeschreibungen finden sich formale Angaben (z. B. Interviewbenennung, verwendetes Pseudonym, Alter des Kindes bzw. Jugendlichen und des interviewten Elternteils) sowie Informationen zur Familie (Familienstand der Eltern, Bildungshintergrund, aktueller Beruf der Eltern sowie Anzahl, Alter und Geschlecht der Kinder, Schulart und -klasse sowie eine Beschreibung der Wohnsituation und gegebenenfalls Besonderheiten der Familiensituation). Darüber hinaus finden sich dort weitere Angaben zur Interviewsituation, Auffälligkeiten des Interviews und offene Fragen der Interviewenden, die für die Analyse interessant erscheinen oder in den folgenden Interviews thematisiert werden sollten.

Der Analyseabschnitt besteht aus vier Inhaltsblöcken, die während der vier Erhebungen leicht verändert und angepasst wurden (mehr dazu findet sich im Abschnitt 3.5). In der letzten Version der vierten Erhebungswelle widmet sich der erste Block den Informationen zu den Medienpraktiken des Kindes (Ablauf der Legetechnik, Medien-Akteurs-Relation im Ergebnis, Beschreibung des Medienrepertoires, Medienensemble der Familie, Medienaffinität der Eltern und des Kindes, Einstellungen der Eltern in Bezug auf Medien, Medienkompetenzerleben und -zuschreibungen, bedeutende Medienthemen und die Einbindung von Medien in aktuelle Entwicklungsaufgaben). Der zweite Block umfasst alle Informationen zur Bedeutung der sozialen Domänen Schule und Peers sowie weiterer Personen und daraus resultierende (medienbezogene) Veränderungen in den sozialen Domänen.

Der dritte Block enthält Informationen zu den Aushandlungsprozessen in den unterschiedlichen sozialen Domänen Familie (Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz, Medienerziehung, Regeln und Regelsetzung) und Peers (Zugehörigkeit und Abgrenzung). Der vierte und letzte Block umfasst anstelle gestellter Fotos typischer Mediennutzungssituationen nunmehr Notizen aus der Sichtung des Medientagebuchs (Tagesablauf und wichtigste Aspekte der Reflexionsfragen und -aufgaben).<sup>9</sup>

Die Fallbeschreibungen wurden unter Einbezug aller erhobenen Daten erstellt. Die Auszüge aus verschiedenen Dokumententypen wurden dabei durch unterschiedliche Schriftfarben gekennzeichnet. Entsprechend wurde die Fallbeschreibung in vier Einzelschritten erstellt: Erinnerungsprotokoll der interviewenden Person, Informationen aus den Medientagebüchern, den Medien-Akteurs-Relationen sowie den Kinderinterviews und aus den Elterninterviews.

In einem zweiten abstrahierenden und interpretierenden Analyseschritt wurden die Fallbeschreibungen in Fallvignetten (Anhang 8.4 Muster Fallvignetten) überführt. Diese enthalten die fallspezifische Beantwortung der Forschungsfragen jedes Falls und liefern erste Anhaltspunkte zu Veränderungen, die die Basis der längsschnittlichen Betrachtungen bilden.

### 3.4.2 Fallübergreifende Analyse

Die fallübergreifende Auswertung dient in erster Linie der zusammenfassenden und kohortenbezogenen Auswertung der Ergebnisse der einzelnen Erhebungswellen. Jedoch stellen die Befunde auch die Grundlage für die vergleichende Betrachtung im zeitlichen Verlauf dar. Auf Basis der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2022) wurde zu diesem Zweck für beide Interviews (Kinder und Eltern) ein deduktives Codesystem mit Kategorien und Dimensionen entwickelt, die für die Bearbeitung der Forschungsfragen zentral sind. Im Prozess des Kodierens mit der Software MAXQDA wurden induktiv über den Verlauf der Erhebungen weitere Dimensionen hinzugefügt. Diese deduktiv-induktive Vorgehensweise bietet sowohl eine Nähe zum Untersuchungsgegenstand als auch konkrete Erkenntnisse im Hinblick auf die Studienziele. Die Interviews wurden min-

---

<sup>9</sup> In den ersten beiden Erhebungswellen wurden hier noch die Fotos der Mediennutzungssituationen ebenso wie die Darstellung zu deren Entstehung festgehalten (Potzel & Lampert, 2022).

destens von zwei Projektmitgliedern kodiert, um einerseits ein gewisses Maß an Intersubjektivität zu gewährleisten und andererseits neue, induktiv angelegte Codes auf alle Interviews anzuwenden.

Der Codewortbaum aus den ersten beiden Erhebungen (Kammerl et al., 2022) wurde demnach sukzessiv erweitert und umfasst nach der letzten Erhebungswelle 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“)?

*Orientierungen für Entwicklungsaufgaben/Handlungsleitende Themen* – dieser Code wurde zur zweiten Projektphase ergänzt und beinhaltet Subcodes zur Arbeit an der eigenen Identität, Teilhabe an der Gesellschaft, medialer Selbstdarstellung, Partnerschaft und Sexualität, Orientierung an der Welt sowie Lieblingsangebote und wichtigen Medienmarken. Auch die Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben und handlungsleitenden Themen durch die Eltern wurde mit einem Subcode erfasst.

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

*Medienkompetenz* – der Code 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.

*Medienerzieherische Praktiken* – unter diesem Code werden 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 Ein-

stellungen zu diesem Thema (Subcodes „Einstellung der Eltern zu Medienregeln/Medienerziehung“, „Einstellung der Kinder zu Medienregeln/Medienerziehung“) zusammengefasst.

*Sprechen über Medien* – der Code 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* – dieser Code 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 Kodierung wurden auch die von Eltern oder Kindern zugeschriebenen Ursachen für diese Veränderungen berücksichtigt (Subcode „Ursachenzuschreibungen“). 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. Themen des Kindes, die für die Auswertung relevant erscheinen, werden unter diesem Code kodiert. Dabei stellen „Familie“, „Freunde“, „Schule“, „Hort/Ganztagsbetreuung“ und „Merkmale/Charakter des Kindes“ die Subcodes dar.

*Medienpraktiken (der Familie)* – der Code bezieht sich auf die Frage, in welcher Weise die Familien bzw. auch die Eltern mit Medien umgehen und wie diese in den Familienalltag mit einbezogen werden. Dabei untergliedert sich dieser Code in folgende Subcodes: „Austausch der Eltern über Medien(-praktiken)“, „(familienbezogene) Medienpraktiken der Eltern“, „Medienpraktiken der Geschwister“, „Familienrituale mit Medien“, „Hoheit über Medien“, „Medien ausleihen“, „medienbezogene Konflikte“, „Medien(geschichten) als Anlass für Ausflüge“ und „Nutzungspraktiken der Geschwister“.

*Medienpraktiken der Freundinnen und Freunde/im Freundeskreis* – der Code wurde zur zweiten Projektphase neu angelegt und erfasst alle Medienpraktiken der Peers, über die Kinder und Eltern im Interview sprechen. Darunter fallen folgende Subcodes: „Fernsehen“, „Tablet-Nutzung“, „Hörbücher/-spiele“, „Smartphone-Nutzung/-Besitz“, „Videospiele“, „(wechselnde)

Medientrends“, „nicht digitale Medien (Bücher, Spiele, etc.)“, „andere digitale Praktiken/Medien“ und „genderspezifische Praktiken“.

*Medienpraktiken in der Schule* – dieser Code wurde ebenfalls zur zweiten Projektphase neu hinzugefügt und umfasst alle Medienpraktiken, die in der Institution Schule stattfinden. Darunter werden folgende Subcodes summiert: „Büchnernutzung“, „digitale Prüfungsformate“, „Filme“, „formelles Lernen durch/über Medien“, „Tablets“, „Smartphonennutzung/-besitz“, „informelles Lernen in der Schule“, „Nutzung von Lernplattformen“, „Schulregeln in Bezug auf Mediennutzung“ und „ChatGPT“.

*Einstellung zu Medien und Medienpraktiken* – der Code ist in vier 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* – der Code umfasst die Subcodes zur Herstellung von Autonomie und Heteronomie, von Nähe und Distanz sowie von Zugehörigkeit und Abgrenzung (durch Medien).

*Sonstiges* – die Kategorie umfasst vier Subcodes: „Interaktion von Familienmitgliedern während des Interviews“, „Relevantes aus der Fotoaufgabe“ (für die Erhebungswellen eins und zwei), „Erfahrungen während der pandemiebedingten Einschränkungen“ (mit Bezug auf die COVID-19-Pandemie) und „Gender-Aspekte“ für die keine Zuordnung zu einem der anderen Codes möglich war.

Nach Abschluss des Kodierprozesses wurden im Zuge der fallübergreifenden Analyse für die Codings der wesentlichen Codes Zusammenfassungen im „Summary Grid“-Tool von MAXQDA erstellt. Nach dem Export in eine Excel-Datei zur einfacheren Organisation und weiteren Bearbeitung wurden diese Summaries dann kohortenspezifisch zusammengefasst und bildeten die Basis der querschnittlichen Ergebnisdokumentation.

### 3.5 Längsschnittliche Auswertung

Die ConKids-Studie widmet sich insbesondere den Veränderungen im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen und zeichnet diese längsschnittlich nach. Hierzu müssen die Ergebnisse, die in der querschnittlichen Analyse gewonnen wurden, miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dafür braucht es sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsmethodik iterative Verfahren. Das bedeutet einerseits, dass nach der querschnittlichen Auswertung einer Erhebungswelle mit Blick auf die ge-

wonnenen Ergebnisse die Erhebungsinstrumente anzupassen sind. So wurden im Laufe der Studie die Interviewleitfäden für Kinder und Eltern immer wieder überarbeitet, um die Veränderungen in den Familien genauer erfassen zu können und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen sowie das Alter und den Entwicklungsstand der Kinder besser abbilden zu können. Damit ging beispielsweise auch die Entscheidung einher, die von den Familien gestellten Fotos zu typischen Mediennutzungssituationen durch die Erhebung von Medientagebüchern zu ersetzen. Durch die Medientagebücher konnten typische Medienroutinen und -rituale non-reaktiv erfasst und ein noch tieferer Einblick in den (Medien-)Alltag der Kinder und Jugendlichen gewonnen werden. Die Anpassung der Erhebungsinstrumente hing andererseits mit der Weiterentwicklung der fallbezogenen Auswertung, also der Fallbeschreibungen und -vignetten, sowie der fallübergreifenden Auswertung im Sinne der weiteren Ausdifferenzierung des Codesystems zusammen. Beide Auswertungsstrategien berücksichtigen dabei bereits seit der zweiten Erhebungswelle zentrale Aspekte zu (medienbezogenen) Veränderungen in der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen.

Dabei müssen sich Längsschnittstudien und so auch die ConKids-Studie besonderen Herausforderungen stellen. Mit mehr Erhebungen kommt es zu einer zunehmenden Fülle des Datenmaterials sowie zu einer wachsenden Komplexität der Methodenanpassungen, der Schleifen in der Auswertung durch die neuen Daten und Ergebnisse der jeweiligen Erhebung sowie einer Veränderung von Themen. Weiterhin stellt die Pflege des Samples eine besondere Herausforderung dar. Dabei ist es nicht nur wichtig, regelmäßigen Kontakt zu den Familien zu halten, um beispielsweise auch veränderte Adressen oder Kontaktmöglichkeiten mitzubekommen, sondern auch die Veränderungen im Sample zu verfolgen. Diese können sich unter anderem auf Medienpraktiken, Medienthemen oder Akteurskonstellationen beziehen. Zudem können sich bei den wiederholten Befragungen Gewohnheitseffekte seitens der Kinder und Eltern einschleichen. Diesem Effekt wurde durch den zeitlichen Abstand der Erhebungen sowie durch die Anpassung der Interviewführung an das jeweilige Kind entgegengewirkt. Eine besondere Herausforderung stellt auch die Administration eines solchen längsschnittlichen Projekts dar: Neben einer ausführlichen Dokumentation der Arbeitsschritte, erfordert es auch ein strukturiertes Datenmanagement, insbesondere wenn sich Veränderungen im Projektteam ergeben.

Ungeachtet dieser Herausforderungen sollen hier aber auch die großen Potenziale einer solchen längsschnittlichen Herangehensweise betont werden: Anhand der beschriebenen Vorgehensweise können Veränderungen



einer sich wandelnden Medioumgebung in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft erfasst bzw. nachvollzogen werden, einschließlich veränderter Medienensembles unterschiedlicher sozialer Domänen und sich wandelnder Medienrepertoires von Kindern und Jugendlichen. Mehrere Erhebungswellen ermöglichen es zudem, die Prozesshaftigkeit von Sozialisation nachzeichnen zu können. Der Kohorten-Ansatz erlaubt es schließlich, konkrete Veränderungen im Sozialisationsprozess über einen Zeitraum von vier Jahren nachzuvollziehen.

#### 4. Medienbezogene Sozialisation in der späten Kindheit: Übergänge zwischen sozialen Domänen und neuen Medienwelten

*Katrin Potzel, Christina Leppin & Saskia Draheim*

Mit dem Schulübergang gehen verschiedene, oft tiefe Veränderungen des Alltags der Familien der jüngeren Kohorte einher: eine neue Klassengemeinschaft, andere und teils weitere Schulwege, in vielen Fällen längere Schulzeiten, gesteigerte schulische Anforderungen und neue Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler. Das Medienensemble und das kindliche Medienrepertoire wandeln sich mit diesen Veränderungen. Mit dem Schulübergang werden neue Personenkonstellationen für schulische und peer-bezogene Medienpraktiken relevant, die auch innerhalb der Anforderung der Eingewöhnung in der neuen Schulgemeinschaft stattfinden. Während in den ersten beiden Erhebungen einzelne Kinder ein Smartphone besaßen, teils mit eingeschränktem Internetzugang, dient der (anstehende) Schulübergang vielen Eltern als Anlass, ihr Kind mit einem Smartphone mit mobilem Internetzugang auszustatten. Damit eröffnen sich für die Kinder neue, online-basierte Medienwelten. Gleichzeitig erleben die Familien den Schulübergang in der dritten und vierten Erhebungswelle nach den Erfahrungen der COVID-19-Pandemie, die durch das Distance Schooling veränderte Bedingungen des schulischen Lernens und damit assoziierte Medienpraktiken hervorbrachte. So spiegelt speziell die dritte Erhebungswelle die Aushandlung des schulischen, aber auch familialen Alltags nach einer Pandemie wider, die das soziale Leben tief prägte. Daneben kam es auch innerhalb der Familien zu einem Wandel der Personenkonstellationen, etwa durch die Trennung der Eltern, neue Partnerinnen und Partner der Elternteile oder Umzüge, die familiale Medienpraktiken rahmen. Die Kinder erleben zu dieser Zeit also verschiedene Veränderungen der Personenkonstellationen in den sozialen Domänen Familie, Schule und Peers, die den figurationsspezifischen Relevanzrahmen und die kommunikativen Praktiken prägen.

Das folgende Kapitel nimmt diese und weitere Veränderungen in den Blick und stellt Erkenntnisse aus der jüngeren Kohorte der ConKids-Studie vor. Auf die Beschreibung des Samples (Abschnitt 4.1) folgt eine Beschreibung veränderter, familialer Medienensembles und kindlicher Medi-

enrepertoires, welche insbesondere die Zeit vor und nach dem Erwerb des eigenen Smartphones perspektiviert (Abschnitt 4.2). In Abschnitt 4.3 wird nachverfolgt, wie in der späten Kindheit Medien in die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben eingebunden werden. In den drei folgenden Abschnitten werden zentrale Veränderungen der Medienpraktiken in den kommunikativen Figurationen Familie, Peers und Schule und die interdependente Verflechtung der Medienpraktiken betrachtet. Speziell in der kommunikativen Figuration Familie werden neue und vielfältige mediale Handlungsspielräume von Kindern erkundet, die innerhalb der Aushandlungsprozesse von Nähe und Distanz sowie Autonomie und Heteronomie stattfinden (Abschnitt 4.4). Für die Kinder der jüngeren Kohorte diversifizieren sich die Medienpraktiken mit Peers und werden für das Einfügen in die neue Klassengemeinschaft bedeutend (Abschnitt 4.5). Dabei verändern sich auch sukzessive die formalen Medienpraktiken in der Schule (Abschnitt 4.6). Der Übergang zwischen den Schulen ist durch Veränderungen zwischen der dritten und vierten Erhebungswelle gekennzeichnet, was in den Erkenntnissen an entsprechender Stelle dargestellt wird. Dabei führen die drei Fallbeispiele Sophie Ludwig, Henry Fischer und Emil Gschwendt durch das Kapitel, um exemplarisch die dargestellten Ergebnisse zur Mediensozialisation in der späten Kindheit anhand der verschiedenen Lebenswelten der drei Heranwachsenden zu veranschaulichen.

#### *4.1 Beschreibung der Kohorte & Veränderungen*

In der jüngeren Kohorte des Samples befinden sich zum dritten Erhebungszeitpunkt insgesamt 15 Familien (Tabelle 2). Mit einem Mädchen und deren Mutter konnte aus persönlichen Gründen kein Interviewtermin für die vierte Erhebung mehr vereinbart werden. Die Daten dieses Falls aus der dritten Erhebungswelle werden dennoch in die Ergebnisdarstellung einbezogen. Von den 15 Familien wurden acht Familien in der Region um den Projektstandort Nürnberg und sieben Familien in der Region um den Projektstandort Hamburg rekrutiert. Die interviewten Kinder waren zum dritten Erhebungszeitpunkt alle zehn Jahre (vierte Schulklasse) und zum vierten Erhebungszeitpunkt elf Jahre alt (fünfte Schulklasse). In der Kohorte befinden sich acht Jungen und sieben Mädchen.

Tabelle 2: Samplingübersicht jüngere Kohorte

Name	Alter EW3	Geschlecht	Schulform EW3	Schulform EW4	Geschwister im Haushalt	Elternteile im Haushalt	Formaler Bildungshintergrund der Eltern	Wohn- gegend	Interviewtes Elternteil
Oda Behrend	10	w	Grundschule	1	Tizian (13, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Paul Brandt	10	m	Grundschule	Gymnasium	-	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Felix Broich	10	m	Waldorfschule	Waldorfschule	Sabrina (14, w) Luisa (12, w)	Vater	Realschulabschluss	ländlich	Vater
Henry Fischer	10	m	Grundschule	Gymnasium	Carina (14, w)	Mutter	Fachschulgebundene Hochschule	urban	Mutter
Emil Gschwendt	10	m	Grundschule	Gymnasium	Michael (7, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	ländlich	Mutter
Marie Huber	10	w	Grundschule	Gymnasium	Rico (9, m) Fabian (18, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Eric Kawel	10	m	Demokratische Schule	Stadtteilschule	Marius (13, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Vater
Oskar Lenz	10	m	Grundschule	Gymnasium	Viola (13, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Vater
Elisa Lois	10	w	Grundschule	Gymnasium	Dominik (13, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	suburban	Vater und Mutter
Sophie Ludwig	10	w	Montessori-Schule	Mittelschule/Freilernerin	Lara (13, w)	Mutter <sup>2</sup>	Realschulabschluss / Studium	ländlich	Mutter

- 1 Oda nahm an EW4 nicht mehr teil, weshalb die weitere Schulform unbekannt ist.
- 2 Sophies Eltern sind geschieden und der Vater wohnt mit der neuen Partnerin mehrere Stunden Fahrtzeit entfernt, weshalb er sie ca. 2 Wochenenden im Monat bei ihnen besucht oder sie fahren zu ihm.

Tabelle 2: Samplingübersicht jüngere Kohorte

Name	Alter EW3	Ge- schlecht	Schulform EW3	Schulform EW4	Geschwister im Haushalt	Eltern im Haushalt	Formaler Bildungs- hintergrund der Eltern	Wohn- gegend	Interviewtes Elternteil
Piet Petersen	10	m	Grundschule	Gymnasium	Paula (7, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Isabell Rieger	10	w	Grundschule	Gymnasium	Patrick (4, m)	Mutter und Vater <sup>3</sup>	Realschulabschluss/ Studium	subur- ban	Vater
Ben Schuler	10	m	Grundschule	Förder-schule	-	beide Mütter	Beide Mütter Studium	urban	Mutter
Frieda Vogl	10	w	Grundschule	Gymnasium	Maja (6, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	subur- ban	Mutter
Alina Wilke	10	w	Grundschule	Gymnasium	Lars (13, m)	Mutter und Vater	Realschulabschluss/ Studium	urban	Mutter

3 Nach EW3 haben sich Isabells Eltern getrennt und Isabell wohnt mit ihrem Vater in einer neuen Wohnung.

Bei den Familien handelt es sich in allen Fällen um Zwei-Generationen-Haushalte, bestehend aus den Kindern und mindestens einem Elternteil. Am häufigsten sind Familien mit zwei Kindern vertreten. Lediglich Ben ist ein Einzelkind und Felix hat zwei Schwestern, mit denen er gemeinsam bei seinem Pflegevater lebt. In acht Fällen sind die interviewten Kinder die jüngeren und in fünf Fällen die älteren Geschwister. Marie hat sowohl ein jüngeres als auch ein älteres Geschwisterkind. In zehn Familien sind die Eltern verheiratet und in einem Fall leben die Eltern in einer Partnerschaft zusammen. Bis auf eine Familie handelt es sich dabei um heterosexuelle Paarbeziehungen. In drei Fällen leben die Eltern bei der dritten Erhebung getrennt, Henry und Sophie leben jeweils bei ihrer Mutter und Felix bei seinem (Pflege-)Vater. Alle drei Kinder haben regelmäßig Kontakt zu dem jeweils anderen Elternteil. Sophies Eltern haben sich zwischen der zweiten und dritten Erhebung getrennt (Fallbeispiel Sophie Ludwig).

Alle Familien leben in einer Großstadt bzw. deren Einzugsgebiet. Neun Familien wohnen in einer urbanen, drei Familien in einer suburbanen und drei Familien in einer ländlichen Umgebung. Zum Zeitpunkt des dritten Interviews besuchten die interviewten Kinder in zwölf Fällen eine staatliche Grundschule, Felix ging auf eine Waldorf-, Eric auf eine Demokratische Schule und Sophie war zu diesem Zeitpunkt in einer „freien Lerngruppe“. Zur vierten Erhebung hin wechselten alle Kinder – bis auf Felix, der weiterhin die Waldorfschule besucht – auf eine weiterführende Schule. Davon wechselten zehn Kinder auf ein Gymnasium und je ein Kind auf eine Mittel-, Förder- und Stadtteilschule.

Die Eltern waren zum dritten Erhebungszeitpunkt zwischen 33 und 53 Jahren alt (Median = 46 Jahre). In sechs Familien verfügen beide Elternteile über einen Hochschulabschluss. In drei Familien hat je ein Elternteil einen Hochschul- und das andere über einen Realschulabschluss. Die alleinerziehenden Eltern haben einen Realschulabschluss, eine fachgebundene Hochschulreife und einen Hochschulabschluss. Das Sample weist somit eine deutliche Lagerung in Richtung einer höheren formalen Bildung der Eltern auf.

### **Sophie Ludwig**

Sophie Ludwig, die zum Zeitpunkt des dritten Interviews zehn Jahre alt ist, lebt mit ihrer Mutter und ihrer 13-jährigen Schwester Lara in einem Haus mit Garten in einem Vorort. Sophies Mutter hat studiert und arbeitet im medizinischen Bereich, ihr Vater hat einen Realschulabschluss und arbeitet im Vertrieb. Zu Beginn der COVID-19-Pandemie nahm Sophies Mutter ihre beiden Kinder von der zuvor besuchten Montessori-Schule und meldete sie in einer von ihr als „frei“ bezeichneten, altersgemischten Lerngruppe an. Beim vierten Interview besuchen beide Kinder eine Mittelschule. In der direkten Nachbarschaft der Familie wohnen Sophies Großeltern, ein Onkel und eine Tante mit ihren jeweiligen Familien. Durch die räumliche Nähe besteht nahezu täglicher Kontakt. Die ruhige Wohnumgebung ermöglicht es Sophie und ihrer Schwester, sich frei in der Nachbarschaft zu bewegen. Sophies Mutter und Vater haben sich während der Zeit der COVID-19-Pandemie getrennt und Herr Ludwig lebt inzwischen mehrere Stunden von der Familie entfernt. Ihre Mutter ist in einer neuen, gleichgeschlechtlichen Beziehung. Sophie und Lara verbringen etwa jedes zweite Wochenende mit ihrem Vater.

### **Henry Fischer**

Henry Fischer ist beim dritten Interview zehn Jahre alt und besucht die vierte Klasse der Grundschule. Henrys Mutter hat ein Fachabitur und ist beruflich im pädagogischen Bereich tätig. Zwischen der dritten und vierten Erhebung wechselt Henry in die fünfte Klasse eines Gymnasiums. Zusammen mit seiner Mutter und seiner Schwester Carina, die 14 Jahre alt ist und die achte Klasse eines Gymnasiums besucht, wohnt er in einer urban gelegenen Wohnung. Henrys Vater lebt getrennt von der Familie, ist jedoch regelmäßig zu Besuch. Auch gemeinsame Urlaube mit Henry finden häufiger statt.

### **Emil Gschwendt**

Emil Gschwendt ist zum Zeitpunkt des dritten Interviews zehn Jahre alt und besucht eine Grundschule. Emils Eltern haben beide einen Hochschulabschluss und arbeiten im Management- und Consulting-Bereich. Zur vierten Erhebungswelle hin ist er auf ein Gymnasium gewechselt. Zusammen mit seinen verheirateten Eltern und seinem siebenjährigen Bruder Michael, der eine Grundschule besucht, lebt er in einem Einfamilienhaus mit Garten in einer Neubausiedlung eines kleinen Vorortes.

## *4.2 Medienrepertoires der Kinder – Die Zeit ohne und mit dem eigenen Smartphone*

Grundsätzlich lassen sich in allen Familien der jüngeren Kohorte und damit einhergehend auch in den Medienrepertoires der Kinder eine Mi-

schung aus Printmedien (z. B. Bücher, Comics und Zeitschriften), elektronischen Geräten (beispielsweise Radios und Fernseher) und digitalen Endgeräten (u. a. Smartphones, Tablets und Computer) finden. Für die Kinder stellen darüber hinaus häufig auch Spielekonsolen sowie Smart Speaker nach eigener Relevanzzuschreibung wichtige Geräte dar. Anhand der ausgewählten Fallbeispiele lassen sich die unterschiedlichen Medienensembles der Familien sowie die Veränderungen zwischen den Erhebungswellen verdeutlichen.

#### **Familie Ludwig**

Zur dritten Erhebung setzt sich das Medienensemble von Familie Ludwig vielfältig zusammen. Frau Ludwig verfügt über einen Laptop und ein Smartphone. Ihre Töchter haben jeweils ein eigenes Tablet, ein eigenes Smartphone und seit der COVID-19-Pandemie je einen eigenen Laptop. Sophie hat ihr Smartphone ebenfalls während des Distance Schoolings in der COVID-19-Pandemie bekommen, um via *WhatsApp* mit ihren Freundinnen und im Zuge der Trennung ihrer Eltern mit ihrem Vater Kontakt halten zu können. *WhatsApp* stellt auch für Frau Ludwig ein wichtiges Kommunikationsmittel dar. Auf die Nutzung von Social-Media-Plattformen wie *Facebook* und *Instagram* verzichtet sie dagegen bewusst. Für ihre Töchter werden allerdings Social-Media-Plattformen zunehmend wichtiger. So nutzen Sophie und Lara häufig *Snapchat* und Lara hat sich hinter dem Rücken der Mutter *Instagram* installiert. Die Familie besitzt einen SmartTV, an den auch die *Nintendo-Switch*-Konsole angeschlossen ist. Zudem finden noch Bücher und unterschiedliche Gesellschaftsspiele im Interview Erwähnung. Zur vierten Erhebungswelle wurde das familiäre Medienensemble um eine *PlayStation*-Konsole erweitert, die Sophies älterer Schwester Lara gehört und in deren Zimmer steht.

#### **Familie Fischer**

Im Besitz der Familie Fischer sind unter anderem ein Laptop von Frau Fischer sowie ein Fernseher. Beide werden von Henry nicht mehr genutzt. Seine Mutter sieht sich hingegen noch gerne lineares Fernsehen an. Im Zimmer von Henrys älterer Schwester Carina steht ebenfalls ein Fernseher. Carina und ihre Mutter haben außerdem je ein eigenes Tablet. Alle drei Familienmitglieder besitzen ein eigenes Smartphone. Henry hatte dieses zwischen der zweiten und dritten Erhebung bekommen. Zur familialen Kommunikation nutzt die Familie den Messenger *WhatsApp*. Hier werden auch viele organisatorische Dinge geklärt. Beide Kinder nutzen zudem häufig *TikTok*. Henry hat seinen eigenen Desktop-Computer mit Gaming-Setup (Maus, Tastatur und LEDs) bekommen, welcher in seinem Zimmer steht. Die Familie beschreibt, dass sich am Medienensemble zwischen der dritten und vierten Erhebung nichts verändert habe.



### Familie Gschwendt

In der Familie Gschwendt verfügen beide Eltern über jeweils einen Arbeitslaptop. Für die Kinder sind diese Geräte im Allgemeinen nicht verfügbar. Emil hat zwischen der zweiten und dritten Erhebung ein eigenes Tablet bekommen, die beiden Tablets seiner Eltern sind ihm aber weiterhin zugänglich. Zudem besitzt die Familie einen Fernseher, über den vorwiegend Streamingdienste konsumiert, aber auch manchmal DVDs gesehen werden. Emils Eltern besitzen jeweils ein eigenes Smartphone. Emil nutzt das Smartphone seines Vaters auch manchmal, um darüber Musik zu hören. Dafür kommen auch die Smart Speaker der Familie (*Amazon Echo*) zum Einsatz. Zudem sind in der Familie eine *Nintendo-Wii*-Konsole sowie zwei *TipToi*-Stifte vorhanden, die von Emil und seinem Bruder genutzt werden. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Printmedien. Emil hat zwischen der dritten und vierten Erhebung ein eigenes Smartphone bekommen. Sein Tablet, das für ihn stark an Bedeutung verloren hat, nutzt inzwischen vorwiegend sein jüngerer Bruder Michael.

Die wichtigste Veränderung bezüglich des Medienensembles in der jüngeren Kohorte dürfte wohl die Anschaffung eines eigenen Smartphones zwischen der zweiten und vierten Erhebungswelle sein. Sieben der 15 Kinder haben zwischen der zweiten und dritten Erhebungswelle und fünf zwischen dem dritten und vierten Interview ihr eigenes Smartphone bekommen. Isabell hatte bereits seit der ersten Erhebungswelle ein eigenes Gerät, das allerdings weder mit einer SIM-Karte noch mit Internetzugang ausgestattet war. Zur vierten Erhebung hin bekommt sie ein neues Smartphone, welches über mehrere Funktionen sowie einen Internetzugang verfügt. Hierdurch wird das Gerät für Isabell auch wesentlich bedeutsamer in ihrem Medienrepertoire. Ähnlich ist es für die anderen Kinder der jüngeren Kohorte, die ein eigenes Smartphone bekommen: Alle beschreiben, dass ihnen das Smartphone (zumindest zeitweise) als sehr wichtig erscheint. Bens und Felix Eltern haben das Gefühl, dass ihre Kinder auch zum Zeitpunkt des vierten Interviews noch nicht reif genug sind, um ein eigenes Smartphone zu bekommen. Als Grund für die Anschaffung eines eigenen Smartphones wird bei vielen Eltern der Übergang auf die weiterführende Schule benannt und ein Festtag, wie der Geburtstag des Kindes oder Weihnachten (vor bzw. nach dem Schulübertritt), als Anlass für das Geschenk gewählt. Mit dem eigenen Smartphone gehen in allen Fällen auch neue Medienpraktiken einher. Es zeigt sich häufig ein erstes Herantasten an die unterschiedlichen Funktionen, die mit einem solchen Endgerät verbunden sind: So dürfen die meisten Kinder zunächst Messengerdienste (insbesondere *WhatsApp*) nutzen, um mit Freundinnen und Freunden, aber auch ihren Eltern zu kommunizieren. Einige Kinder dürfen mit der Zeit auch andere Social-Me-

dia-Anwendungen nutzen, darunter *TikTok* und *Snapchat*. Andere soziale Medien sind in der jüngeren Kohorte weniger verbreitet (z. B. *Instagram*). Ein Großteil der Kinder hat Spiele-Apps installiert, die sie in unterschiedlichem Ausmaß nutzen. Zudem wird die Nutzung erster Musik- und Video-Streamingdienste benannt sowie Suchmaschinen oder auch Vokabel-Lern-Apps. Wie sich die Medienrepertoires zwischen der Erhebungswelle drei und vier verändern können, wird im Folgenden exemplarisch anhand der Fallbeispiele dargestellt.

#### **Sophie Ludwig**

Sophies Medienrepertoire umfasst bei der dritten Erhebung eine Bandbreite an unterschiedlichen Medien(-angeboten) (Abbildung 9). Dazu gehören ein eigenes Tablet, ihr Smartphone, ihr Laptop, der SmartTV der Familie, eine *Nintendo-Switch*-Konsole sowie Bücher. Ihr Smartphone, das Sophie während der COVID-19-Pandemie bekommen hat, hat für sie eine besondere Bedeutung. Dieses nutzt sie vor allem, um mit Freundinnen, aber auch ihrem Vater, der mehrere Stunden entfernt wohnt, zu kommunizieren. Daneben nutzt sie *Snapchat*, worüber sie sowohl mit ihren Freundinnen als auch mit ihrer Schwester Videos austauscht, sowie *YouTube*. Auch das Tablet beschreibt sie als sehr wichtig. Auf diesem spielt sie unterschiedliche Spiele und schaut Serien über Streamingdienste. Besonders gut findet sie die Ninja-Serie *Naruto*. Das Interesse daran teilt sie ebenfalls mit ihrer älteren Schwester Lara. Manchmal schaut sie die Serie auch auf dem SmartTV der Familie. Dieser wird ebenfalls für gemeinsame Filmabende mit der Familie genutzt. Insbesondere wenn ihr Vater zu Besuch ist, schauen Sophie und Lara gemeinsam mit ihm. Zudem erzählt Sophie, dass ihr Bücher sehr wichtig seien. Frau Ludwig zeigt sich im Elterninterview von dieser hohen Einordnung überrascht. Videospiele spielt Sophie auf ihrem Tablet, dem Laptop und der *Nintendo Switch*. Dies ist allerdings nicht so häufig der Fall und für sie daher auch eher unwichtig.

In der vierten Welle scheint Sophie deutlich häufiger *YouTube* auf ihrem Tablet zu nutzen. Als Lieblings-Content-Creatorin nennt sie *Jessie Bluegrey* aufgrund ihres Faibles für Bastelvideos. Sowohl auf *YouTube* als auch in den *Snapchat Shorts* interessiert sich Sophie besonders für Tiervideos. Zudem kommt noch der Streamingdienst *Disney+* hinzu, über den sie gerne Filme und Serien auf ihrem Tablet anschaut. Den Fernseher dagegen scheint sie inzwischen weniger häufig zu nutzen. Diese Unterschiede verdeutlichen auch die beiden Medien-Akteurs-Relationen der dritten und vierten Erhebung (Abbildungen 9 und 10).



Abbildung 9: Medienrepertoire von Sophie in Erhebungswelle 3



Abbildung 10: Medienrepertoire von Sophie in Erhebungswelle 4

### Henry Fischer

Ähnlich wie bei Sophie weist auch das Medienrepertoire von Henry eine Bandbreite an unterschiedlichen Medienangeboten auf (Abbildungen 11 und 12). Auffällig ist allerdings, dass sich seine Medienpraktiken vorwiegend um drei Geräte drehen: sein Smartphone, seinen Computer und das Tablet seiner Mutter. Auf Letzterem schaut er über die Streaming-Plattform *Netflix* Filme und Serien. Auch er nennt *Naruto* als Lieblingsserie. Auf seinem Desktop-Computer spielt er online gerne *Fortnite* gemeinsam mit seinen Freunden. Sein Smartphone nutzt Henry für unterschiedliche Social-Media-Anwendungen. *WhatsApp* nutzt er viel, um mit seinen Freunden via Nachrichten und (Video-)Anrufen zu kommunizieren. Auch mit seiner Familie hat er eine *WhatsApp*-Gruppe, über die sie miteinander schreiben. *Snapchat* nutzt er in ähnlicher Weise, um mit Freunden in Kontakt zu bleiben. Zudem postet er hier gerne etwas im Status, damit seine Kontakte mitbekommen, was er gerade macht. *TikTok* nutzt Henry ebenfalls. Er folgt dort etwa 2.000 Kanälen und lädt etwa einmal die Woche ein zusammengeschnittenes Video anderer Channels wieder hoch. Ihm selbst folgen ca. 600 Followerinnen und Follower. Zwischendurch spielt er aber auch das Spiel *Subway Surfers* auf seinem Smartphone.

Zusätzlich zu *Fortnite* erzählt Henry in der vierten Erhebung noch vom Spiel *Rocket League*, das er an seinem Computer gerne online mit anderen spielt. Auch ins Kino geht Henry inzwischen gemeinsam mit einem Freund oder seinem Vater. Im vierten Interview wird Henrys Faszination für Rapmusik deutlich. Diese hört er über *Amazon Music* und bei *TikTok*.



Abbildung 11: Medienrepertoire von Henry in Erhebungswelle 3

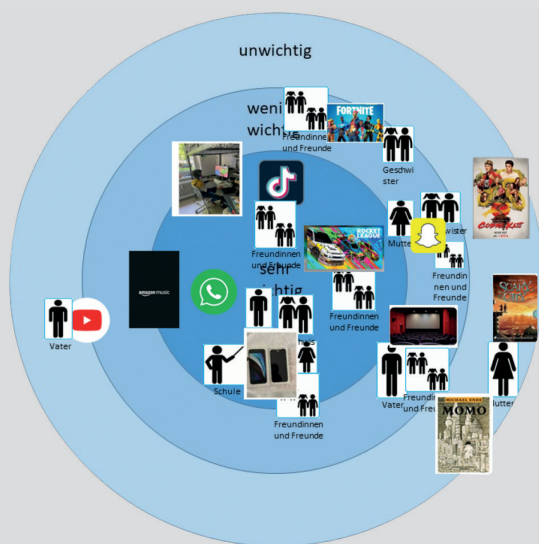


Abbildung 12: Medienrepertoire von Henry in Erhebungswelle 4

### Emil Gschwendt

Emil ist eines der Kinder im Sample, die eine breite Mischung aus digitalen Medien(-angeboten) wie auch technischen und Printmedien in seinem Medienrepertoire vereint (Abbildungen 13 und 14). Auf dem Fernseher schaut er allein oder gemeinsam mit seiner Familie Filme über Streamingdienste oder DVDs. Emil hat inzwischen sein eigenes Tablet, welches ihm sehr wichtig ist. Er nutzt es zum Abspielen von Musik über den *Amazon Echo* sowie zum Spielen von *Minecraft*. Auch auf *YouTube* sieht sich Emil manchmal Musikvideos an. Durch das eigene Gerät ist das Tablet seiner Mutter für sein Medienrepertoire unwichtig geworden. Auch die *TipToi*-Stifte nutzt er kaum noch. Neben dem eigenen Tablet sind Emil Bücher sehr wichtig und er liest diese viel. Zurzeit liest er besonders gerne *Harry Potter*. Auch Gesellschaftsspiele spielt die Familie manchmal gemeinsam. Die *Nintendo-Wii*-Konsole der Familie nutzt Emil von Zeit zu Zeit. *Microsoft Teams* nutzte Emil manchmal, um mit Freunden zu kommunizieren, und auch für die Schule wurde es eine gewisse Zeit genutzt. Inzwischen ist das Programm für ihn nicht mehr relevant.

Zur vierten Erhebung hat Emil einen eigenen *Amazon Echo* in seinem Zimmer stehen. Auf diesem hört er gerne Musik allein, vor allem seine Lieblingsband *Imagine Dragons*. Die größte Veränderung in seinem Medienrepertoire dürfte aber die Anschaffung eines eigenen Smartphones darstellen. Dieses hat Emil von seinen Eltern zum Schulübertritt bekommen und ist für ihn sehr wichtig. Er kommuniziert über das Gerät mit Freunden via *WhatsApp*, spielt das Spiel *Dragon City* und schaut sich *YouTube*-Videos an. Seine Lieblings-Content-Crea-

tors sind die *Minecraft-YouTuber Paluten* und *Monster School*. Zudem hat die Familie eine *XBox*-Konsole angeschafft. Diese nutzt Emil, um gemeinsam mit seiner Familie oder Freundinnen und Freunden zu spielen.



Abbildung 13: Medienrepertoire von Emil in Erhebungswelle 3



Abbildung 14: Medienrepertoire von Emil in Erhebungswelle 4

### 4.3 Medienbegleiteter Entwicklungssprung im Kontext des Schulübergangs

Mit dem Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule stehen die Kinder der jüngeren Kohorte an einem entscheidenden Punkt ihrer Entwicklung. Diese Phase ist nicht nur von institutionellen Veränderungen geprägt, sondern wird von Kindern und Eltern gleichermaßen als ein neuer „Lebensabschnitt“ (Herr Rieger, EW4) beschrieben. Wie in Kapitel 2 ausgeführt, lassen sich die Kinder der jüngeren Kohorte während des Erhebungszeitraums der mittleren Kindheit (6 bis 12 Jahre) zuordnen. Diese Lebensphase ist geprägt vom Erwerb grundlegender Kulturtechniken und dem Aufbau von Selbstbewusstsein.

#### **Sophie Ludwig**

In der vierten Erhebungswelle beschreibt Frau Ludwig ihre Tochter erstmals als „pubertär“. Sie verweist dabei auf eine beginnende körperbezogene Selbstwahrnehmung, die sich etwa im stärkeren Achten auf Hautveränderungen und einem wachsenden Interesse am äußeren Erscheinungsbild zeigt. Zudem beschreibt sie eine Phase verstärkter Selbstbeobachtung, in der Sophie beginnt, sich intensiver mit eigenen Interessen und Vorlieben auseinanderzusetzen. Diese Entwicklung gehe, so die Mutter, mit einem „Sich-mehr-in-sich-Zurückziehen, Mehr-in-sich-gekehrt-Sein und vielleicht auch ein bisschen eben seine eigenen Interessen erstmal zu suchen“ (EW4) einher.

Dies macht Frau Ludwig im veränderten Medienverhalten von Sophie fest: Während in der dritten Erhebungswelle gemeinsame Medienpraktiken mit ihrer älteren Schwester Lara eine zentrale Rolle spielten, zieht sich Sophie nun zunehmend zurück und nutzt digitale Medien eigenständig und räumlich distanziert in ihrem Zimmer. Gleichzeitig erkennt ihre Mutter in der Mediennutzung auch einen zentralen Mechanismus zur Orientierung: „[...] sie sucht ihre Welt in sich, findet sie aber nicht, das spiegelt sich dann in dem Versuch, in den Medien ihre Welt zu finden“ (EW4). So bevorzugt Sophie beispielsweise im Gaming kreative und gestalterische Formate wie *Minecraft* oder *Die Sims*, in denen sie eigene Welten entwerfen, Figuren gestalten und häusliche Lebensrealitäten nachbauen kann. Diese spielerische Aneignung simulierter Alltagswelten lässt sich als erstes Austesten von Erwachsenenrollen deuten. Ergänzend dazu nutzt Sophie *WhatsApp*, um eigenständig mit einer langjährigen Freundin in Kontakt zu bleiben und gemeinsame Verabredungen zu organisieren.

In den Interviews heben Eltern neben teilweise bereits einsetzenden körperlichen Veränderungen der Pubertät besonders persönliche Entwicklungsschritte ihrer Kinder hervor und reflektieren in diesem Zusammenhang über Reife, zunehmende Selbstständigkeit und neue Verantwortlichkeiten (Fallbeispiel Sophie Ludwig). Frau Wilke spricht beispielsweise von der Ausbildung einer „starken Persönlichkeit“ (EW4) bei ihrer Tochter



Alina, Frau Huber erkennt die Ausbildung von „Individualität“ bei Marie (EW4) und Isabells Vater erkennt „die ersten Züge der Pubertät, dass sie ein bisschen mehr Zeit, Raum für sich fordert“ (Herr Rieger, EW3).

In der dritten bzw. vierten Erhebungswelle besuchen die Kinder der jüngeren Kohorte inzwischen die vierte bzw. fünfte Klasse und beherrschen damit nun weitgehend zentrale Fähigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben. Mit dem Erwerb dieser Kulturtechniken haben sie eine wesentliche Entwicklungsaufgabe bewältigt. Zentral für die Aneignung dieser Kompetenzen war vor allem das formelle Lernen in der Schule, welches unterschiedlich stark durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt wurde (Abschnitt 4.6). Darüber hinaus nutzen einige Kinder zu Hause eigeninitiativ weitere Medienangebote, wie beispielsweise *YouTube*-Videos oder Lern-Apps, um Unterrichtsinhalte zu vertiefen oder sich auf Prüfungen vorzubereiten.

Viele der befragten Eltern koppeln die Anschaffung eines eigenen Smartphones explizit an den Schulübergang. Dies hat einerseits praktische Gründe, wie etwa längere Schulwege oder neue organisatorische Anforderungen. Andererseits wird das Smartphone häufig auch als Symbol für einen neuen Lebensabschnitt verstanden, als ein Zeichen dafür, dass die Kinder zunehmend als eigenständiger und verantwortungsbewusster wahrgenommen werden. Gleichzeitig verweisen Eltern wie Herr Rieger darauf, dass sich der Besitz des Smartphones in diesem Alter als Standard etabliert habe und mit einem spürbaren sozialen Erwartungsdruck einhergehe:

Ich denke schon, dass tatsächlich der Druck, jetzt eben auch Handys zu haben und so weiter, größer geworden ist, weil es jetzt einfach Standard ist. Was auch total sinnvoll ist, weil jetzt ja auch grundsätzlich der Schulweg weiter ist und die Kinder natürlich schon größer sind, autarker sind, und das auch immer so ein Lebensabschnitt ist, weiterführende Schule, wo jetzt entsprechend wahrscheinlich alle, denke ich mal, oder fast alle ein Handy haben. Und da ist es letztendlich nur die Differenzierung, wie stark die Eltern das reglementieren und limitieren. (Herr Rieger, EW4)

Durch ihre erweiterten Lese- und Schreibkenntnisse sowie ihren Zugang zu mehr Endgeräten können sich die Kinder neue Medienpraktiken schneller und leichter aneignen. Das Smartphone wird dabei von einigen Eltern als ein weiterer Katalysator zur Selbstständigkeit beschrieben: „Ich denke schon, dass das schon nochmal einen Schritt oder einen Schubser gegeben hat, dass sie noch selbstständiger wird“ (Herr Rieger, EW4). Die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder ist ein zentraler Beobachtungspunkt



vieler Eltern und zeigt sich für sie besonders in der Verantwortungsübernahme für schulische Aufgaben und der Organisation des eigenen Lernens – auch mit und über digitale Medien. Frau Wilke berichtet beispielsweise von der eigenständigen Kommunikation ihrer Tochter Alina mit Lehrkräften bei Schwierigkeiten und Fragen: „Also die hat schon in der Grundschule die Lehrer selbstständig angeschrieben. Also hat Mails geschrieben und gefragt, sie versteht das nicht oder so“ (Frau Wilke, EW4).

Diese Entwicklungen zeigen sich auch in der zunehmend selbstständigen Einteilung der eigenen Medienzeiten. Während die Mediennutzung und insbesondere Mediennutzungszeiten zwar ein häufiges Konfliktthema innerhalb der Familien sind, gelingt es einigen Kindern, ihr Bedürfnis nach medialer Unterhaltung in Einklang mit schulischen Belangen zu bringen. Elisas Vater beschreibt, dass seine Tochter ihre abendliche Mediennutzung mittlerweile eigenverantwortlich beende, um ausreichend Schlaf für den kommenden Schultag zu bekommen:

Sich selber also steuern, organisieren, managen. Und das klappt auch besser jetzt. Ich sage bestimmt nicht optimal, aber tatsächlich klappt es besser. Bei Elisa sowieso. [...] Also sie macht unter der Woche auch selbstständig aus. Früher musste immer einer von uns da hingehen und sagen: ‚Hör mal, es ist Zeit, schlafen zu gehen.‘ Und dann ging die Diskussion los, noch nicht und noch das Video zu Ende und so. Das ist gar nicht mehr. (Herr Lois, EW4)

In den Interviews zeigt sich, dass die Kinder nicht nur schulische Leistungen bewältigen, sondern auch beginnen, sich schrittweise im Alltag selbst zu organisieren. Mit Blick auf die Mediennutzung stehen dabei vor allem organisatorische Aspekte im Vordergrund. Viele Kinder sind in einem Klassenchat aktiv, der in den meisten Fällen über den Messengerdienst *WhatsApp* organisiert ist und für organisatorische Belange oder den Austausch über Hausaufgaben genutzt wird. Aber auch jenseits des Klassenchats stehen die Kinder über andere Social-Media-Anwendungen wie *TikTok* oder *Snapchat* digital mit ihren Freundinnen und Freunden in engem Austausch, kommunizieren sowohl über Text- als auch Sprachnachrichten und teilen Fotos und Videos miteinander. Mit der stärkeren Hinwendung zur Peer-group gewinnen gleichaltrige Freundschaften als Bezugspunkte für soziale Orientierung und Zugehörigkeit an Bedeutung und es lassen sich Prozesse von sozialen Aushandlungen und Selbstpositionierungen innerhalb der Peergroup erkennen, auf die ausführlich in Abschnitt 4.5 eingegangen wird. So verweisen Eltern in den Interviews darauf, dass ihre Kinder mehr Zeit

mit Gleichaltrigen verbringen würden und seltener zuhause seien, wie etwa bei Eric deutlich wird:

Naja, die allergrößte Veränderung ist für mich, dass [Eric] gerade so ganz selbstständig geworden ist und dadurch eben auch ganz viel mit Freunden macht. [...] Es gab Wochen, wo er wirklich nicht nur zwei-, sondern dreimal woanders übernachtet hat oder die Wochenenden dann bei Freunden war. (Herr Kawel, EW4)

Digitale Medien – allen voran das eigene Smartphone – spielen bei der Koordination solcher Treffen und Unternehmungen eine zentrale Rolle. Dadurch erweitert sich auch der Bewegungsradius der Kinder. Gemeinsame Entdeckungen der Innenstädte, Verabredungen oder Übernachtungen bei Freundinnen und Freunden werden nun selbstständig geplant und umgesetzt. Der Besitz eines Smartphones erscheint den Eltern in diesem Zusammenhang als Möglichkeit, neue Freiräume zu schaffen und gleichzeitig eine gewisse Kontrolle zu behalten – etwa durch die Option, jederzeit Kontakt aufnehmen zu können. So betont Frau Huber: „Und das Handy, dadurch hat sie jetzt die Möglichkeit, wenn sie Schlüssel vergisst, halt anzurufen, solche Sachen. Das ist halt vorher nicht möglich gewesen.“ (Frau Huber, EW4).

Diese medialen Freiräume eröffnen den Kindern nicht nur neue Möglichkeiten der Kommunikation, sondern auch Räume zur Erprobung individueller Interessen und Ausdrucksformen, wie auch das Fallbeispiel Henry Fischer deutlich macht.

In den Interviews wird deutlich, dass sich das Medienrepertoire zunehmend von klassisch kindlichen Formaten zu jugendaffineren Inhalten verschiebt. Dieser Wandel ist nicht nur Ausdruck allgemeiner Interessensveränderungen mit dem Älterwerden, sondern steht im Kontext zentraler Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – insbesondere der Identitätsbildung und der zunehmenden Orientierung an Peergruppen.

Fernseher weg, Switch, das ist so gar nicht mehr. Der Schwerpunkt liegt halt ganz eindeutig auf Handy, auf Chatten, auf Videos und so. Und das sind schon Dinge, wo sich eher Jugendliche mit beschäftigen. Ich sage jetzt nicht 17-Jährige oder so, so weit ist sie natürlich noch nicht. Aber das ist eindeutig, dass sich der Schwerpunkt verschoben hat. Und bei den Spielen, früher gab es mehr Tiere in den Spielen, jetzt weniger. So Katzen sind noch geblieben und irgendwelche Drachen, glaube ich, ab

und zu. Aber das geht mehr Richtung Action, so Horrorspiele und so. Das macht sie mittlerweile. (Herr Lois, EW4)

### Henry Fischer

Henry ist großer Fan von Rapmusik, welche er vorwiegend über *TikTok* kennengelernt hat. Rapmusik verknüpft er mit einem Interesse an spezifischen Lebensrealitäten, die er unter dem Begriff „Ghetto“ zusammenfasst. Diese Thematik interessiert ihn auch in Filmen und Gesprächen mit Gleichaltrigen. Auch im Hinblick auf sein Aussehen orientiert sich Henry an dieser Musikrichtung: So ließ er sich in der dritten Erhebungswelle Rastazöpfe flechten, inspiriert von seinem derzeitigen Lieblingskünstler, dem US-amerikanischen Rapper *Travis Scott*.

Digitale Medien nutzt Henry zunehmend zur gesellschaftlichen Orientierung und Reflexion über kulturelle Zugehörigkeit und religiöse Fragen. *TikTok* dient ihm dabei als Informationsquelle und Impulsgeber für Gespräche mit Freundinnen, Freunden und Familienmitgliedern. Die Inhalte, mit denen er sich auseinandersetzt, sind häufig eng mit seiner eigenen Lebensrealität verknüpft – etwa mit der Herkunft seines kurdischen Vaters, der Religionszugehörigkeit von Familienmitgliedern oder dem Migrationshintergrund eines Freundes. Medien werden für Henry so zu einem Ausgangspunkt für erste Reflexionsprozesse über gesellschaftliche Fragen und seine eigene Positionierung darin. Auch beim gemeinsamen Gaming mit dem Headset – etwa in *Fortnite* – spricht er mit seinen Peers über politische oder religiöse Themen.

Ein weiteres Beispiel für die medienbezogene Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben zeigt sich in Henrys Umgang mit emotional herausfordernden Inhalten. In der vierten Erhebungswelle berichtet er, dass ihn gruselige *TikTok*-Videos so verunsichern würden, dass er anschließend nicht einschlafen könne oder panisch sein Zimmer verlasse. Auf Anregung seiner Schwester wurde daraufhin der „eingeschränkte Modus“ in der App aktiviert. Gleichzeitig entwickelt Henry eigene Strategien: Er wischt gezielt weiter oder markiert Videos als „gefällt mir nicht“, um algorithmisch beeinflusste Inhalte zu regulieren. Gleichzeitig üben nicht-altersangemessene Medienangebote, wie das Spiel *GTA*, die unter seinen Freundinnen und Freunden zirkulieren, eine starke Anziehungskraft auf ihn aus.

Kinder bewegen sich dabei zunehmend selbstständig in medialen Räumen, die immer weniger durch elterliche Kontrolle geprägt sind. Gleichzeitig zeigen die elterlichen Erzählungen, dass die Kinder mediale Inhalte stärker reflektieren, sich mit ihnen auseinandersetzen und eigene Einschätzungen vornehmen können. So berichtet Frau Lenz über Oskar: „Also wenn man das Hemmschwelle nennen will oder so, oder Gruseligkeitsgrenze, die hat sich erhöht. Definitiv, das kann er dann schon besser.“ (EW3). Auch Frau Vogl schildert eine bewusste Entscheidung ihrer Tochter Frieda im Umgang mit emotional belastenden Inhalten:

Man merkt es vielleicht daran, dass zum Beispiel bei, wenn es jetzt noch mal um irgendwelche Serien oder Filme geht oder Hörspiele, wo sie dann schon Sachen, denke ich, mal besser einschätzen kann. Es war gerade gestern Abend noch irgendwie das Thema. [...] Also so ein Hörspiel hat sie sich angehört. Und wollte vor dem Schlafengehen noch eins hören. Aber dann hat sie gesagt, nicht diese Folge, weil die ist ihr zu gruselig am Abend. (Frau Vogl, EW4)

Diese Beispiele verdeutlichen, dass sich Kinder im Übergang zur weiterführenden Schule nicht nur für medial grenzüberschreitende Inhalte interessieren, sondern auch beginnen, ihre emotionale Reaktion auf diese Inhalte einzuordnen und zu steuern, wie auch das Fallbeispiel Emil Gschwendt zeigt. Diese Fähigkeit zur Reflexion verweist auf beginnende Prozesse der Selbstregulation, wie sie im Kontext zentraler Entwicklungsaufgaben dieser Altersphase beschrieben werden.

#### **Emil Gschwendt**

Mit dem Wechsel auf das Gymnasium beginnt für Emil eine Phase zunehmender Selbstständigkeit. Seine Eltern berichten, dass er den Schulweg nun eigenständig und flexibel gestaltet und sich in der Umgebung deutlich freier bewegt. Diese Ausweitung seines Bewegungsradius verstehen sie als Ausdruck wachsender Eigenverantwortung und als Zeichen eines allmählichen Übergangs in einen neuen Lebensabschnitt.

Darüber hinaus nutzt Emil digitale Medien auch, um sich über gesellschaftliche Themen zu informieren. Er interessiert sich für Nachrichten, schaut kindgerechte Formate wie *logo!* als auch Beiträge in der ARD-Mediathek und bringt politische Themen wie den Ukrainekrieg aktiv zur Sprache. Dabei bewegt er sich zwischen kindlicher Neugier und ersten Reflexionen über gesellschaftliche Zusammenhänge, was von den Eltern als Teil eines beginnenden Reifungsprozesses beschrieben wird.

Die Mediennutzung verlagert sich zunehmend in private Rückzugsräume wie das eigene Zimmer und entzieht sich damit häufiger der elterlichen Beobachtung. Das Interesse an altersunangemessenen Formaten kann dabei nicht nur als Ausdruck von Neugier verstanden werden, sondern auch eine Rolle in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Peer-Kontext spielen – etwa dem Wunsch nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Abgrenzung von elterlichen Normen (Abschnitt 4.5). In den Interviews wird deutlich, wie manche Kinder elterliche Vorgaben im Kontext von Peer-Interaktionen umgehen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, wie Eltern versuchen,

über Gespräche emotionale Orientierung zu geben und Schutzbedürfnisse mit wachsender Selbstständigkeit in der Mediennutzung auszubalancieren.

#### *4.4 Aushandlung von mehr Handlungsspielräumen in der Familie*

Entwicklungsbedingt wird bei allen Kindern deutlich, dass die Kinder zunehmend unabhängiger von anderen Familienmitgliedern mit (digitalen) Medien agieren. Dies soll im folgenden Abschnitt über die eigentliche Entwicklungsaufgabe hinaus insbesondere anhand familialer medienbezogener Aushandlungsprozesse erläutert werden. Gemeinsame Medienpraktiken in der Familie finden weiterhin statt, Medienthemen sind Teil familialer Kommunikation und Eltern versuchen, (auch) durch digitale Möglichkeiten Kontakt zu ihren Kindern zu halten. Wie diese Aushandlungsprozesse genau aussehen, wird in diesem Abschnitt anhand der beiden Kategorien *Autonomie* und *Heteronomie* sowie *Nähe* und *Distanz* dargestellt.

In der dritten Erhebung berichtet ein Großteil der Familien der jüngeren Kohorte eine zunehmende Selbstständigkeit der Kinder in Bezug auf Medienpraktiken. Anstelle einer gemeinsamen Mediennutzungszeit mit den Eltern nutzt ein Großteil der Kinder Medien inzwischen vermehrt selbstständig und allein oder gemeinsam mit den Peers (Abschnitt 4.5). Letzteres ermöglicht eine unabhängigere Mediennutzung vom vorgegebenen Medienensemble der Familie und bietet neue Orientierungsmöglichkeiten. Einerseits versucht ein Großteil der Kinder der jüngeren Kohorte, sich mehr Freiräume zu schaffen, indem sie die Regeln der Eltern im Alltag hintergehen. Zwei Kinder umgehen beispielsweise Sperrcodes der Geräte, um Medien länger zu nutzen. Rund die Hälfte der jüngeren Kohorte erzählt in den Interviews, dass sie digitale Medien länger oder für von den Eltern nicht erlaubte Inhalte (z. B. Spiele mit einer höheren Altersfreigabe oder Filme bzw. Serien, deren Inhalt nicht von den Eltern toleriert wird) oder andere Zwecke verwendet (beispielsweise hat Isabell während des Distance Schoolings lieber Filme auf dem Tablet angesehen, anstatt zu lernen). Überdies entdecken die Kinder selbst durch die eigene Nutzung immer mehr Möglichkeiten und Funktionen der digitalen Endgeräte, z. B. hilfreiche Tools für die Suche nach Informationen, zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben oder für das Aufnehmen und Schneiden von Videos. So berichtet beispielsweise Frau Wilke über die vielfältige Smartphone-Nutzung ihrer Kinder und den damit verbundenen medienbezogenen Kompetenzen:

Also, wenn es / also, wenn es Probleme mit dem Telefon gibt, habe ich schon das Gefühl, dass beide mehr Ahnung haben als [Herr Wilke] und ich. [...] Also, ich glaube, die / die nehmen das Telefon viel mehr wahr auch als / als, weiß ich nicht so / Also / also ich nehme das Telefon auch wahr als / das Handy als Telefon und zum Schreiben, aber die wissen ganz genau, wie sie was einstellen können, [...] Ja, auch so mit den Fotos machen, da sind die beiden / da zeigt / dann zeigen die mir oft, wie sie die Fotos machen und wie man was verändern kann, damit es irgendwie noch besser ist. Doch, auf jeden Fall sind die da / Ich glaube schon, dass / Ich denke, auch durch die Schule, dass sie auch selbstständig da irgendwelche Powerpoint-Präsentationen machen oder irgendwas, äh, Videos schneiden müssen, dass die da schon sich mehr auskennen. (Frau Wilke, EW4)

Gut die Hälfte der Eltern gewährt ihren Kindern von sich aus mehr Freiräume bei der Mediennutzung, oder die Kinder fordern diese aktiv in Aushandlungen mit den Eltern ein. Bei Henry, Elisa und Sophie verstärkt sich dieser Trend beispielsweise zu weniger medienbezogenen Regeln durch die Eltern zur vierten Erhebung noch einmal deutlich (Fallbeispiel Henry Fischer). Häufig gehen Anpassungen oder Aushandlungen neuer Regeln auch mit der Anschaffung neuer Endgeräte oder der Installation neuer Apps einher. Von Henrys und Oskars Eltern wird im Zusammenhang mit diesen autonomiebezogenen Aushandlungsprozessen von teilweise konfliktreichen Diskussionen berichtet. Aber auch in den Familien von Emil, Elisa und Isabell führen einzelne Themenbereiche rund um digitale Medien zu Diskussionen, von denen die Eltern im Interview berichten: Bei Emil ist es die Auswahl gemeinsamer Medieninhalte und in der vierten Erhebung der Umgang mit dem neu angeschafften Smartphone, bei Elisa die medienbezogenen zeitlichen und inhaltlichen Regelüberschreitungen und bei Isabell die Fixierung auf Medien allgemein. Ähnliche Diskussionen wie in Isabells Fall werden im vierten Interview auch von Frau Schuler in Bezug auf Ben berichtet. Einzelne Familien beschreiben in der vierten Erhebung auch die Auswahl gemeinsamer Medieninhalte als konfliktreich. Zudem werden von einzelnen Kindern Regelunterschiede zwischen Geschwisterkindern als Konfliktpunkt angesprochen, insbesondere wenn älteren Geschwisterkindern mehr Zugeständnisse bei der Mediennutzung eingeräumt werden oder jüngeren Geschwisterkindern mehr erlaubt wird als den befragten Kindern im gleichen Alter erlaubt war.

### Henry Fischer

Henry wird in Bezug auf seine Mediennutzung zunehmend selbstständiger. Dies liegt auch daran, dass er nun mehr eigene Endgeräte besitzt und diese auch ohne Aufsicht seiner Mutter nutzen darf. Zudem setzt er sich teilweise über die Regeln seiner Mutter hinweg, wenn er beispielsweise die Serie *Squid Game* gemeinsam mit Freunden auf der Streaming-Plattform *Netflix* schaut, obwohl Frau Fischer es verboten hatte. Dennoch versucht sie weiterhin, ihn vor negativen medialen Einflüssen zu schützen. Das reicht so weit, dass er Freunde, bei denen Serien geschaut wurden, die für Henrys Alter noch nicht geeignet sind, nicht mehr besuchen darf. In einer Phase, in der Henry aus ihrer Sicht deprimiert zu sein schien, warf sie einen Blick in seine Chat-Verläufe bei *WhatsApp*. Eine wichtige Veränderung zur vierten Erhebung hin ist, dass Henry und seine Schwester nicht (mehr) in die Ferienbetreuung gehen und in dieser Zeit nunmehr digitale Medien ohne Beisein bzw. Aufsicht ihrer Eltern nutzen dürfen.

Darüber hinaus führt die alltägliche Umsetzung der medienbezogenen Regeln in mehreren Familien zu Diskussionen über mehr Freiräume für die Kinder. Ein Großteil der Eltern der jüngeren Kohorte berichtet, sich in ihrer medienbezogenen Regelsetzung teilweise inkonsequent zu verhalten und den Kindern situativ einzelne Medienpraktiken zu erlauben oder zu verbieten. Dies wird auch damit begründet, dass die Kinder vermehrt mehr Freiräume in Bezug auf die Mediennutzung einfordern. In einigen Familien werden nur vereinzelt und in speziellen Situationen Ausnahmen gemacht, während in anderen Familien die Medienerziehung insgesamt bzw. durchgehend inkonsequent umgesetzt wird. Manche Eltern betonen im Interview dagegen, dass ihnen eine konsequente Umsetzung wichtig sei und verweisen auf eine relativ strenge Kontrolle der kindlichen Mediennutzung. Eine Mutter berichtet in der vierten Erhebung, dass sie eigentlich die Regeln konsequent umsetzen möchte, das Programm zur Überprüfung der Mediennutzung aber manchmal nicht richtig funktioniere. Einige Eltern knüpfen eine (längere) Mediennutzung ihrer Kinder an (im Haushalt) erledigte Aufgaben oder an – aus ihrer Wahrnehmung – „gutes“ Verhalten. Mediennutzung wird insofern auch zur Belohnung eingesetzt, was auf eine stärkere Kontrolle seitens der Eltern verweist. Ein Junge schlägt andersherum seiner Mutter die Nutzung von *Minecraft* im Austausch für das Helfen im Haushalt vor. Andere Eltern drohen wiederum mit Medienentzug oder setzen diesen als Bestrafung ein.

Die Kinder und Eltern der jüngeren Kohorte berichteten häufig von (noch nicht) ausreichend vorhandenen medialen Bedienkompetenzen der Kinder. Defizite nehmen die Kinder bei sich selbst oder die Eltern teils bezüglich der Einschätzung der Mediennutzungszeiten, der Bedienung be-

stimmter Funktionen oder beim Verstehen mancher Medieninhalte wahr. Dies führt bei Alina beispielsweise zu einer stärkeren zeitlichen Einschränkung der Mediennutzung und bei Paul zu einer Kontrolle der Inhalte auf seinem Smartphone durch deren Eltern. Damit lässt sich schlussfolgern, dass die Eltern bei einem Gefühl von fehlenden Kompetenzen die Medienpraktiken ihrer Kinder häufig stärker kontrollieren. Insgesamt wird aber deutlich, dass dies in der vierten Erhebung wesentlich weniger thematisiert wird als in den Erhebungswellen zuvor.

In der jüngeren Kohorte spielen weiterhin gemeinsame Medienpraktiken für die Herstellung von Nähe eine bedeutende Rolle. Dabei werden in den Familien unterschiedliche Medienpraktiken beschrieben, wie z. B. das gemeinsame Ansehen von Videos, Filmen, Serien oder Shows, das gemeinsame Lesen oder Vorgelesen bekommen oder das Spielen von Videospielen. Darüber hinaus halten einzelne Kinder z. B. über das Smartphone Kontakt zu anderen (entfernt wohnenden) Familienmitgliedern. Dabei variieren die gemeinsam genutzten Inhalte und die Häufigkeit der gemeinsamen Medienpraktiken deutlich: Diese reichen vom täglichen Ansehen einer Sendung (oder auch Nachrichten) über ein fest etabliertes Einschlafritual (Lesen) bis hin zu gelegentlichen Filmeabenden. Bei einigen Familien wird auch das gemeinsame, wenngleich beiläufige Musikhören thematisiert oder die Zusammenstellung von *Spotify*-Playlists. Isabells Eltern beschreiben, dass die gemeinsame Mediennutzung seit der Pandemie wesentlich häufiger geworden sei, auch weil Isabells Bruder aufgrund seines Alters nun dabei sein kann. Bei anderen Familien nehmen die gemeinsamen Medienpraktiken hingegen ab: „Also, manchmal machen wir so einen Filmeabend und da gucken wir halt Filme darauf, aber sonst eigentlich gar nichts mehr.“ (Alina, EW4).

In einem Großteil der Fälle wird zudem die Kommunikation über Medien zwischen Eltern und Kindern thematisiert. Dabei berichten sowohl Eltern als auch Kinder einerseits häufiger, dass die Kinder ihren Eltern bestimmte Medieninhalte oder auch Dinge, die sie in bestimmten Programmen, wie z. B. *Roblox*, selbst gebaut haben, zeigen wollen. Andererseits stehen die Eltern der jüngeren Kohorte laut eigener Aussage auch für Rückfragen, beispielsweise bei Verständnisfragen, zu Angstthemen oder zu gesellschaftlichen Themen, über die in den Medien berichtet wird, für die Kinder als Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner bereit. In einigen Fällen geht es in den Gesprächen um die Anschaffung neuer digitaler Endgeräte oder um die Installation neuer Spiele, wobei diese oft von den



Kindern initiiert werden. In Oda's Fall, war die Anschaffung eines eigenen Smartphones des Öfteren Thema:

Interviewer: Und wie war das jetzt mit dem neuen Handy mit der Anschaffung? Musstest du / Hast du dir das gewünscht zum Geburtstag oder war das eine Überraschung?

Oda: Das war beides irgendwie. Also ich habe es nicht richtig gewünscht, aber wir haben halt schon mal darüber gesprochen. (Oda, EW3)

Ein gewisses Entgegenkommen bezüglich medienbezogener Bedürfnisse ihrer Kinder lässt sich darin erkennen, dass Eltern häufiger Ausnahmen bezüglich bestehender Medienregeln machen. Die emotionale Bezogenheit zwischen Eltern und Kindern liegt dabei dem Bestreben der Erziehenden zugrunde, den Wünschen der Heranwachsenden für die Mediennutzung entgegenzukommen. Dabei kann es sich um Wünsche in Bezug auf Mediennutzungszeiten oder Inhalte oder um längerfristige Wünsche handeln (z. B. hinsichtlich der Lockerung von Regeln oder Medienanschaffungen). In zwei Fällen haben Eltern ihren Söhnen beispielsweise zum Zeitpunkt der vierten Erhebungswelle erlaubt, gemeinsam mit ihnen Filme wie *Star Wars* oder *Fluch der Karibik* zu sehen, obwohl die entsprechenden Filme erst ab zwölf Jahren freigegeben sind. Dabei bleibt allerdings unklar, ob die Entscheidung der Eltern beispielsweise auf sozialen Druck (durch Peers) zurückzuführen ist, sie Streit innerhalb der Familie vermeiden wollten oder einfach selbst Fans dieser Filme sind.

In den Interviews finden sich auch Hinweise darauf, wie sich einige Kinder von ihren Eltern distanzieren, wenn es um die Mediennutzung geht. So nutzt Elisa kaum noch gemeinsam mit ihrer Familie Medien und Frieda sowie Sophie ziehen sich aktiv in ihr eigenes Zimmer zurück, um ungestört Medien nutzen zu können. In der vierten Erhebung wird dieses Verhalten auch bei Piet beschrieben. Der Rückzug zur Mediennutzung allein zeigt sich sowohl in Bezug auf Eltern als auch auf Geschwisterkinder. Eine Mutter beschreibt im vierten Interview (erstmal), dass sie in viele Medienpraktiken ihrer Tochter keinen Einblick mehr habe. Umgekehrt zeigt das Beispiel von Sophies Mutter, wie sich auch Eltern aktiv von den Medienpraktiken ihrer Kinder distanzieren (können).

Auch zwischen den befragten Kindern und deren Geschwistern werden Aushandlungen rund um Nähe und Distanz von Eltern und den Kindern selbst thematisiert. So nutzen einige Geschwisterkinder häufig Medien gemeinsam oder führen Gespräche über von beiden rezipierte Medieninhalte.

Allerdings betonen einzelne Kinder auch, dass sie sich häufiger für die ungestörte Mediennutzung zurückziehen, oder unterschiedliche Geschmäcker bezogen auf Medieninhalte haben und sich deshalb zunehmend von den Medienpraktiken ihrer Geschwister distanzieren würden. Allerdings können ältere Geschwisterkinder auch als Vorbilder für Medienpraktiken dienen: Oskar orientiert sich beispielsweise an der *Snapshot*-Nutzung seiner Schwester und wünscht sich zur vierten Erhebung, ebenfalls die App downloaden zu dürfen: „Snapshot hätte ich auch gerne, hat halt meine Schwester und ich nicht. [...] Ja, wir machen manchmal / ähm, probieren so Filter aus (lachend) und dann wie es aussieht“ (Oskar, EW4).

#### **Sophie Ludwig**

Familie Ludwig nutzt nur noch selten gemeinsam Medien. Wenn Herr Ludwig, der getrennt von der Familie lebt, zu Besuch ist, schaut er manchmal mit seinen Kindern Filme und mit ihrer Mutter spielt Sophie manchmal Brettspiele. Lediglich gemeinsam mit ihrer Schwester Lara kommt es zu einem regelmäßigen Austausch über digitale Medien (beispielsweise über die App *Snapshot* oder die Serie *Naruto*). Wenn Sophie eines ihrer Elternteile aufgrund der (räumlichen) Trennung länger nicht sehen kann, äußert sie zudem manchmal den Wunsch, digital mit diesen zu kommunizieren. Inzwischen nutzt sie Medien immer mehr für sich allein, selbstständig und teilweise auch räumlich zurückgezogen. Dies liegt möglicherweise auch an der bewussten Abgrenzung seitens Frau Ludwig, die digitale Medien gar nicht gemeinsam mit ihren Kindern nutzen möchte und sich auch inhaltlich nicht besonders dafür interessiert. Während Sophie und Lara ihrer Mutter früher noch Medieninhalte auf dem Smartphone oder Tablet zeigen wollten und Frau Ludwig sich diese widerstrebend angesehen hat, lehnt sie es inzwischen völlig ab, sich diese anzusehen. Gleichzeitig betont sie, dass sie auch für ihre Kinder da sein möchte, sollten sie Hilfe bei digitalen Herausforderungen benötigen.

Die zunehmende Orientierung an Geschwisterkindern und Peers und damit allmähliche Ablösung von den Eltern wird durch digitale Endgeräte forciert. Dies zeigt sich besonders deutlich daran, dass die Eltern ihren Kindern zunehmend mehr eigenständige Freizeitaktivitäten erlauben, unter der Bedingung, dass die Kinder weiterhin digital erreichbar sind.

#### *4.5 Neue Freundschaften – neue Medienpraktiken?*

Neue Freundschaften und die Orientierung an Peers gewinnen bei den Kindern der jüngeren Kohorte an Bedeutung. Veränderungen in Bezug auf den Freundeskreis werden von sechs der 15 Kinder im Zusammenhang mit

wandelnden schulischen Umständen thematisiert. Beinahe bei allen Kindern sind durch den Schulwechsel neue Freundschaften hinzugekommen, und es wird betont, dass die Freundinnen bzw. Freunde für die Kinder bedeutsamer geworden sind. In diesem Zusammenhang zeichnet sich einerseits eine Orientierung hin zum neuen Klassenverband ab, andererseits aber auch die Herausforderung, zu Freundinnen und Freunden, die nicht (mehr) die gleiche Schule besuchen, Kontakt zu halten.

Die Freundschaften der Kinder sind durch unterschiedliche gemeinsame (non-)mediale Interessen geprägt. Bei einzelnen Kindern zeichnet sich ab, wie sie sich – mehr oder weniger bewusst – zu anderen Kindern in Beziehung setzen. Beispielsweise gibt Marie an, ihre Freundinnen und Freunde auch nach gemeinsamen (medialen) Interessen auszuwählen. Insbesondere die Kommunikation über Medien oder gemeinsame Medienerfahrungen schaffen ein Gefühl von Zugehörigkeit. Wenn die Kinder über Medien sprechen, geht es meistens um Medieninhalte, mit denen alle Erfahrungen haben – sei es mit der Nutzung oder dem Rezipieren dieser Inhalte. Die häufigsten Themen sind Videospiele, Filme oder aktuelle Trends: „[...] aber jetzt reden die eher so über *Doors*<sup>4</sup>, das ist so ein, ich sage mal, eigentlich Horrorspiel. So und dann irgendwie, wo man in einem Hotel ist und dann kommen da manchmal solche Monster.“ (Paul, EW4). Hierbei könnte es sich auch um eine Art Mutprobe handeln, die von den Jungen durchgeführt wird und in dieser Altersgruppe nicht untypisch ist. Bei Felix wird in der vierten Erhebung unter den Jungen seiner Klasse häufig auch bezüglich des Medienbesitzes geprahlt. Dabei geht es sowohl um eine besonders umfassende Medienausstattung als auch die Nutzung nicht-altersgerechter Medien. Der Austausch über geteilte Erfahrungen mit Medien und persönliche Vorlieben hebt die Zugehörigkeit zur Gruppe hervor und gibt Orientierung im Freundeskreis. Einige Kinder berichten zudem davon, dass sie Tipps für Medieninhalte austauschen. Dies zeigt sich vor allem in Bezug auf Videospiele, Filme und Serien, aber auch auf Bücher (Fallbeispiel Emil Gschwendt). Manchmal werden zudem Tipps in Bezug auf konkrete Medienpraktiken ausgetauscht (z. B. Handlungsmöglichkeiten in Computerspielen) oder sich Rat zu Medienthemen bei den Peers gesucht.

Die Zunahme gemeinsamer medienbezogener und kommunikativer Praktiken spiegelt die steigende Bedeutung von Peerbeziehungen wider.

---

4 *Doors* ist ein Multiplayer Horrorspiel, welches auf der Online-Spieleplattform *Roblox* veröffentlicht wurde. Anfang 2025 wurde die Alterskennzeichnung für diese Plattform von der USK aufgrund unzureichendem Jugendschutz von 12 auf 16 Jahren erhöht.

Neben dem Spielen von Videospielen und dem Ansehen von Filmen ist für einzelne Kinder auch das gemeinsame Erstellen von Fotos und Videos für *Snapchat* wichtig sowie die digitale Kommunikation über (Video-)Telefonate oder Chatnachrichten. Mit dem Übergang auf die weiterführende Schule bekommt ein Großteil der jüngeren Kohorte ein eigenes Smartphone, wodurch Messenger, allen voran *WhatsApp*, aber auch andere Social-Media-Anwendungen (z. B. *TikTok* oder *Snapchat*) erstmals Teil ihres Medienrepertoires werden. Die Apps werden sowohl zum Versenden bzw. Empfangen von Text- und Sprachnachrichten als auch zum Teilen von Fotos und Videos zwischen den Peers sowie für (Gruppen-)Anrufe genutzt.

#### Emil Gschwendt

Emil scheint seine Rolle innerhalb seiner Peergroup noch finden zu müssen: In seiner Klasse hatte er einige Schwierigkeiten mit Klassenkameradinnen und -kameraden und wurde teilweise gemobbt. Er versucht allerdings in der dritten Erhebung, langsam in (Medien-)Themen einzusteigen, mit denen sich die anderen Kinder beschäftigen. Filme, wie *Harry Potter*, und Videospiele (v. a. *Minecraft*) sind wichtige Themen in Emils Freundeskreis. Er interessiert sich inzwischen aber auch z. B. mehr für Nachrichten und bekommt von seinen Freunden Inspiration für neue Medieninhalte in den Bereichen Gaming und Social Media. Zudem sprechen die Kinder häufiger über aktuelle Musik sowie *YouTube*-Creators. Digitale Medien für Terminabsprachen in Emils Freundeskreis gewinnen an Bedeutung. Allerdings kann er selbst nur auf das Smartphone seiner Mutter zurückgreifen. Durch den Austausch mit seinen Freunden kommt bei ihm der Wunsch nach einer eigenen *Nintendo Switch* auf.

Zur vierten Erhebung beschreibt Emil einige Mitschüler konkret als Vorbilder in Bezug auf deren Medienbesitz bzw. -praktiken. Gerne würde er mit den anderen Kindern auf einem gemeinsamen Klassenserver *Minecraft* spielen, spielt es aber stattdessen „nur“ mit seinem besten Freund online. Diese gemeinsame Medienutzung ist Emil sehr wichtig. Emils Freunde spielen außerdem *Brawl Stars* und *Fortnite*. Emil grenzt sich hiervon allerdings ab, da er keine „Ballerspiele“ mag. Seine Mutter verweist im Interview darauf, dass Emil häufig unhinterfragt Meinungen von Freunden über Medien übernimmt, was auf eine Orientierung Emils an der Freundesgruppe hindeutet. Neben Computerspielen gewinnen soziale Medien an Bedeutung. Einige Kinder dürfen im Gegensatz zu Emil inzwischen *TikTok* nutzen. Emil darf zur vierten Erhebung auch *WhatsApp* auf seinem neuen Smartphone installieren, um mit seinen Freunden in Kontakt zu bleiben.

Die Bedeutung von Medien für die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen zeigt sich deutlich bei Frieda und Isabell, die gerne ein Smartphone hätten, um sich mit ihren Freundinnen über die oben genannten Wege stärker zu vernetzen. Der Wunsch nach einem eigenen Smartphone wird oftmals auch in Zusammenhang mit dem Schulwechsel thematisiert und

– wie in der vierten Erhebungswelle deutlich wird – von den meisten Eltern realisiert. In Bens Fall, der zum Zeitpunkt des vierten Interviews noch kein eigenes Smartphone hat, wurde der Wunsch noch stärker, seit er die neue Klasse besucht. Aber auch am Beispiel anderer Medien lässt sich eine Orientierung an den Medienpraktiken der Peers beobachten: Isabell liest beispielsweise gezielt die Bücher der *Harry-Potter*-Reihe, um mit ihren Klassenkameradinnen darüber sprechen zu können. Henry setzt sich sogar über Verbote seiner Mutter hinweg, um dieselben Angebote wie seine Freunde zu nutzen (Fallbeispiel Henry Fischer). Gleichzeitig geht der Wunsch nach Zugehörigkeit aber auch mit einem sozialen Druck einher, bestimmte Medien nutzen zu müssen, um mitreden zu können („Fear Of Missing Out“). Vereinzelt nehmen die Eltern – wie z. B. im Fall von Isabell – einen „hohen Druck“ im Freundeskreis wahr, wenn es um die Nutzung bestimmter Serien geht. Einige Kinder berichten darüber hinaus, dass sie über das Spielen online neue Kontakte zu Personen geknüpft haben, die nicht zu ihrer direkten Peergroup zählen, mit denen sie aber gleiche Interessen teilen.

#### Henry Fischer

In Henrys Freundeskreis sind Online-Spiele (z. B. *Fortnite*) und Serien (z. B. *Naruto* und *Squid Game*) wichtig. Die Kinder spielen häufig zusammen und tauschen sich über die Serien aus. Gespräche über die Inhalte sozialer Medien sind alltäglicher Bestandteil ihrer Medienpraktiken. In Henrys Freundeskreis lässt sich eine Orientierung hin zu Medienangeboten erkennen, die sich eher an Ältere richten: So spielen Henrys Freunde *GTA* oder schauen den *Marvel*-Film *Venom*. Beides darf Henry aufgrund der restriktiven Medienerziehung seiner Mutter nicht nutzen. Henry setzte sich über dieses Verbot seiner Mutter hinweg und sah sich gemeinsam mit einem Freund die Serie *Squid Game* an. Dies lässt erkennen, wie wichtig es Henry war, es seinen Freunden gleichzutun.

Die Nutzung von Online-Games stellt für Henry in der vierten Erhebung weiterhin eine bedeutende gemeinsame Aktivität mit Freunden dar. Während des Spielens steht meist mit seinen Freunden über ein Headset im Austausch. Beim Spielen von *Fortnite* hat Henry online auch einen neuen Freund kennengelernt. Inhaltlich gehen die Gespräche oft über das jeweilige Spiel hinaus. Bei der Auswahl von Medieninhalten orientiert Henry sich stark an den Interessen seiner Freunde. Er spricht mit diesen viel über angesehene Filme und Serien (z. B. *Cobra Kai*). Die Serie *Naruto* schaut sich Henry hingegen nicht mehr an, u. a. weil sie in seiner neuen Klasse nicht beliebt ist. Bei *Snapchat* nutzt Henry häufig die Funktion *Snap Map*, um die Aufenthaltsorte seiner Freundinnen und Freunde zu sehen. Zudem spielen auch andere soziale Medien langsam eine wichtigere Rolle, allen voran *TikTok*.

In einigen Fällen finden sich wiederum Beispiele dafür, wie Kinder sich medial gegenüber anderen abgrenzen. Herr Kawel und Frau Lenz betonen beispielsweise, dass es ihren Söhnen nicht wichtig sei, bei allem mitzumachen, was Gleichaltrige tun. Einzelne Kinder grenzen sich im Interview z. B. von Videospielen ab, die von ihren Peers gespielt werden. Speziell das Spiel *Fortnite* wird in vier Fällen benannt. Die Gründe, das Spiel nicht zu spielen, sind unterschiedlich. Oskar findet beispielsweise die Spiele *Fortnite* und *GTA*, die seine Freunde spielen, zu brutal:

Aber Fortnite und GTA finde ich einfach zu brutal, weil die sind halt beide / GTA ist ab 16<sup>5</sup> und, ähm, Fortnite ist ab 12. Und, ähm, in Fortnite geht es eigentlich nur darum, den anderen abzuschießen, mit echten Waffen, und das ist halt nicht toll. (Oskar, EW4)

Alina, die sich ebenfalls von *Fortnite* distanziert, wird in der vierten Erhebungswelle bewusst, dass sie sich damit vor allem von den Medienpraktiken der Jungen ihrer Klasse abgrenzt. Geschlechtsspezifische Abgrenzungen werden bei einem Großteil der Kohorte deutlich. Diese beziehen sich entweder auf die Auswahl bestimmter digitaler Spiele, Unterschiede im Spielverhalten bei den gleichen Games (z. B. eine kreativere Nutzung von *Minecraft* oder *Roblox* bei den Mädchen und eine eher kompetitive bei den Jungen) sowie das Interesse an bestimmten Medienthemen im Allgemeinen. Inwiefern diese Distanzierungen durch Einstellungen und medienerzieherische Praktiken der Eltern beeinflusst werden, wird in den Interviews allerdings nicht deutlich. In Erics Fall verschwimmt seine Abneigung gegenüber *FIFA*-Spielen mit der Ablehnung von Fußball als Hobby und spiegelt damit die Verschränktheit non-medialer und digitaler Praktiken wider. Auch eine Abgrenzung von Social-Media-Praktiken von Mitschülerinnen und Mitschülern (z. B. Nutzung von *TikTok*, *Snapchat*, die Nachrichtenflut im gemeinsamen Klassenchat etc.) wird ab der vierten Erhebung von einigen Kindern thematisiert.

Medien nicht zu nutzen, kann dazu führen, dass Kinder bei Gesprächen unter Gleichaltrigen nicht mitreden können. Welche Auswirkungen dies auf die Zugehörigkeit zu einer Peergroup hat, wird in den meisten Fällen jedoch nicht thematisiert. Zwei Kinder erwähnen, dass sie sich nicht oder nur wenig mit Mitschülerinnen, Mitschülern, Freundinnen oder Freunden über bestimmte Medienthemen sprechen, weil ihre Peers oder sie selbst

---

5 Das Spiel *GTA Online* ist anders, als Oskar es beschreibt, laut USK ab einem Alter von 18 Jahren freigegeben.

sich nicht mit dem Thema auskennen. Zudem thematisiert ein Vater im vierten Interview, dass seine Tochter wohl häufig nicht mitreden könne, da sie die meisten Medien nicht nutze oder nutzen dürfe, über die am Pausenhof gesprochen wird. Mangels geteilter Medienerfahrungen ist der Austausch entsprechend begrenzt. Demgegenüber erzählt ein Junge, dass er gemeinsam mit seinen Freunden andere Kinder, die sie nicht mögen, vom *Minecraft*-Spielen auf dem gemeinsamen Server ausgrenzt.

Konkrete medienbezogene Konflikte im Freundeskreis werden vorwiegend in der vierten Erhebungswelle thematisiert. Lediglich ein Mädchen berichtet bereits im dritten Interview, dass es manchmal zu medienbezogenen Auseinandersetzungen in ihrem Freundeskreis kommt, z. B. aufgrund unterschiedlicher Interessen oder wenn zu spät auf Nachrichten geantwortet wird. Es scheint also zumindest in dieser Freundesgruppe domänenspezifische Kommunikationsregeln zu geben, die eingehalten werden sollen:

Ja, aber das war eine andere Freundin, und zwar die, ähm, die hat mir / die hat mir geschrieben, können wir zusammenspielen und so und ich habe es dann gelesen, musste dann aber wohin gehen und dann hat sie / dann hat sie mich angemaunzt, weil sie sagt, wieso liest du meine Nachrichten, aber schreibst nie zurück (lacht). (Elisa, EW3)

Es zeigen sich insgesamt also unterschiedliche Aushandlungsprozesse der jüngeren Kohorte mit ihren Freundinnen und Freunden, die auch in Zusammenhang mit dem Schulübergang und dadurch einem sich neu zusammengesetzten Freundeskreis in Verbindung stehen.

#### *4.6 Schulübergang – erweiterter Medieneinsatz in der Schule*

Für die Kinder der jüngeren Kohorte steht zwischen der dritten und vierten Erhebungswelle ein bedeutender institutioneller Übergang an: Sie wechseln von der Grundschule auf eine weiterführende Schule. Nur ein Junge besucht weiterhin die gleiche Schule und Klassengemeinschaft. Für die anderen Kinder geht mit dem Übergang ein Ortswechsel in ein neues Schulgebäude sowie eine neue Klasse – aber auch häufig ein neues schulisches Medienensemble einher. Damit verbunden stellt sich die Frage, welche Medienpraktiken im Kontext der Schule stattfinden und wie sich die Medienpraktiken der Kinder und ihr individuelles Medienrepertoire im wechselseitigen Verhältnis zur sozialen Domäne Schule verändern. Die Befunde der ConKids-Studie ermöglichen einen Einblick in die Perspektiven



von Eltern und Kindern auf das Medienhandeln in der Schule im Kontext der kindlichen, alltäglichen Mediennutzung. Nicht berücksichtigt wird die Perspektive von Akteurinnen und Akteuren der Schule, wie Schulleitungen und Lehrkräfte, die vor allem auf das Medienhandeln im schulischen Kontext ausgerichtet ist. Nichtsdestotrotz gilt es zu berücksichtigen, dass die Medienpraktiken in der Schule institutionellen Vorgaben unterliegen: In den beiden untersuchten Metropolregionen Hamburg und Nürnberg sind Medienbildung und -erziehung als schulart- und fächerübergreifende Aufgaben definiert. Schulen werden dazu aufgefordert, den Umgang mit Medien und die Förderung von Medienkompetenz ab der Grundschule curricular einzubinden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012; Freie Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022). Ab der weiterführenden Schule sollen Medienkompetenzen schrittweise alltags- und berufsorientiert gefördert werden; zudem wird in der Sekundarstufe I in beiden Bundesländern die Etablierung eines informationstechnischen Angebots oder Faches vorgeschlagen.

Die Einbindung von Medien ab der Primarstufe wird sowohl bei den befragten Kindern aus Bayern als auch bei den Kindern aus Hamburg deutlich: In allen Fällen wird vom Medieneinsatz in der Grundschule oder der weiterführenden Schule berichtet. Knapp die Hälfte der Familien berichtet in der vierten Erhebungswelle deutlich häufiger vom Einsatz digitaler Medien im Unterricht als vor dem Wechsel auf die weiterführende Schule. Allerdings geht der Schulübergang nicht für alle Kinder automatisch mit einem starken Anstieg des Medieneinsatzes in Schule und Unterricht einher. Überwiegend findet ein Anschluss an Regeln und mediendidaktische Praktiken der Grundschule und eine sukzessive Etablierung weiterer schulischer Medienpraktiken statt. In zwei Fällen wird diesbezüglich von Schulregeln berichtet, nach denen Medien, wie z. B. das Tablet oder Smartphone, erst in höheren Klassenstufen im Unterricht verwendet werden dürfen. Ein erhöhter Medieneinsatz ist dabei keinesfalls an die Schulform gebunden: In den Fällen, in denen von einer deutlich höheren Mediennutzung nach dem Übergang berichtet wird, besuchen die Kinder unterschiedliche Schulformen. In fünf der 15 Fälle wird berichtet, dass Medien regelmäßig genutzt werden, in anderen fünf Fällen, dass sie selten bis kaum genutzt werden. In mehreren Interviews werden dazu keine Angaben gemacht. Möglicherweise nehmen Kinder und Eltern im Sample unterschiedlich wahr, was für sie ein häufiger oder seltener Einsatz von Medien ist. Ein regionaler Unterschied lässt sich zwischen den Bundesländern nicht feststellen, wie auch die Fallbeispiele illustrieren: Henry besucht in Hamburg die Schule,



Emil in Bayern. Ähnliches gilt für „Nachwehen“ (vereinzelter) Digitalisierungsbestrebungen während der COVID-19-Pandemie: In fünf Fällen wird davon berichtet, dass im Kontext des Distance Schoolings etablierte digitale Tools, vor allem für Videokonferenzen, aber auch zur Unterstützung des Unterrichts, wie *Padlet* oder *Microsoft Teams*, nicht mehr verwendet werden.

Die Medienpraktiken im Unterricht werden von vielen der befragten Eltern und Kinder als lehrkräftezentriert charakterisiert: Digitale Medien (z. B. Smartboard, Beamer, Learning Management Systeme, wie *Bettermarks*, *IServ* oder *ItsLearning*) oder Tablets werden durch Lehrkräfte oder ausschließlich unter ihrer Anleitung genutzt. Schülerinnen und Schüler dürfen nur selten etwas am Smartboard zeigen oder eigene Dateien hochladen, wie Elisa erklärt:

Unsere Lehrer gehen dann nur auf Untis und so sagen die uns was, oder Mebis, was für Hausaufgaben wir hatten zum Beispiel für die, die krank waren oder so. Und dann kann man dort dann auch gucken. Aber wir können halt eigentlich die Hausaufgaben gar nicht online machen. Wir können nur so kleine Übungen online machen, irgendwie. Aber ich habe es eigentlich (lacht) noch nie gemacht, deshalb. Ja, und wir haben eigentlich nur schriftliche Hausaufgaben, meistens. (Elisa, EW4)

Hier zeigt sich zudem, dass digitale Medien zur Kommunikation und Organisation schulbezogener Angelegenheiten auch außerhalb der Schulzeiten verwendet werden. In der Regel empfangen die Schülerinnen und Schüler Informationen und Arbeitsaufträge, die sie mit Stift und Papier bearbeiten und im Unterricht besprechen. Vorhandene Smartboards und Tablets werden in rund der Hälfte der Fälle genutzt, um Videos, Filme, Dokus oder Kindernachrichten im Unterricht anzusehen: Werden digitale Medien wie Computer, Tablets oder Laptops von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht verwendet, werden die Geräte in der Mehrzahl der Fälle von den Schulen zur Verfügung gestellt. Allerdings scheinen nicht immer ausreichend schuleigene Geräte für alle Schülerinnen und Schüler vorhanden zu sein. Trotzdem berichtet nur ein Junge ab der vierten Erhebungswelle, dass er sein eigenes Tablet in die Schule mitbringt. Die Kinder erwähnen am häufigsten Tablets und Laptops im Unterricht für Online-Recherchen zu nutzen. Im Vergleich hierzu wird nur von einem Mädchen von einer bücherbasierten Recherche mittels Lexika in der vierten Klasse berichtet. Technologische Entwicklungen im Bereich KI spielen für die Online-Recherche in der jüngeren Kohorte noch keine Rolle. Neben der

Informationssuche werden digitale Medien genutzt, um eigene digitale Präsentationen zu erstellen. Sowohl im Unterricht als auch für Hausaufgaben und zum Lernen werden verschiedene Lernapps und -spiele, wie *Anton* oder *Mathegym* eingesetzt. Des Weiteren erwähnen die Kinder digitale Quizze (z. B. *Kohoot!*), die von der Lehrkraft erstellt und im Unterricht über das Tablet oder in einzelnen Fällen über private Smartphones gelöst werden. Von alternativen digitalen Prüfungsleistungen wird in einem Fall berichtet. So durften anstelle einer Klassenarbeit auf der weiterführenden Schule eines Jungen Präsentationen erstellt werden:

In Bio hat er einen von diesen Hauptlehrern, die diese Bring-your-own-Device<sup>6</sup>-Sache gestartet haben. Und da hat er jetzt auch ganz viel online schon gemacht an Unter / Und das ist jetzt nicht online, aber dass die / jeder ein Tablet hatte und darauf Präsentationen gemacht haben, statt in einer Klassenarbeit. (Frau Petersen, EW4)

Schulische Geräte, wie z. B. Computer und Tablets, werden von den Schülerinnen und Schülern vereinzelt genutzt, um heimlich oder auch durch die Lehrkräfte erlaubt im Informatikunterricht freizeitorientierte Games, wie *Minecraft*, oder Online-Minispiele zu spielen. Im Fallbeispiel Emil Gschwendt zeigt sich, dass formelle und informelle Medienpraktiken in der Schule verschmelzen können.

Insgesamt kommen die Schülerinnen und Schüler durchaus mit Medien des schulischen Medienensembles in Kontakt, wenn die Lehrkräfte sie zur Wissensvermittlung oder in die Kommunikation und Organisation des Unterrichts einsetzen. Die Mehrzahl der befragten Kinder hat jedoch bisher im regulären Schulalltag eher selten die Möglichkeit, selbst digitale Medien zu nutzen. Teilweise werden im Bereich Technik oder Informatik Medien eingesetzt. Deutlich häufiger werden Medien projektbezogen oder im Rahmen einer AG von den Kindern aktiv verwendet, etwa zur Erstellung eines E-Books oder von Stop-Motion-Filmen im Biologieunterricht, zum Programmieren mit *Lego Mindstorm* oder für die Erstellung einer Schülerzeitung. Darüber hinaus wird in rund der Hälfte der Fälle von verschiedenen Maßnahmen der Medienkompetenzförderung berichtet, die allgemeine Aspekte der Mediennutzung beinhaltet, wie z. B. das Verhalten in Chatgruppen sowie die Förderung anwendungsbezogener Fähigkeiten, wie die Online-Recherche. In drei Fällen haben die Kinder den Medienfüh-

---

6 Bring your own device (kurz: BYOD) ist die Bezeichnung dafür, private mobile Endgeräte von Kindern und Jugendlichen in Schulen und Bildungseinrichtungen zu integrieren.

erschein bzw. einen Medienschein in der fünften Klasse gemacht.<sup>7</sup> Der Medieneinsatz in der Schule wird von den befragten Kindern und Eltern überwiegend befürwortet. Den Kindern macht die Mediennutzung größtenteils Spaß und die Eltern finden es gut, dass ihre Kinder den Umgang mit digitalen Medien erlernen:

Ist natürlich auch sehr schön, weil sie diese integrative neue Klasse haben. Werden die total gefördert. Die haben ihre eigenen Tablets und sowas. Und das finde ich ja auch nicht schlecht, dass sie den Umgang damit lernen. Weil die ja dann auch trotzdem ein bisschen Wert darauf legen, ja, es gibt halt auch Positives und Negatives. Und dass man das auch mal lernt. (Frau Ludwig, EW4)

### Emil Geschwendt

Emil besucht zum dritten Erhebungszeitpunkt die vierte Klasse einer Grundschule. Digitale Medien kommen noch selten zum Einsatz. Tablets nutzt die Klasse im Unterricht, um Nachrichten darauf zu lesen. Diese werden manchmal danach in der Klasse mit der Lehrkraft besprochen. Zuhause nutzt er für Schularbeiten gelegentlich das Familientablet. Während der COVID-19-Pandemie wurde *Microsoft Teams* für Distance Schooling genutzt sowie für das Ansehen von Erklärvideos, die von den Lehrkräften zugesendet wurden. Frau Gschwendt beschreibt, dass Emil durch das Distance Schooling relativ selbstständig im Umgang mit Medien geworden sei.

Emil wechselt zur vierten Erhebungswelle in die fünfte Klasse eines Gymnasiums. Auf seinem neuen Smartphone spielt er auf dem Schulweg im Bus Mobile Games. Während der Schulzeit gilt jedoch ein Handyverbot. Für den Unterricht durften die Kinder ihr Smartphone einmal mit Erlaubnis einer Lehrkraft nutzen, um einen Stop-Motion-Film zu drehen, was er danach noch ein paar Mal in seiner Freizeit getan hat. Im Unterricht werden laut Emil insgesamt häufiger Medien verwendet, ihm fallen dazu *Kahoot!*-Quize ein. Aktuell behandeln sie in der Schule auch das Thema Medien, was ihm gefällt. Dort lernt er, was für Medien es gibt, welche Vor- und Nachteile sie haben und wie man mit ihnen umgeht. Frau Gschwendt betont, dass Emil im Vergleich zur Grundschule selbstständiger schulbezogene Aufgaben mit Medien erledige. Mit dem Schulübergang erhält Emil ein Smartphone mit mobilem Internetzugang und ist Teil von zwei Klassenchats auf *WhatsApp* – der eine ist ein allgemeiner Klassenchat, den Emil „nur langweilig“ findet, der andere ein Klassenchat, in dem die Jungen über das *Minecraft*-Spielen kommunizieren.

7 In Bayern, wo zwei dieser Fälle die Schule besuchen, stellt der Medienführerschein einen Teil der schulischen Medienkompetenzförderung dar, wird also vom bayerischen Kultusministeriums empfohlen.

Gleichzeitig bemängeln einige Eltern eine nicht-ausreichend stattfindende Medienkompetenzförderung und dass zu wenig anwendungsbezogene Fähigkeiten vermittelt werden, wie z. B. die Online-Recherche und andere berufsrelevante Fähigkeiten:

Ein bisschen mehr Mediennutzung, denke ich, wäre schon gut. Weil einfach auch die Vorbereitung auf das spätere Leben. Ich sage jetzt nicht nur Job und so, aber hauptsächlich auch im Job. Das wird ja verlangt, ne, dass die Leute das da kennen. Aber die Kinder, die bringen sich das ja selber bei. (Herr Lois, EW4)

Viele Eltern beschreiben, dass sie bei Schulaufgaben, die Online-Recherchen oder den Umgang mit Office-Programmen beinhalten, noch stark unterstützen (müssen) – dies betrifft auch die Eltern, die einem zunehmenden Einsatz digitaler Medien kritisch gegenüberstehen. Teilweise entsteht hier eine Diskrepanz zwischen den medienerzieherischen Vorsätzen der Eltern und der schulisch erwarteten Mediennutzung, beispielsweise, wenn Apps über das Smartphone zugänglich sind, das eigene Kind jedoch noch kein Smartphone hat oder nur eingeschränkt nutzen kann:

Und ab dem Punkt, wo sie in die weiterführende Schule, jetzt in die fünfte Klasse gegangen ist, wurde uns klar, dass viel der Kommunikation über das Handy läuft für die Kinder. Und wenn sie keins hat, müssen wir die Kommunikation steuern. Also sprich, wir müssen gucken, WebUntis heißt das Ding, Stundenplan. Wir müssen die Essens / Die macht / Die bestellt das Essen über eine App. Ja? Eigentlich müsste sie Teams auf ihrem Handy haben, ja? Eigentlich, das hat sie nicht, weil sie das auf dem Tablet guckt. Deswegen bekommt sie nicht / Viele Informationen gehen an ihr vorbei, weil das alles über Teams gesendet wird. Das heißt, wir sind da schon immer am Mitgucken, und das ist ein bisschen das Thema. (Frau Huber, EW4)

In diesem Beispiel zeigt sich, wie kommunikative Praktiken der sozialen Domänen Schule und Familie im Wechselverhältnis stehen und u. a. die familiäre Unterstützung der Kinder in Bezug auf Medienumgang und -zugang für die erwarteten schulischen Medienpraktiken bedeutend ist.

Ein angemessener Umgang mit dem Smartphone ist sowohl in der Familie als auch in der Schule ein viel diskutiertes Thema. Bei einem Großteil der jüngeren Kohorte wird die Smartphonennutzung durch ein „Handyverbot“ in der Schule reglementiert. In einigen dieser Fälle wird von einem Handyverbot in der Grundschule berichtet, nicht aber auf der

weiterführenden Schule. Für jüngere Schülerinnen und Schüler auf den weiterführenden Schulen gelten sehr unterschiedliche Handyregeln: Emil und Henry dürfen etwa ihr Smartphone in der fünften Klasse mit Erlaubnis der Lehrkraft für unterrichtliche Zwecke nutzen, bei anderen Kindern ist die Nutzung vollständig untersagt. Zumeist betreffen die Handyregeln die Nutzung während der Schulzeit, teilweise aber auch das Mitbringen von Smartphones oder Tastenhandys in die Schule. Die Umsetzung der Handyverbote wird von den Kindern unterschiedlich wahrgenommen. Einerseits wird davon berichtet, dass die Smartphones von Mitschülerinnen und Mitschülern trotzdem heimlich während der Schulzeit genutzt werden, etwa um auf den Toiletten Spiele zu spielen. Andererseits werden auch Ausnahmen gemacht, z. B. wenn Lehrkräfte die Nutzung für bestimmte Aufgaben im Unterricht erlauben. In zwei Fällen wird von den Kindern angemerkt, dass die Regeln von manchen Lehrkräften nicht konsequent durchgesetzt werden: „Also, Handy soll man eigentlich nicht nutzen, aber es sagt jetzt nicht jeder Lehrer: ‚Nein, du darfst jetzt nicht.‘ Manche laufen einfach vorbei und manche sagen, ja. Also manche sagen was und manche eben nicht“ (Marie, EW4).

Mit der zunehmenden Nutzung von Smartphones in der jüngeren Kohorte weichen sich speziell die Grenzen zwischen den sozialen Domänen Schule und Peers aufgrund kommunikativer Medienpraktiken weiter auf. Im Schulkontext stellen u. a. die meist von den Mitschülerinnen und Mitschülern selbstorganisierten Klassenchats für einige Kinder eine zentrale Form der Peerkommunikation dar. Die Chats dienen in der Regel dem Austausch in der Klasse, z. B. über anstehende Hausaufgaben. Manchmal gibt es auch mehrere Klassenchats für unterschiedliche Zwecke, wie z. B. bei Emil einen zweiten Klassenchat mit den Jungen für das *Minecraft*-Spielen. Einzelne Kinder berichten von Spam-Nachrichten, wie Kettenbriefen, oder auch Nachrichten mit rassistischen und sexistischen Inhalten und kritisieren die Menge an Nachrichten. Bei Henry kommt es auch gelegentlich zu Streitereien. Sofern die Nutzung nicht anderweitig geregelt ist, versuchen die Kinder, sich selbst zu behelfen und entwickeln eigene Strategien oder Regeln, z. B. den Chat auf stumm zu stellen oder Mitschülerinnen und Mitschüler, die nach 21 Uhr Nachrichten schreiben aus der Gruppe auszuschließen. Gerade wegen dieser negativen Erfahrungen wünschen sich manche Eltern eine stärkere Reglementierung des Klassenchats durch Lehrkräfte. Da die Klassenchats in der Regel von den Schülerinnen und Schülern über den Messenger *WhatsApp* erstellt werden, ist eine Moderation des Chats durch Lehrkräfte allerdings nicht möglich oder auch nicht

beabsichtigt. Eine Mutter hat auf einem Elternabend u. a. deshalb und aufgrund von Datenschutzbedenken bezüglich *WhatsApp* explizit die Suche nach einer Alternative angeregt, was bei vielen Eltern auf Unverständnis, bei den Lehrkräften jedoch auf Zustimmung stieß:

Bei dem ersten Elternabend hatten eine andere Mutter und ich gefragt, ob es möglich wäre, dass man keine WhatsApp-Gruppe macht von der ganzen Klasse, und da waren viele Eltern so hä, wieso das denn nicht? [...] Also ich finde, manche sind SO, weiß ich auch nicht. Dass die da GAR nicht darauf achten, gefühlt. Und die Lehrerinnen haben dann aber schon gesagt, ja, finden sie gut. Also, sie können es natürlich nicht verbieten, wenn die Kinder das machen, aber sie würden es auch empfehlen, dass es nicht gemacht wird. Und die haben jetzt auf IServ eine / so eine Klassengruppe. Da sind aber die Lehrer mit drin. (Frau Petersen, EW4)

Dies ist der einzige Fall, in dem berichtet wird, dass Lehrkräfte Teil des Chats sind. In den meisten Fällen bleibt unerwähnt, ob Lehrkräfte teilnahmen oder Teil der Initiierung des Klassenchat waren. In einem Fall haben Lehrkräfte jedoch Regeln für die Nutzung des Klassenchats aufgestellt, z. B. „niemanden zu ärgern“ und sich als Vertrauenspersonen angeboten, die bei Problemen im Klassenchat hinzugezogen werden können. Das Verhalten in Chats im Allgemeinen und besonders Cybermobbing sind Themen der Medienkompetenzförderung, die in einigen Schulen behandelt werden. Während bei Henry in der Grundschule noch versucht wurde, einen Klassenchat zu verbieten, wird dies von Lehrkräften der weiterführenden Schule toleriert.

#### Henry Fischer

Henry Fischer besucht zum dritten Erhebungszeitpunkt die vierte Klasse einer Grundschule. Er besitzt ein eigenes Smartphone, nimmt es jedoch nicht in die Schule mit, da es verboten ist und er sich nicht erwischen lassen möchte. Für seine Grundschulklasse hat er einen Klassenchat erstellt, in dem fast alle Kinder sind. Dort wird aber nur Privates, nichts Schulisches besprochen. Einige Mitschülerinnen und Mitschüler haben die Gruppe jedoch zum Zeitpunkt der dritten Erhebung verlassen, was er nicht versteht. Seine Mutter erwähnt, dass die Klassenlehrerin von Henry solche Gruppenchats verboten habe – dass der Klassenchat nach wie vor existiert, scheint Frau Fischer nicht zu ahnen.

Zur vierten Erhebungswelle wechselt Henry in die fünfte Klasse eines Gymnasiums, auf dem auch seine Schwester ist, allerdings keine seiner Freundinnen und Freunde aus der Grundschule. Auch in der neuen Klasse auf dem Gymnasium gibt es einen Klassenchat auf *WhatsApp*, der diesmal von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern erstellt wurde. Da nicht alle in Henrys Klasse *WhatsApp*

haben, sind nicht alle Kinder Teil des Klassenchats. Die Lehrkräfte sind ebenfalls nicht Teil des Chats. Im Gegensatz zum Klassenchat in der Grundschule werden hauptsächlich schulbezogene Informationen geteilt (E-Mails von Lehrkräften, Schulveranstaltungen und -feste) und über Hausaufgaben gechattet. Ab und zu kommt es jedoch zu Streit, besonders zwischen einer Mitschülerin und einem Mitschüler aus seiner Klasse.

Im letzten Jahr der Grundschule und mit Beginn der weiterführenden Schule zeigt sich, wie kommunikative Praktiken in der Schule mit der sozialen Domäne Familie verwoben sind. Das Medienensemble der Familie wird erweitert, weil digitale Medien für schulische Medienpraktiken an Bedeutung gewinnen. Mit der steigenden Relevanz von Medien in Lern- und Bildungskontexten wächst auch der (wahrgenommene) Druck auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern, an schulischen Medienpraktiken teilzuhaben, um nicht von organisatorischen Themen ausgeschlossen zu sein. Ähnliches gilt auch für die soziale Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern: Als zentraler Treffpunkt der Peers trägt die Schule bereits grundlegend zur Vergemeinschaftung bei, was sich in der jüngeren Kohorte zunehmend auf den digitalen Raum ausweitet (z. B. in Klassenchats, Social Media und digitalen Spielen). Hier verschwimmen institutionelle und informelle Medienpraktiken zwischen den beiden Domänen und adressieren andere, für die Heranwachsenden relevante Formen der Verbindlichkeit: Kinder, die nicht Teil des Klassenchats sind, erhalten weniger schulisch relevante Informationen und nehmen nicht an dieser Form digitaler Vergemeinschaftungsprozesse teil. Während sich ein eher geringer Einfluss schulischer Medienpraktiken auf die alltäglichen Medienpraktiken der Kinder abzeichnet, sind es besonders die sozialen Aspekte und der Einfluss der schulischen Mediennutzung auf die familiäre Medien-erziehung, die von Kindern sowie Eltern in dieser Phase als Veränderung wahrgenommen werden.

#### *4.7 Fazit: Konfrontation mit einem online-vernetzten Medienrepertoire in der späten Kindheit*

Für die Kinder in der jüngeren Kohorte sind der Schulübergang sowie der Besitz des ersten Smartphones zentrale Veränderungen, die sich durch die Medienpraktiken in allen sozialen Domänen ziehen. Bereits vor dem Schulübergang besitzt ein Großteil der Kinder ein eigenes Smartphone, für viele ist es zumindest für einen bestimmten Zeitraum ein sehr wichtiges Gerät

im eigenen Medienrepertoire. Mit Erwerb des Smartphones dürfen die Kinder jedoch nicht sofort den vollen Funktionsumfang ausschöpfen. Vielmehr werden ihnen im Kontext der elterlichen Medienerziehung sukzessive verschiedene Nutzungskontexte und Anwendungen ermöglicht. Sie entdecken zudem selbst neue online-basierte Medienangebote, die sie nutzen möchten. Familiäre Aushandlungsprozesse beziehen sich mit der Anschaffung des eigenen Smartphones auf dieses Gerät, etwa auf die Aushandlung (neuer) Regeln und medienbezogener Konflikte zwischen Kindern und Eltern um den Zugewinn von Handlungsspielräumen. Im Kontext der steigenden Bedeutung von Peers und internetbasierten kommunikativen Figurationen für Sozialisationsprozesse deutet sich ein Funktionswandel der kommunikativen Figuration Familie an.

Neben dem Smartphone sind auch digitale Spiele für viele Kinder sehr relevant. Auf Spielkonsolen, Tablets und Smartphones spielen die Kinder allein, mit Geschwistern oder mit Peers. In einigen Fällen stellen digitale Spiele eine zentrale Praktik zur Herstellung von Zugehörigkeit mit den Peers dar. Aushandlungsprozesse zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung zu den Peers finden zunehmend digital statt. Abgesehen von digitalen Spielen und der zunehmenden Nutzung von Messengern sind die Nutzungspraktiken in der jüngeren Kohorte jedoch (noch) überwiegend rezeptiv. Es sind eher Inhalte in Filmen, Serien und Literatur, die an die sich ändernden Interessen angepasst werden und zusehends jugendliche Themen beinhalten.

Die Eltern beobachten, dass ihre Kinder durch den Schulübergang mehr Verantwortung übernehmen müssen, dadurch jedoch auch selbstständiger werden. Dies betrifft die Bewältigung des Alltags sowie den Umgang mit Medien. Währenddessen tasten die Kinder sich langsam an Online-Angebote und das Internet heran, was in vielen Fällen noch stark von den Eltern begleitet wird. Die Kinder sehen sich dabei der Herausforderung gegenüber, sich zwischen verschiedenen Inhalten und Informationen zu orientieren. Hier stellen Eltern, Schulen und Peers oftmals verschiedene soziale Anforderungen an die Mediennutzung der Kinder, die sie zusätzlich aushandeln müssen. In Bezug auf die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ist die Zunahme an Autonomie zentral, für die im Laufe der Grundschulzeit erworbene Kulturtechniken die Basis der Mediennutzung darstellen. Im Unterricht gestaltet sich die Mediennutzung meist anhand einer aktiven Nutzung von Medien durch die Lehrkraft, während die Kinder eher passiv Rezipierende sind. Überdies wirkt die Mediennutzung in der Schule auf die Medienerziehung in der Familie zurück, indem neue



Medien(-themen) in der Schule auch in der Familie ausgehandelt werden. In der kommunikativen Figuration Peers werden ebenfalls Verflechtungen zu Familie und Schule deutlich. In der vierten Erhebungswelle treffen die Kinder in der weiterführenden Schule auf neue Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen sie zunehmend über gemeinsame mediale Interessen Zugehörigkeit schaffen. Die Peers inspirieren die Interessen der Kinder für neue Medien(-praktiken), wobei Medienbesitz, wie eine Spielkonsole oder ein Smartphone, oder der Konsum nicht-altersgerechter Inhalte, einen hohen Status in der Peergroup verschaffen kann. Die medialen Interessen der Kinder in der späten Kindheit spiegeln oft schon jugendkulturelle Medienpraktiken älterer Heranwachsender wider. Zu den Freundinnen und Freunden aus der Grundschule halten einige Kinder über Medien weiterhin Kontakt. Die Erkenntnisse verdeutlichen bereits für die späte Kindheit geschlechtsspezifische Abgrenzungen bezüglich (digitaler) Medien. Mädchen und Jungen grenzen sich häufig von binär-verstandenen Medienpraktiken des anderen Geschlechts ab, was sich besonders offensichtlich beim digitalen Spielen zeigt. Deutlich wird hier die Bearbeitung gesellschaftlicher und geschlechtsspezifischer Erwartungen an das Medienhandeln im Kontext der Entwicklungsaufgaben.

## 5. Medienbezogene Sozialisation in der Adoleszenz: Im Spannungsfeld individueller Alltagsbewältigung und sozialer Anforderungen

*Saskia Draheim, Katrin Potzel & Christina Leppin*

Mit dem Übergang in die Pubertät verändern sich nicht nur die Heranwachsenden selbst und deren Medienrepertoires, sondern auch die wechselseitigen Bezugnahmen zu und mit den verschiedenen sozialen Domänen. Dabei weitet sich im Rahmen des Sozialisationsprozesses das Beziehungsgeflecht sozialer Domänen über den primären Bezugspunkt Familie zunehmend aus, verändert sich und außerfamiliale Akteurinnen und Akteure, besonders Peers und aus der Schule, bieten vermehrt Orientierung im alltäglichen Handeln. Die verschiedenen Anforderungen der Jugendphase bearbeiten die Heranwachsenden im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft und vor dem Hintergrund einer kürzlich durchlebten COVID-19-Pandemie, die tiefe Einschnitte in den Alltag, das soziale Leben und, wie sich zeigt, auch in die Medienpraktiken der Familien hinterließ. Neue Medien wurden in den Medienensembles der Familien etabliert, die vorherrschende Einstellungen und Medienerziehung herausforderten, sich teilweise zur dritten und vierten Erhebungswelle jedoch als kurzweilig erwiesen. Auch innerhalb der Familienkonstellationen gab es häufig Umbrüche, beispielsweise durch Trennungen und/oder neue Partnerinnen und Partner der Eltern oder durch Umzüge, welche die Kontexte familialer Medienpraktiken rahmten und in denen sich die Jugendlichen zurechtfinden mussten. Mit zunehmenden Freiräumen und wachsender Autonomie in der Mediennutzung zeigen sich Veränderungen im jugendlichen Medienrepertoire. Diese verdeutlichen eine Auseinandersetzung der Jugendlichen mit unterschiedlichen Relevanzsetzungen und kommunikativen Praktiken. Auch eine Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben und persönlichen handlungsleitenden Themen findet zunehmend mit Medien statt. Das Medienhandeln findet folglich in einem Spannungsfeld zwischen sozialen Anforderungen sowie der individuellen Alltagsbewältigung statt.

Das fünfte Kapitel adressiert diese und darüber hinausgehende Veränderungen und stellt Erkenntnisse aus der älteren Kohorte der ConKids-Studie vor. Im Anschluss an die Beschreibung des Samples (Abschnitt 5.1) werden

die Veränderungen der Medienrepertoires der Jugendlichen im Kontext der verschiedenen Verflechtungen innerhalb der sozialen Domänen in den Blick genommen (Abschnitt 5.2). Darauf aufbauend zeigen Erkenntnisse der ConKids-Studie, wie Medien von den Jugendlichen auf unterschiedliche Weise in die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben eingebunden werden (Abschnitt 5.3). In den folgenden drei Abschnitten werden die Medienpraktiken innerhalb verschiedener sozialer Domänen im Kontext ihrer interdependenten Verflechtung zueinander betrachtet. Die Entwicklungen des Jugendalters nehmen auch einen Einfluss auf die familialen medienbezogenen Aushandlungsprozesse (Abschnitt 5.4), die als Aushandlungsfelder zwischen Kontrolle und Autonomie sowie zwischen Nähe und Distanz dargestellt werden. Im Kontext der sozialen Domäne Peers steht der Aushandlungsprozess zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung im Fokus, aber auch die Diversifizierung medialer Peerpraktiken (Abschnitt 5.5). In der älteren Kohorte wird die Verwobenheit der kommunikativen Figurationen Familie und Peers mit der kommunikativen Figuration Schule zunehmend vertieft und steht gleichzeitig im Spannungsfeld zwischen den formalen Medienpraktiken im Unterricht und zahlreichen informellen Medienpraktiken mit den Peers im schulischen Umfeld (Abschnitt 5.6). Erkenntnisse zu Veränderungen zwischen der dritten und vierten Erhebungswelle werden an entsprechender Stelle gekennzeichnet. In der älteren Kohorte sind diese oftmals an individuelle lebensweltliche Veränderungen und Entwicklungsthemen gebunden. Daher gibt das fünfte Kapitel exemplarische Einblicke in verschiedene Fälle der älteren Kohorte, um die Breite jugendlicher Medienpraktiken abzubilden.

### *5.1 Beschreibung der Kohorte*

Die ältere Kohorte besteht zum Zeitpunkt des dritten Interviews aus 13 Familien (Tabelle 3). Von den zuvor interviewten 16 Familien äußerten nach der längeren Pause zwischen den Erhebungen 2019 und 2022 zwei Jugendliche den Wunsch, nicht mehr an den Interviews teilzunehmen. Mit Otto und dessen Mutter konnte zur vierten Erhebung aus persönlichen Gründen kein Interview mehr geführt werden. Die Daten aus der dritten Erhebungswelle werden dennoch mit in die Darstellung einbezogen. Von den verbleibenden 13 Familien stammen acht aus der Region des Projektstandortes Nürnberg und fünf aus der Region des Projektstandortes

Hamburg. Die interviewten Jugendlichen waren zum dritten Erhebungszeitpunkt 13 bis 14 Jahre (8. Schulklasse) und zum vierten Erhebungszeitpunkt 14 bis 15 Jahre alt (9. Schulklasse).<sup>1</sup> Unter den Jugendlichen befinden sich sieben Mädchen, fünf Jungen und eine Jugendliche, die sich ab der vierten Erhebung als divers identifiziert.

Alle Heranwachsenden der älteren Kohorte leben weiterhin in einem Zwei-Generationen-Haushalt gemeinsam mit mindestens einem Elternteil. Zum dritten Erhebungszeitpunkt sind in elf Fällen die Eltern verheiratet, in zwei Fällen sind die Eltern getrennt: Eine Mutter hat sich zwischen dem zweiten und dritten Interview von ihrem Lebenspartner getrennt und wohnt inzwischen mit ihren Kindern in einer neuen Wohnung. Die Eltern einer anderen Jugendlichen haben sich ebenfalls zwischen der zweiten und dritten Erhebung getrennt und die Kinder leben seitdem vorwiegend bei ihrer Mutter. In den meisten Familien der älteren Kohorte lebt neben den befragten Jugendlichen ein Geschwisterkind im Haushalt. Drei Jugendliche haben je zwei Geschwisterkinder, die im gleichen Haushalt leben. In einem Fall ist die Schwester zwischen der dritten und vierten Erhebung zu ihrem Vater gezogen. Insgesamt haben drei Jugendliche ältere und zehn jüngere Geschwister.

Die befragten Eltern sind zum Zeitpunkt des dritten Interviews zwischen 40 und 55 Jahren alt (Median = 47 Jahre). Hinsichtlich des höchsten formalen Bildungsabschlusses der Eltern sind – ähnlich wie bei der Jüngeren – deutliche Lagerungen zu erkennen: So verfügen in jeweils zwölf Familien entweder ein Elternteil oder beide über einen Hochschulabschluss. Lediglich in einer Familie haben beide Eltern einen Haupt- bzw. Realschulabschluss als höchsten Schulabschluss. Von den 13 Familien leben elf im unmittelbaren Einzugsgebiet oder direkt in einer Großstadt. Je eine Familie lebt in einer suburbanen bzw. in einer ländlichen Umgebung.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten besuchen zehn Jugendliche ein Gymnasium und eine Heranwachsende aus Bayern eine Realschule. Zudem besuchen zwei Heranwachsende aus dem Hamburger Sample eine Stadtteilschule.

---

1 Anna wechselte zwischen der ersten und zweiten Erhebung von einer Realschule auf ein Gymnasium und wiederholte damit eine Schulklasse. Sie befand sich demnach zum Zeitpunkt des dritten Interviews in der 7. und des vierten Interviews in der 8. Klasse. Jakob hat die 8. Klassenstufe wiederholt und war deswegen bei der vierten Erhebung weiterhin in der 8. Klasse.

Tabelle 3: Samplingübersicht ältere Kohorte

Name	Alter EW3	Geschlecht	Schulform	Geschwister im Haushalt	Eltern im Haushalt	Formaler Bildungshintergrund der Eltern	Wohn- gegend	Interviewtes Elternteil
Tobias Brunner	13	m	Gymnasium	Florian (9, m)	Mutter und Vater	Realschulabschluss/ Studium	suburban	Vater
Hannes Celik	14	m	Gymnasium	Georg (9, m), Anton (12, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	ländlich	Mutter
Otto Friese	13	m	Gymnasium	Peter (16, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Johann Grubert	14	m	Gymnasium	Jenny (10, w)	Mutter und Vater	Realschulabschluss/ Studium	urban	Mutter
Olivia Jannsen	14	w	Gymnasium	Nils (6, m) Jessica (11, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Bente Johannsen	14	w	Stadtteilschule	Gregor (10, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Vater
Antonia Kroiß	14	d	Gymnasium	Max (9, m) Sonja (12, w)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter
Lisa Mayr	13	w	Realschule	Stefanie (15, w) <sup>2</sup>	Mutter	Mutter und Lebensabschnittsgefährte Studium	urban	Mutter
Sarah Niemeinz	14	w	Stadtteilschule	Rebecca (10, w)	Mutter	Beide Eltern Studium	urban	Vater
Svenja Schmidt	14	w	Gymnasium	Christian (12, m)	Mutter und Vater	Realschul-/ Hauptschulabschluss	urban	Mutter
Anna Wiese	13	w	Gymnasium	Selina (11, w)	Mutter und Vater	Beide Eltern Studium	urban	Mutter
Jakob Wolff	14	m	Gymnasium	Tessa (10, w)	Mutter und Vater	Realschulabschluss/ Studium	urban	Mutter
Pia Ziegler	14	w	Gymnasium	Luis (16, m)	Mutter und Vater	Beide Elternteile Studium	urban	Mutter

- 2 Lisas ältere Schwester wohnt in EW3 bei Lisa und ihrer Mutter, die vier Halbgeschwister leben bei Lisas leiblichem Vater und seiner neuen Partnerin. In EW4 wohnt Lisas ältere Schwester auch wieder bei dem leiblichen Vater.

## 5.2 Zunehmende mediale Verschränkungen sozialer Domänen im Medienrepertoire der Jugendlichen

Das Medienrepertoire der befragten Jugendlichen setzt sich in der dritten und vierten Erhebungswelle vielfältig zusammen: Aus dem Medienensemble der Familie integrieren die Jugendlichen vorwiegend Printmedien, Fernsehgeräte, Spielekonsolen und digitale Endgeräte, allen voran das eigene Smartphone, aber auch E-Book-Reader, Tablets und Computer in ihre Medienpraktiken. Ein starker Einfluss der Peers und zum Teil der Schule spiegelt sich vor allem in den verwendeten digitalen Anwendungen und den genutzten Medieninhalten wider. So nutzen die Jugendlichen häufig gemeinsam mit Peers Unterhaltungsangebote, wie Streamingdienste zum Anhören von Musik, z. B. über *Spotify*, oder zum Anschauen von Serien und Filmen (beispielsweise über *Netflix*, *Prime Video* oder *Disney+*) oder auch Gamingangebote. Darüber hinaus spielen Kommunikationsanwendungen, wie z. B. Messenger (vor allem *WhatsApp*), eine zentrale Rolle, um Kontakt zu Peers und zur Familie zu halten. Die Verwobenheit der kommunikativen Figuren über die unterschiedlichen sozialen Domänen hinweg wird besonders am Beispiel der gemeinsamen Klassenchats deutlich. Hier werden von den Jugendlichen aus der sozialen Domäne Schule heraus Chatgruppen gebildet, die in der Regel alle oder einen Großteil der Mitschülerinnen und Mitschüler einer Klasse einschließen. Neben schulorganisatorischen Dingen wird sich in den Klassenchats auch über andere für die Peers bedeutsame Themen ausgetauscht. Auch Social-Media-Apps spielen neben den Klassenchats eine zunehmend wichtige Rolle in der älteren Kohorte, insbesondere *Instagram*, *Snapchat*, *TikTok* und *BeReal*.

Inhaltlich werden die Jugendlichen häufig von den (Medien-)Themen inspiriert, die unter ihren Peers beliebt sind, aber auch von medialen Akteurinnen und Akteuren beeinflusst. Inhaltliche Bezüge finden wiederum Eingang in alltägliche Gespräche oder haben Einfluss auf Anschaffungswünsche und Kaufentscheidungen. Für die Informationssuche – sei es schulische, gesellschaftliche oder individuelle Themenfelder –, nutzen die Jugendlichen zunehmend das Internet, allen voran Suchmaschinen und soziale Medien. Die konkreten Inhalte variieren innerhalb der Kohorte stark je nach individuellen (Themen-)Interessen und sozialem Umfeld. Größtenteils sind sich die Jugendlichen bewusst, dass beispielsweise soziale Medien algorithmusbasiert Vorschläge für weitere Inhalte geben. Einige berichten in der vierten Erhebung, dass sie versuchen, diese algorithmusbasierten Vorschläge der Social-Media-Plattformen nach ihren Bedürfnissen

zu beeinflussen. Manche Jugendliche berichten, dass sie inzwischen in der Schule Computer und Tablets nutzen, auch wenn immer noch vorwiegend Schulbücher und andere traditionelle Medien Vorrang haben. Für das Bearbeiten schulischer Aufgaben zuhause oder für andere Lernaktivitäten werden dagegen häufiger digitale Endgeräte genutzt, z. B. zum Recherchieren, zur Vertiefung von Unterrichtsthemen durch Online-Videos oder zum Vokabellernen. In der vierten Erhebung berichten einzelne Jugendliche erstmals davon, *ChatGPT* für die Bearbeitung schulischer Aufgaben einzusetzen. Mit dem Besitz eigener digitaler Endgeräte erweitert sich in der Regel die Vielfalt digitaler Medienangebote, die an einem einzigen Gerät verwendet werden. So wird einerseits deutlich, dass es vermehrt Anwendungen gibt, die zunächst im Rahmen der sozialen Domäne Familie, aber zunehmend auch für schulische Zwecke genutzt werden (z. B. *ChatGPT*). Andererseits werden digitale Medienangebote genutzt, um schulische Themen zu Hause nachzubereiten oder zu vertiefen. Auf diese Weise kommen einzelne Anwendungen in unterschiedlichen sozialen Domänen zusammen, wodurch teilweise neue Medienpraktiken und Kommunikationsstrukturen entstehen.

Die beschriebenen Veränderungen in den Medienrepertoires zwischen dem dritten und vierten Interview lassen sich beispielhaft an den Medien-Akteurs-Relationen von Svenja verdeutlichen (Abbildung 15 und 16). Hier sieht man einerseits, dass zur vierten Erhebung zwei neue Geräte hinzukommen: Svenja bekommt ein eigenes Tablet und die Familie schafft eine neue Spielekonsole an, die vorwiegend von Svenjas jüngerem Bruder genutzt wird. Bei der Betrachtung der beiden Medien-Akteurs-Relationen wird deutlich, dass für Svenja das Smartphone und das Tablet – verbunden mit den darauf verfügbaren Anwendungen – im Mittelpunkt stehen. Geräte, die sie früher noch gemeinsam mit anderen Familienmitgliedern genutzt hat (beispielsweise den Fernseher), sind an den Rand ihres Medienrepertoires gerückt. Bücher haben für sie ebenfalls an Bedeutung verloren. Ihr eigenes Smartphone war ihr bereits zum Zeitpunkt der dritten Erhebung sehr wichtig, aber sie nutzt es inzwischen noch vielfältiger für die Kommunikation mit Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher sozialer Domänen (z. B. mit Freundinnen und Freunden, Familienmitgliedern oder Mitschülerinnen und Mitschülern). Unter anderem nutzt sie seit der vierten Erhebung zusätzlich die Social-Media-Apps *BeReal* und *Pinterest*. Sie hat sich inzwischen ein zweites *Instagram*-Profil angelegt, dem ihre Eltern nicht folgen dürfen. Mit ihren Freundinnen und Freunden tauscht sie sich nun vorwiegend über soziale Medien aus, wohingegen sie *WhatsApp* fast

nur noch für die Abstimmung mit ihren Eltern nutzt. Obwohl auf dem Smartphone unterschiedliche Medienpraktiken mit verschiedenen sozialen Domänen zusammenkommen, wird in Svenjas Fall deutlich, dass sie die Anwendungen differenziert nach Peers und Eltern nutzt. Überdies haben für sie Streamingdienste, wie *Spotify* und *Netflix*, zur vierten Erhebung stark an Bedeutung gewonnen. Sie beschreibt, dass sie *Netflix* häufig auf ihrem Tablet parallel mit anderen Apps auf ihrem Smartphone nutzen würde. Das Tablet ist neben der Mediennutzung in der Freizeit im vierten Interview das zentrale Gerät für schulische Aufgaben. Sie verwendet es in der Schule zum Mitschreiben und zuhause für die Bearbeitung von Hausaufgaben etc. Hieran zeigt sich, wie Medienpraktiken, die vor einigen Jahren noch klar voneinander getrennt waren, auf einem digitalen Endgerät vereint werden (z. B. schulbezogene Arbeiten und das Ansehen von Filmen).

Bei allen Jugendlichen der älteren Kohorte zeigen sich Veränderungen sowohl bezogen auf die Geräte als auch hinsichtlich der genutzten Anwendungen und Inhalte. Bezogen auf die Geräte lässt sich mit Blick auf das familiäre Medienensemble ein starker Wandel zwischen der zweiten und dritten Erhebung feststellen: In diesem Zeitraum ersetzten viele Familien Smartphones, Tablets, Laptops und PCs durch neuere Geräte oder schafften Geräte speziell für ihre Kinder an. Dies könnte einerseits auf das Alter der Jugendlichen oder den längeren Zeitraum von rund zweieinhalb Jahren zwischen den Erhebungen zurückzuführen sein, andererseits aber auch auf die Folgen der COVID-19-Pandemie, während der häufig neue Geräte für Lern- oder Unterhaltungszwecke angeschafft wurden. In dieser Zeit abonnierten die Familien häufig auch zusätzliche Streamingdienste. Insgesamt zeigt sich ein Trend weg von gemeinsam genutzten oder Familiengeräten hin zu eigenen Endgeräten der Jugendlichen. Damit einher geht eine vermehrte Nutzung digitaler Anwendungen, die andere Medienpraktiken erweitern oder in einigen Fällen bisherige Medienpraktiken ersetzen, beispielsweise das Lesen auf dem Tablet oder dem E-Book-Reader anstelle eines Buches oder die Nutzung von Streamingdiensten anstelle von CDs oder DVDs. Insgesamt werden persönliche digitale Endgeräte immer mehr ohne Beisein oder Mitnutzung anderer Personen verwendet.



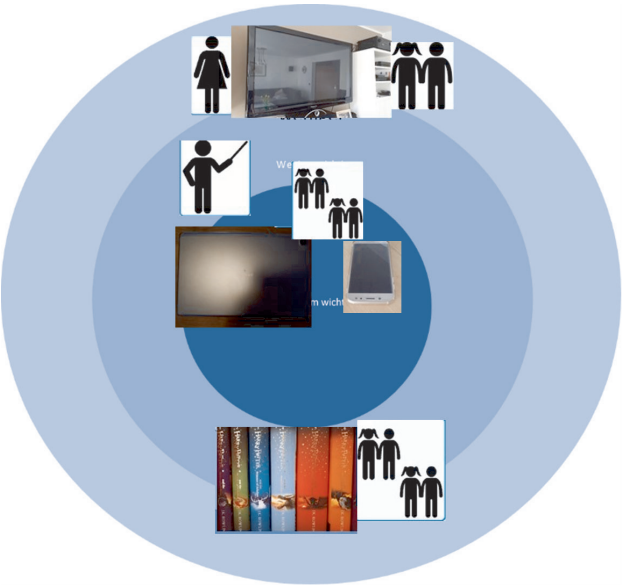


Abbildung 15: Medienrepertoire von Svenja in Erhebungswelle 3

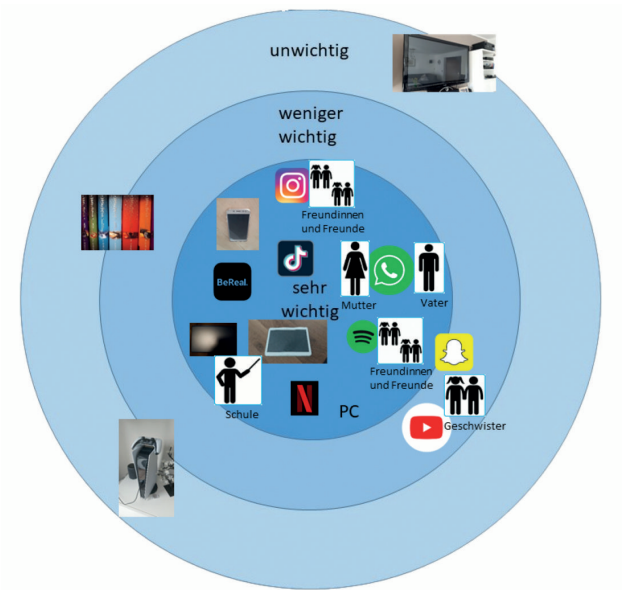


Abbildung 16: Medienrepertoire von Svenja in Erhebungswelle 4

### 5.3 Medien als fester Bestandteil zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

Die zunehmende Verfügbarkeit und eigenständige Nutzung digitaler Medien eröffnet Jugendlichen nicht nur neue Zugänge zu Unterhaltungs- und Kommunikationsformaten, sondern verändert auch die Art und Weise, wie sie sich mit altersbezogenen Herausforderungen auseinandersetzen. Mit dem Übergang zur Pubertät sind die Jugendlichen mit einer Reihe von Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die sie auf das Erwachsenenleben vorbereiten sollen. Dazu zählen unter anderem, wie in Kapitel 2 dargestellt, die *Entwicklung einer Zukunftsperspektive*, das *Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung* und die *effektive Nutzung des Körpers*, die *Vorbereitung auf die Übernahme der Geschlechtsrolle* sowie der *Aufbau eines eigenen Systems von Moral- und Wertvorstellungen*. Diese Aufgaben sind eng mit den fortschreitenden Autonomieprozessen in der Jugend verknüpft, auf die insbesondere in Abschnitt 5.4 vertieft eingegangen wird.

Mit dem Übergang in höhere Klassenstufen beginnt für die Jugendlichen auch eine Phase der *beruflichen Orientierung*. Nahezu alle befinden sich dabei in einer allgemeinen Orientierungsphase, in der sie unterschiedliche Optionen erkunden und erste berufliche Erfahrungen sammeln. Besonders für jene, die einen mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben und die Schule voraussichtlich im kommenden Schuljahr verlassen, wird die Frage nach möglichen Ausbildungswegen und Berufsperspektiven zunehmend dringlicher. Die Schule spielt hierbei eine zentrale Rolle, da viele der Jugendlichen in der 8. oder 9. Klasse ein oder sogar zwei verpflichtende Praktika absolvieren müssen. Einige Jugendliche haben zudem erste Nebenjobs wie beispielsweise in einem landwirtschaftlichen Betrieb, im Bereich Veranstaltungstechnik oder als Gartenhilfe, die jedoch in erster Linie der Finanzierung von Freizeitaktivitäten und Konsumwünschen dienen. Während die meisten Jugendlichen noch unentschlossen sind, haben einige bereits vage oder konkrete berufliche Vorstellungen entwickelt. Lisa beispielsweise hat den Berufswunsch Steuerberaterin und arbeitet zielgerichtet darauf hin. Auch ihr Medienrepertoire hat sich verändert: Sie liest nun verstärkt Sachbücher zu finanziellen Themen, auch um sich gezielt auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten.

Die Auseinandersetzung mit dem Erwerbsleben beschränkt sich nicht nur auf erste Berufserfahrungen, sondern umfasst auch Überlegungen zur künftigen Lebensführung, wobei mögliche Lebenswege und Zukunftsszenarien spielerisch oder gedanklich erprobt werden. Dies zeigt sich zum Beispiel bei Sarah, die sich von verschiedenen Social-Media-Profilen und

Medieninhalten inspirieren lässt, um dort „Ideen für Sachen, die ich niemals machen werde [zu bekommen]. Vielleicht in 20 Jahren oder so, wenn ich einen stabilen Job habe und so, vielleicht dann.“ (Sarah, EW4)

Eltern fordern verstärkt aktive Unterstützung im Haushalt ein und erwarten, dass die Jugendlichen alltägliche Aufgaben wie z. B. das Ein- und Ausräumen des Geschirrspülers übernehmen. Interessanterweise erfolgt die Aneignung dieser praktischen Fertigkeiten nicht ausschließlich durch familiäre Anleitung, sondern zunehmend auch über digitale Medien. *YouTube*-Tutorials spielen dabei eine zentrale Rolle, indem sie den Jugendlichen Schritt-für-Schritt-Anleitungen für verschiedene Haushaltstätigkeiten bieten. Auch Plattformen wie *Pinterest* und *TikTok* werden genutzt, um beispielsweise Rezeptideen zu sammeln und diese anschließend praktisch umzusetzen.

Die Pubertät geht schließlich auch mit wesentlichen *körperlichen Veränderungen* einher, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, diese körperlichen Veränderungen zu akzeptieren und ein positives Selbstbild zu entwickeln. Auch die ästhetische Gestaltung des Körpers durch Styling, Mode und Make-up ist eng mit dem Prozess der Körperakzeptanz verbunden, wie auch in Abschnitt 5.5 weiter ausgeführt wird. In den Interviews wurden verschiedene Medienangebote von Jugendlichen thematisiert, die auf eine intensive Auseinandersetzung mit ihrem Aussehen hinweisen. So nutzen einige gezielt Tutorials, etwa zur Hautpflege, zum Schminken oder zum Haarstyling, wobei die Vermittlung von handlungspraktischem Wissen zur Realisierung des gewünschten Styles im Fokus steht. Dabei wird auch deutlich, dass Jugendliche sich durch Musikerinnen und Musiker, Seriencharaktere, Content Creators wie auch *TikTok*-Trends inspirieren lassen, indem beispielsweise bestimmte Stilmerkmale übernommen werden. Besonders deutlich wird dies bei Svenja, die den Einfluss der Sängerin *Lana Del Rey* und anderer Medienstars auf das eigene Kosumverhalten reflektiert:

Also ja, wie gesagt, Lana Del Rey ist, glaube ich, die Hauptkünstlerin, die ich so höre. [...] Aber bei Lana Del Rey würde ich sagen, sie macht schon so ein bisschen traurige Musik manchmal, und die Farbe von ihr ist so ein bisschen rot, glaube ich. Und da habe ich halt auch viele Sachen gekauft, so, wo man sagen würde, Lana Del Rey Style. [...] Ja, aber das ist eigentlich in allen Bereichen ja so, auch ähm bei *TikTok*, dass man halt da was nachkauft, zum Beispiel, wenn man was Gutes sieht. Oder von Netflix-Serien, dass, wenn man einen Charakter sieht, den man

mag, dass man automatisch ein bisschen mehr so sein möchte oder so. (Svenja, EW3)

Medien dienen zwar als Inspirationsquelle, die tatsächliche Stilbildung erfolgt jedoch im Kontext sozialer Domänen, in denen Gruppennormen und gemeinsame ästhetische Bezugspunkte entscheidend zu sein scheinen, wie Svenja im Interview in der vierten Erhebung weiter ausführt:

Also, ich habe zum Beispiel mal Sofia Richie auf Instagram gesucht und bin ihr dann auch gefolgt, habe so geschaut, was sie so getragen hat. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass sie mich persönlich beeinflusst. Also, Stars an sich schon und die Trends. Aber ja, dann auch eher so, ich schaue mehr auch so, was meine Freunde tragen, und dann beeinflusst mich das eher als so Stars. [...] Wir kaufen alle gerne so bei Subdued Klamotten. Da so, was da so neu ist, weil da gibt es halt bestimmte Klamotten, die jeder kennt, weil jeder die dort gesehen hat. Und dann erkennt man halt gleich, ah, das ist von Subdued. Und ja, schon so in der Richtung.[...] Also ja, also über so Mode reden wir schon viel. (Svenja, EW4)

Gemeinsame Marken- und Stilpräferenzen fungieren in Svenjas Freundeskreis als erkennbare Codes der Zugehörigkeit bzw. Distinktion. Der Kauf bestimmter Kleidungsstücke erscheint daher weniger als eine direkte Nachahmung medialer Vorbilder als vielmehr ein kollektiver Prozess innerhalb der Peergroup, in dem Trends erst durch die Aushandlung innerhalb der Gruppe an Bedeutung gewinnen.

Neben Medieninhalten zu Mode und Styling werden auch Themen bezogen auf die Körperform gesucht. Während Sarah im Interview erzählt, sich verschiedene Inhalte zum Thema „Bodypositivity“ anzusehen, berichtet Johann von dem Schauspieler *Dwayne Johnson* und dessen muskulösem Erscheinungsbild, welches ihn auch zum regelmäßigen Training antreibt. Gerade Eltern von Töchtern äußern diesbezüglich Sorgen um einen möglichen negativen Einfluss von Social-Media-Inhalten und die „Problematik mit der Schönheitsbildgeschichte, dass man da falsche Ideen kriegt“ (Herr Niemeinz, EW3). Besonders deutlich wird die Aushandlung der Körperakzeptanz im Kontext von Social-Media-Anwendungen und der Möglichkeit der Optimierung durch Filter, der nachträglichen Bildbearbeitung oder auch das Einüben von vorteilhaften Körperposen. Auch wenn Jugendliche wie Bente sich durchaus kritisch äußern, nutzen sie ausgiebig die Möglichkeiten der Bildbearbeitung, „weil ohne Filter sieht ein Selfie meistens

scheiße aus.“ (Bente, EW3). Gleichzeitig reflektieren einige Jugendliche die Unsicherheiten, die durch die allgegenwärtige Bildbearbeitung entstehen. Lisa beschreibt, dass es kaum noch möglich sei, zwischen bearbeiteten und unbearbeiteten Bildern zu unterscheiden:

Ich würde sagen, so von filtermäßigen gibt es ja auch wirklich heftig realistische, also, ja, heutzutage. Ich würde behaupten, dass beide, also Jungs und Mädels, beide Filter benutzen bei ihren Videos. [...] Aber ich denke, bei den Mädels ist es so, dass sie einfach mehr Filter benutzen und vor allem, ja, auf wie sie halt dastehen achten. Und dann gibt es auch Leute, die ich kenne, die halt da überhaupt nicht darauf achten irgendwie oder gar keine Filter benutzen. Das ist halt schwierig einzuschätzen, weil man es halt heutzutage gar nicht mehr wissen kann, wie viel da jetzt bearbeitet wurde und wie viel nicht. (Lisa, EW4)

Die Frage nach der eigenen Körperakzeptanz bleibt dabei ambivalent. Während einige Jugendliche Filter und Bearbeitungsmöglichkeiten gezielt einsetzen, um sich Schönheitsidealen anzupassen, thematisieren sie gleichzeitig Phasen der Unzufriedenheit mit dem eigenen Aussehen. Lisa beschreibt diese Spannungen folgendermaßen:

Manchmal denke ich mir halt, so sehe ich natürlich schöner aus. Manchmal denke ich mir auch, muss nicht. [...] Also ich glaube, jeder hat so Phasen, wo man halt unglücklich mit sich selber ist. Ja, die habe ich auch. Wo ich mir dann halt denke, so wäre es natürlich besser. Aber ja, ich kann es nicht ändern, deshalb. [...] Ich habe es probiert ab und zu. Aber es sieht dann halt auch nicht gut aus. (lacht) Also so wirklich komplett verändern, mache ich eigentlich nicht. (Lisa, EW4)

Daneben spielen für viele Jugendliche auch *Fragen der Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung und Partnerschaft* eine zentrale Rolle, zu denen sie ebenfalls Medieninhalte rezipieren. Dies deutet darauf hin, dass diese in der dritten und vierten Erhebungswelle als handlungsleitende Themen für die Jugendlichen an Bedeutung gewinnen. So interessieren sich vor allem Mädchen zunehmend und vermehrt für Genres wie High School-Romanzen oder Young-Adult-Romane, in denen romantische Beziehungen eine zentrale Rolle spielen. Auffällig ist, dass das Interesse an solchen Medieninhalten zeitlich vor der ersten eigenen Beziehungen liegt. So berichtet in der vierten Erhebungswelle lediglich ein Junge von seiner ersten festen Partnerin. Dennoch ist das Thema innerhalb der Peer-Gruppen präsent, und einige interviewte Jugendliche berichten über erste Partnerschaften in

ihrem Freundeskreis sowie von Schwärmereien über berühmte Personen oder über Jugendliche aus ihrem Umfeld als gemeinsames Gesprächsthema unter den Peers. Dabei zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Derartige Medieninhalte werden ausschließlich von den Mädchen erwähnt, von Jungen werden diese nicht benannt. Eine mögliche Erklärung liegt in der früher einsetzenden pubertären Entwicklung bei Mädchen, die mit einer zeitlich vorgezogenen Auseinandersetzung mit romantisch-partnerschaftlichen Themen einhergehen kann. Gleichzeitig ist denkbar, dass sich entsprechende Interessen bei Jungen in anderen medialen Präferenzen niederschlagen. Während romantische Erzählungen in den bevorzugten Genres der Mädchen wesentlich den Plot bestimmen, sind sie in Action-, Fantasy- oder Abenteuerserien zwar häufig in die Handlung integriert, aber weniger dominant. Dadurch könnte sich die Auseinandersetzung mit Partnerschaft und Sexualität in den Mediengewohnheiten der Jungen nur versteckt äußern. Ebenso könnte die Interviewsituation selbst eine Rolle gespielt haben: Alle Gespräche wurden mit weiblichen Interviewerinnen geführt, und in einigen Fällen waren die Eltern anwesend oder befanden sich in Nebenräumen. Es ist möglich, dass diese Rahmenbedingungen die Offenheit der Befragten – sowohl Mädchen als auch Jungen – beeinflusst und dazu geführt haben, dass das Thema in den Interviews nicht oder nur zurückhaltend angesprochen wurde.

Die Interviews legen nahe, dass verschiedene Medieninhalte den Jugendlichen als zentrale Quelle der Orientierung dienen, indem sie Beziehungsmodelle präsentieren, Vorbilder bieten und Reflexionsräume eröffnen. Während Filme, Serien und Bücher zuvor eher auf kindliche Themen und oftmals Abenteuergeschichten bezogen waren, rücken nun explizit romantische Genres in den Mittelpunkt. Ein Mädchen hat angefangen, sich auch produktiv-kreativ mit diesem Themenfeld auseinanderzusetzen und veröffentlicht eigene Liebesgeschichten auf der Plattform Wattpad. Mehrere Mädchen interessieren sich auch für homosexuelle Partnerschaften. So liest ein Mädchen gern Geschichten, die romantische und teils erotische Beziehungen zwischen Jungen thematisieren, während sich zwei andere Mädchen gezielt „Gay-Content“ auf *Instagram* ansehen. Die Bedeutung von medialen Beziehungen wird besonders deutlich bei Olivia, deren „Weltbild aus den Fugen geraten“ sei (Frau Jannsen, EW4) nach der Trennung des bekannten und von ihr sehr intensiv verfolgten Content-Creator-Paares Bianca Heinicke (*Bibisbeautypalace*) und Julian Claßen (*Julienco*). Ein zentrales Thema in den Elterninterviews ist die Diskrepanz zwischen realistischen Vorstellungen und idealisierten Darstellungen in sozialen Medien.

Einige Eltern versuchen, die mediale Auseinandersetzung ihrer Kinder zu begleiten und gemeinsam mit ihren Töchtern zu reflektieren, wie es beispielsweise Olivias Mutter schildert:

Also das war vor einer Zeit lang, da ist sie dieser Bibi und diesem Julian gefolgt. Und dann war sie total erschüttert, dass die sich dann getrennt haben. Und dann / und dann auch noch die FRAU ja die Ausschlaggebende war. Und ich dann so gesagt habe, ich so: 'Ja, das ist aber ja nicht das wirkliche Leben, was du dir da von denen anguckst. Das ist eine Fake-Welt, die die da dem Publikum präsentieren.' (Frau Jannsen, EW4)

Diese Passage lässt sich auch als Beispiel für eine parasoziale Interaktion zwischen Content Creators und ihren Followerinnen und Followern interpretieren, die für Jugendliche oftmals eine reale emotionale Relevanz haben und bestehende Vorstellungen über Beziehungen und soziale Bindungen prägen, aber auch in Frage stellen können. Auch öffentliche mediale Ereignisse wie der Gerichtsprozess zwischen dem Schauspielerpaar Amber Heard und Johnny Depp waren unter den befragten Jugendlichen ein Thema, das nicht nur rezipiert, sondern auch aktiv diskutiert wurde. Die Jugendlichen beziehen Stellung, setzen sich mit medialen Deutungsmustern auseinander und verhandeln dabei moralische Fragen und Geschlechterrollen innerhalb der sozialen Figurationen. Solche medialen Ereignisse können somit als Reflexionsräume dienen, in denen Jugendliche ihr Verständnis von Partnerschaften, Geschlechterrollen und moralischen Normen aushandeln.

Auch die Entwicklung eines *eigenen Systems von Moral- und Wertvorstellungen* stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar. Die Jugendlichen lösen sich zunehmend von den Wertvorstellungen ihrer Eltern und beginnen, moralische Prinzipien zu reflektieren. Mehrere Jugendliche setzen sich in der dritten und vierten Erhebungswelle über Medieninhalte vermehrt mit unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen sowie politischen Themen auseinander. Durch die COVID-19-Pandemie und den Ukraine-Krieg waren sie im Erhebungszeitraum zudem mit zwei einschneidenden globalen Ereignissen konfrontiert, die viele Jugendliche auch auf ihren Social-Media-Kanälen als dominierende Themen wahrnahmen und in der Schule sowie in den Familien thematisierten. Darüber hinaus beginnen einige Jugendliche, sich eigenständig über weitere politische Entwicklungen, historische Zusammenhänge und gesellschaftliche Verhältnisse zu informieren. Beispielsweise finden soziale und ökologische Themen, wie soziale Ungleichheit, Genderverhältnisse, Klimawandel und



Tierschutz Beachtung. Einzelne Jugendliche vertiefen sich zudem – teilweise auch durch die Schule motiviert – in historische Ereignisse wie den Zweiten Weltkrieg oder den Kolonialismus und setzen sich mit ihren eigenen Rechten auseinander. Insgesamt deutet sich jedoch ein heterogenes Bild an, da unklar bleibt, inwieweit sich Jugendliche tatsächlich intensiv mit diesen Fragen auseinandersetzen oder ob es sich eher um eine oberflächliche Beschäftigung mit medial präsenten Themen handelt. Die reine Informationsaufnahme und -suche führen zudem nicht zwangsläufig zu einer kritischen Auseinandersetzung, in der sich langfristige moralische Prinzipien ausbilden oder gar konkretes Handeln ableiten. Dennoch kann dies als ein Schritt im Prozess der Entwicklung eines Moralsystems oder einer gefestigten Wertvorstellung interpretiert werden.

In den Interviews zeigt sich, dass Sozialisationsinstanzen wie die Schule, Eltern und Peers hierbei eine wesentliche Rolle spielen und Medieninhalte innerhalb der sozialen Domänen reflektiert werden. So berichtet beispielsweise Lisas Mutter von Situationen, die mitunter zu einer Reflexion von Themen und Haltungen führen:

Wo ich einfach merke, da schnappt sie was auf und sucht sich dann auch Informationen, ja, also reflektiert das auch und nimmt das nicht für bare Münze, was da so durch die Medienwelt geistert. [...] Aber wenn wir manchmal, auch wenn wir zusammen Nachrichten gucken oder so, dann fragt sie irgendwas oder sagt irgendwas und dann kommen wir da ins Diskutieren tatsächlich. [...] Ja, sie hat da schon ihre eigene Meinung. (Frau Mayr, EW4)

Die Entwicklung eines eigenen Werte- und Moralsystems und die Suche nach der eigenen Rolle in der Gesellschaft zeigen sich in dieser Entwicklungsphase natürlich nicht nur in Medienpraktiken, sondern gehen einher mit neuen Positionierungen in unterschiedlichen sozialen Domänen. Einige Jugendliche versuchen, ihre Werte und Überzeugungen in konkretes Engagement zu überführen. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Kandidatur für das Amt der Klassensprecherin oder des Klassensprechers, in der aktiven Mitgestaltung von Schul-AGs, aber auch in der Ausübung von ehrenamtlichen Tätigkeiten außerhalb der Schule. Medien spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle, sowohl als Kommunikationsmittel zur Organisation der Aktivitäten, aber auch als Informationsquelle, die zur Reflexion und Meinungsbildung anregt. Aus längsschnittlicher Perspektive zeigt sich ein deutlicher Rückgang des elterlichen Einflusses auf die Mediennutzung. Während in den vorherigen Erhebungswellen noch elterlich



geprägte Formate wie abonnierte Kindermagazine (*GEOLino*, *Dein Spiegel*) oder gemeinsame Familienrituale wie das Schauen der Tagesschau oder das Hören der Radionachrichten eine bedeutende Rolle spielten, verlieren diese im Jugendalter bei vielen an Relevanz. Stattdessen greifen die Jugendlichen verstärkt auf digital geprägte Medienangebote zurück. Ihr Medienrepertoire umfasst etablierte Medienformate wie die *Tagesschau*-App und Online-Tageszeitungen. So berichtet beispielsweise Johann im Interview, dass er sich häufig über aktuelle politische Themen wie die zum Interviewzeitpunkt präsente „Gaskrise“ durch die *n-tv*-App und auf den *Instagram*-Kanal der Tagesschau informiert. Infotainment- und Satiresendungen wie *Galileo*, das *ZDF Magazin Royale* oder die *heute-show* sowie soziale Medien haben für viele ebenfalls eine hohe Bedeutung als Informationsquelle. So ruft Sarah gezielt Dokumentationen und Sendungen zu Themen wie „Drogen, Korruption, Gewalt“ und „was es auf der Welt sozusagen gibt“ (Sarah, EW3) auf *YouTube* ab. Darüber hinaus nutzen die Jugendlichen im Sample auch bekannte Content Creators wie beispielsweise *Rezo* oder *Gnu* als Quellen. Aber auch der personalisierte Feed auf *Instagram* und *TikTok* macht die Jugendlichen durch algorithmisch ausgewählte Inhalte auf aktuelle Themen aufmerksam – oft ohne gezielte Suche oder bewusste Auswahl. Dadurch kann es zu einer zufälligen, aber dennoch einflussreichen Konfrontation mit gesellschaftlichen Themen kommen, wie Sarah schildert:

Normalerweise lasse ich mir meine Nachrichten tatsächlich eher über TikTok zukommen. Das Problem, dann ist fraglich, wie viel sollte ich davon glauben und wie viel nicht. Aber wenn ich dann Sachen sehr, sehr oft sehe, dann kann ich mir schon vorstellen, dass die halt zumindest teilweise wahr sind.[...] Eigentlich folge ich da nur einem, der macht immer so Nachrichten, aber /. Das war nicht unbedingt gezielt, da hat mich nur einmal interessiert, was er gesagt hat, und dann hab ich ihm gefolgt. (Sarah, EW4)

Die zunehmende Autonomie in der Informationsbeschaffung geht mit neuen Herausforderungen einher, insbesondere im Umgang mit der Informationsqualität und Meinungsvielfalt. Diese wird auch teilweise von den Eltern und Jugendlichen selbst problematisiert. Hier zeigt sich anschaulich die Verwobenheit von verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz mit einzelnen Entwicklungsaufgaben. Während einige Jugendliche ihre Quellen und dessen Glaubwürdigkeit bewusst reflektieren, zeigt sich bei anderen, dass Meinungen aus sozialen Medien ungefiltert übernommen werden, wie beispielsweise Olivias Eltern kritisch kommentieren.

Wo wir immer gesagt haben, ja Olivia, das ist eine Seite. Das ist jetzt die Meinung von diesem TikTokker. Du musst aber auch noch mal Tageschau abends gucken und dir vielleicht auch noch mal eine Zeitung durchlesen // oder mal ins Hamburger Abendblatt gucken, was da zu dem Thema steht. Und da/ wir haben dann irgendwie festgestellt, dass sie halt einfach auch für das Ganze noch viel zu klein ist und hat das irgendwie auch immer überhaupt nicht gecheckt.[...] Und äh also wir hatten wirklich mit ihr jeden Tag die übelsten Diskussionen dazu. Es war wirklich fürchterlich. Und sie hat halt überhaupt nicht begriffen, dass das so eine ganz komische einseitige Art der Meinungsbildung ist, weil sie einfach zu jung war. (Frau Jannsen, EW3)

Die Einschätzung von Olivias Mutter verdeutlicht die Herausforderungen, die mit dem zunehmenden Umgang mit digitalen Informationen einhergehen. Zwar nutzen Jugendliche digitale Medien intensiv, um sich mit gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, jedoch erfolgt dies teilweise auch über algorithmisch vorgeschlagene Inhalte, die häufig auch ohne bewusste Auswahl oder gezielte Suche aufgenommen werden. Medien bieten somit zwar Impulse zur Reflexion, inwiefern diese Reflexionsprozesse zu einer stabilen Werteorientierung führen, bleibt jedoch zu diskutieren.

#### 5.4 Zunehmende Eigenständigkeit innerhalb der kommunikativen Figuration Familie

Einhergehend mit den bereits ausgeführten Entwicklungsaufgaben berichten in der dritten und vierten Erhebung Eltern und Jugendliche der älteren Kohorte, dass diese zunehmend *autonom im Umgang mit Medien* handeln. So verwendet beispielsweise ein Großteil der Jugendlichen dieser Kohorte digitale Endgeräte allein und eigenständig. Ein Grund dafür ist, dass sich in allen Familien die Regeln hinsichtlich der Mediennutzung gelockert haben. So gibt es meist weniger zeitliche Begrenzungen, oder inhaltliche Beschränkungen werden aufgehoben. Bei einigen Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich durch das Umgehen von Regeln auch selbst Freiheiten schaffen. Eine Jugendliche überschreitet Regeln beispielsweise, indem sie die Sicherheitscodes für die Geräte herausfindet und vor der Mediennutzung seltener um Erlaubnis fragt. Weitere Heranwachsende halten sich nicht an die vereinbarte Nutzungsdauer, umgehen Regeln oder setzen sich über Verbote ihrer Eltern hinweg. Die Umgangsweise der Eltern mit den Regelverstößen ihrer Kinder variiert: Während manche Jugendliche diese Autonomie nach

Aussage der Eltern gewährt bekommen, da die Erziehenden Regelverstöße ihrer Kinder nicht bestrafen, müssen andere dagegen mit einem Medienverbot durch ihre Eltern rechnen. Bei Johann werden Medien laut Frau Grubert als „Ansporn“ genutzt, z. B. um seine Motivation für die Schule zu steigern oder damit er sich generell an Regeln hält. Umgekehrt droht ihm ein Medienentzug, wenn seine Noten in der Schule schlechter werden:

Er bekommt alle Medien, kann er eigentlich so verwenden. Nur wenn die Noten schlecht werden, dann ist das Handy unter der Woche weg. Also, dann ist es weg. Ich hatte jetzt, und das war jetzt auch / Ich glaube, die letzten zwei Wochen hat er das Handy weg gehabt. (Frau Grubert, EW4)

In der Aussage der Mutter spiegelt sich eine gewisse Kontrolle nicht nur über Johannis Mediennutzung, sondern auch über sein Leben im Allgemeinen wider. Insgesamt wird ein Hintergehen der Medienregeln durch die Jugendlichen in der vierten Erhebung nicht mehr so häufig thematisiert. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass sie tendenziell mehr Freiheiten in der Mediennutzung haben und somit kein Bedarf mehr besteht, elterliche Restriktionen zu umgehen. Diese zusätzlichen Freiheiten begründen sich auch häufig in der Tatsache, dass die Eltern keinen Einblick mehr in die konkreten Medienpraktiken der Jugendlichen an digitalen Endgeräten haben. Ob sie diese beispielsweise für Unterhaltungsangebote oder für die Schule verwenden, können die Eltern nicht immer auf den ersten Blick einordnen.

Eine zunehmende Autonomie im Umgang mit Medien geht ebenfalls mit einer *wachsenden Medienkompetenz* der Jugendlichen einher – dies nehmen die Jugendlichen ebenso wie die Eltern wahr. Dabei stehen meist Bedienkompetenzen der Jugendlichen im Fokus, die sich auf bestehende Angebote beziehen, weniger darüber hinausreichende kritische, informative oder kreative Medienkompetenzen. Zwischen den Selbsteinschätzungen der Jungen und Mädchen zeichnen sich große Unterschiede ab, die einschlägigen Geschlechterstereotypen entsprechen. Bis auf Johann haben alle Jungen der älteren Kohorte ein starkes technisches Interesse, und damit verbundene technische Kompetenzen werden laut Aussage der Eltern in ihren Medienpraktiken sichtbar. Zum Beispiel haben Otto und Jakob selbst ihre Computer zusammengebaut. Von Ottos Mutter wird betont, dass er seine Geräte und Anwendungen selbst eingerichtet habe:

Also, im Grunde haben die das dann tatsächlich / richten sie sich das alleine ein. Also am Anfang, als sie noch nicht so genau wussten, wie das ging, haben wir das auch über meinen Account und so. Aber mittlerweile machen / Also, das macht man ja so [...] Ja, alles Technische. Das findet er interessant. (Frau Freise, EW3)

Im Interview mit Tobias wird deutlich, dass er auch in der Schule aktiv Lösungen für technische Probleme sucht. Er engagiert sich beispielsweise im Rahmen der Technik AG und unterstützt Freundinnen, Freunde und Familienmitglieder bei technischen Fragen. Seine Eltern berichten z. B., dass er ihnen bei der Reparatur eines Tablets geholfen habe. Hannes und Tobias werden von ihren Eltern inzwischen als „Experten“ für digitale Endgeräte in der Familie wahrgenommen, wodurch ihnen zusätzliche Freiheiten im Umgang mit Medien gewährt werden. Die Zuschreibung dieses Expertenstatus bezieht sich in erster Linie auf ihr Handeln innerhalb der Familie und nicht auf übergreifende Medienkompetenzen, Spezialwissen oder Fähigkeiten. Vielmehr stehen hier wieder die Bedienkompetenzen bezüglich vorhandener Angebote im Vordergrund.

In der vierten Erhebung sprechen neben den Jungen auch einige der Mädchen an, dass sie sich in Bezug auf Medien kompetenter als ihre Eltern wahrnehmen und von diesen bei der Bedienung konkreter Geräte bzw. Anwendungen manchmal um Rat gefragt werden. Bei einem Großteil der Jugendlichen der älteren Kohorte wird ersichtlich, dass sie sich medienbezogene Fähigkeiten selbst aneignen (wollen): Johann hat sich z. B. zu seinem neuen Tablet Videos angeschaut, um dessen Funktionsweise zu verstehen. Wenn Olivia medienbezogene Fragen hat, recherchiert sie die Antworten selbst über *Google*, da sie ihre Eltern als weniger kompetent in Bezug auf Medien wahrnimmt. Sie hilft ihren Eltern außerdem manchmal bei der Erstellung von *Instagram*-Inhalten: „Also, mein Vater als / selbst als ich noch kein Instagram hatte, hat er mich immer gefragt, wie man da irgendwas macht. Also, wenn schon, zeige ich denen eher Sachen.“ (Olivia, EW4). Antonia erzählt, dass sie sich die Nutzung von *TikTok*, *YouTube* und anderen Apps durch das Schauen von Videos selbst beigebracht habe und Lisa sagt, sie findet Funktionen von Apps wie *Ebay* selbst heraus. Viele Eltern beschreiben in den Interviews explizit den Eindruck, dass sich ihre Kinder in einigen Bereichen der Mediennutzung besser auskennen würden als sie selbst. Insbesondere in der vierten Erhebung wird dieser Wissensvorsprung in Bezug auf die Bedienung digitaler Endgeräte und Anwendungen vermehrt geäußert.

Bei knapp der Hälfte der Familien scheinen die *zunehmenden Freiheiten und lockereren Regeln*, die den Jugendlichen gewährt werden, auch mit dem Empfinden der Eltern zusammenzuhängen, die Mediennutzung und das Einhalten der Regeln nicht mehr kontrollieren zu können. Einige Eltern schieben dies darauf, dass ihre Kinder nun eigene Geräte besitzen, andere verweisen auf Fähigkeiten der Jugendlichen, Regeln (technisch) umgehen zu können. Frau Schmidt berichtet, dass sie infolge der COVID-19-Pandemie kaum noch Einblick hat, was ihre Tochter Svenja an den digitalen Endgeräten genau macht:

Und ich glaube mir ist das auch total entglitten, also, ne? Weil es war ja auch immer so, dass die, ähm, ihr Homeschooling ja schon einfach immer das Handy gebraucht haben, das Tablet gebraucht haben. Und dann kannst du das nicht mehr so reglementieren, ne? Und musst dich halt darauf verlassen, was sie dann auch an den Geräten machen, dass sie dann halt nicht nur Quatsch machen. Und ich glaube jetzt gerade bei der Svenja, (.) dass das schon geklappt hat. Also, dass du schon hauptsächlich, oder zum Größtenteils erst einmal deine Schulsachen gemacht hast, oder dass das erledigt wurde, was sein muss. (Frau Schmidt, EW3)

Dieser Eindruck verstärkt sich zur vierten Welle bei einigen Familien, andere thematisieren dieses erstmals. Dennoch versuchen alle Eltern, durch Absprachen, Medienregeln oder die punktuelle Nutzung der App *Family Link*, Einfluss auf die Medienpraktiken ihrer Kinder zu nehmen. Diese Einschränkungen werden von einzelnen Jugendlichen sogar als positiv hervorgehoben, wenn sie das Gefühl haben, ihre eigene Mediennutzung (noch) nicht hinreichend selbst regulieren zu können. Wie die Anschaffung eines neuen Endgeräts auf die zunehmende Freiheit bezüglich der Medienregeln wirken kann, wird in der Erzählung von Jakobs Mutter deutlich:

Aber wir haben keine Übersicht mehr. Weil er hat ja jetzt ein iPhone. [...] Und da haben wir keinen Zugriff mehr drauf. Also wir hatten ja diesen Family Link und darüber konnten wir ja auch die Geräte ein bisschen überwachen. Oder halt auch deckeln. Also die Apps und so. Und das geht halt jetzt mit dem iPhone nicht mehr. Weil wir alle Samsung- und Android-Geräte haben und das ist mit dem iPhone nicht so kompatibel. Und dadurch ist er jetzt quasi befreit von uns. Und da denke ich, dass sich / Also es ist sichtbar, dass er deutlich mehr und länger am Handy ist. Und er benutzt es bestimmt mehr und anders wie früher. Aber wir haben halt keine Übersicht mehr drauf. Also, da haben wir etwas die Kontrolle

verloren. Aber haben uns jetzt auch / Wer mit 15 / Er wusste ja sowieso, wie man irgendwie auch Dinge und Sanktionen umgeht. Das wusste er ja eh schon. Deswegen wussten wir, es ist Quatsch, jetzt das noch zu kontrollieren. (Frau Wolff, EW4)

Mit der Anschaffung des neuen Smartphones und damit eines anderen Betriebssystems kreiert Jakob sich mehr Freiheiten in der Mediennutzung und grenzt sich gleichzeitig stärker von seinen Eltern ab. Seine Mutter gewährt ihm aber diese Autonomie auch und begrenzt seine Zeit am Smartphone inzwischen nicht mehr. Insgesamt gestehen die Eltern der älteren Kohorte ihren Kindern häufig mehr Medienzeit zu und geben den Medienpraktiken der Jugendlichen mehr eigenen Raum. Herr Schmidt sieht sich in der vierten Erhebungswelle beispielsweise die Apps, die Svenja auf ihrem Smartphone installieren möchte, bei der Nachfrage durch *Family Link* gar nicht mehr an.

Dadurch, dass einige Kinder *aktiv mehr Freiheiten einfordern*, kommt es aus Sicht der Eltern gelegentlich zu (konfliktreichen) Diskussionen. Diese drehen sich oft um die Erlaubnis zur Installation neuer Apps oder um bestehende Regeln zu Mediennutzungszeiten. Laut Frau Freise führt aber beispielsweise Ottos Mediennutzung im Allgemeinen zu „Streit“ innerhalb der Familie. Sie nennt unter anderem zu lautes Musikhören, das Teilen eines gemeinsamen Accounts bei *Spotify* oder generell seine Handynutzung als typische Konfliktthemen. Zu den autonomiebezogenen Aushandlungsprozessen zählen auch Diskussionen aufgrund zunehmend unterschiedlicher Interessen, z. B. wenn es um die Auswahl von Filmen geht.

Das Autonomiebestreben der Jugendlichen drückt sich in der dritten und vierten Erhebungswelle auch in der Ausbildung von themenspezifischen Interessen sowie einer *zunehmenden Selbstständigkeit* bei der Wahl und Nutzung ihrer Medien aus. Annas Mutter beschreibt überdies, dass Anna Medien nicht mehr nur passiv konsumiert, sondern diese produktiv für Kreatives, wie Malen, nutzt. Tobias, der sehr medienaffin ist, beschäftigt sich mit 3D-Druck und Fotobearbeitung. Die Expertise dafür hat er sich online über Foren und *YouTube*-Videos angeeignet. Aus mehreren Interviews wird zudem deutlich, dass die Jugendlichen der älteren Kohorte zur vierten Erhebungswelle hin ein stärkeres Bewusstsein für mögliche Risiken ihrer eigenen Mediennutzung entwickelt haben. Bente und Svenja kontrollieren z. B. regelmäßig ihre Bildschirmzeit und beobachten bei sich selbst, dass sie bei schlechtem Wetter mehr Zeit mit dem Smartphone verbringen oder dass ihre Aufmerksamkeitsspanne durch *TikTok* und ähnliche Apps

geringer geworden ist. Antonia setzt sich selbst einen Timer für die eigene Mediennutzung, um nicht zu viel Zeit mit sozialen Medien, in ihrem Fall auf *TikTok*, zu verbringen:

Also, da schaue ich halt 15 Minuten am Tag. Habe ich mir einen Timer gestellt und den gleich auch / Nicht länger eigentlich, normalerweise, der bleibt eigentlich immer so. Das ist für mich ganz cool, weil Freunde von mir verbringen / Sind halt teilweise vier Stunden am Tag auf *TikTok*, das ist ein bisschen übertrieben. (Antonia, EW4)

Hannes reflektiert, dass er, seit er ein eigenes Smartphone hat, weniger liest, nimmt das „Suchtpotenzial“ des Geräts wahr und überlegt sich Strategien, sich von dem Gerät weniger ablenken zu lassen (z. B. sein Smartphone in einen anderen Raum zu legen). Umgekehrt lässt sich insbesondere in der vierten Erhebung beobachten, dass sich die Jugendlichen manchmal noch Orientierung bzw. klare Vorgaben zur Mediennutzung von ihren Eltern wünschen, da sie das Gefühl haben, sich selbst (noch) nicht ausreichend kontrollieren können. Das zunehmende Autonomiestreben der Jugendlichen spiegelt sich auch in der vermehrt eigenständigen Organisation von Freizeitaktivitäten mit anderen wider. Medien werden von den Jugendlichen überdies des Öfteren genutzt, um sich selbstständig mit Freundinnen und Freunden zu verabreden oder mit ihnen zu kommunizieren (Abschnitt 5.5).

Trotz der vielfältigen Bestrebungen in Richtung einer stärkeren Autonomie, des Gewährens von Freiräumen durch die Eltern und des wachsenden Einflusses der Peers bezüglich der Mediennutzung, wird bei allen Jugendlichen noch Nähe zu Eltern und Geschwistern über verschiedene *gemeinsame Medienpraktiken* geschaffen. In den meisten Fällen ist dies das ritualisierte gemeinsame Mediennutzung, z. B. das abendliche Ansehen und Besprechen von Nachrichten oder gemeinsame Filme- und Serienabende, speziell das Anschauen von Comedy-Serien, Castingshows oder dem *Tatort*. In Tobias' Familie wird beispielsweise morgens zusammen Radio gehört. Bei manchen Familien kommt für das gemeinsame Anhören von Audioinhalten *Spotify* zum Einsatz. Zwei Familien berichten, dass sich während der COVID-19-Pandemie gemeinsame Aktivitäten mit Medien herausgebildet hätten: Familie Wolff macht zum Zeitpunkt des dritten Interviews gemeinsam Sport mit Online-Videos und Familie Ziegler macht seitdem häufiger Filme- und Serienabende. In beinahe allen Familien wird allerdings zur vierten Erhebungswelle hin betont, dass immer weniger gemeinsame Medienpraktiken stattfinden und die Jugendlichen dagegen



mehr für sich alleine oder gemeinsam mit Freundinnen und Freunden machen würden. So beschreibt beispielsweise Svenja dies als größte Veränderung in ihrem Medienrepertoire:

Also ich glaube, die größte Veränderung waren / Also ich kann mich nicht mehr daran erinnern, aber ich glaube, entweder der Fernseher. Ich weiß nicht genau, wo der Fernseher letztes Jahr war, aber ich glaube, ich nutze den Fernseher sehr, sehr viel weniger als letztes Jahr. Weil letztes Jahr war es schon so, ich habe mit meiner Familie teilweise noch Filme geschaut. [...] und jetzt halt gar nicht mehr. (Svenja, EW4)

Nur Anna erwähnt, dass in ihrer Familie zur vierten Erhebung hin regelmäßige Filmabende etabliert wurden.

*Zwischen Geschwistern schaffen gemeinsame Medienpraktiken*, wie das Ansehen von Online-Videos oder das gegenseitige Zusenden von *TikTok*-Videos, eine gewisse Nähe. Insgesamt nutzen die Jugendlichen in der vierten Erhebungswelle deutlich häufiger Social-Media-Angebote mit Geschwistern, wenn sie nicht am gleichen Ort sind (beispielsweise zum Schreiben, Telefonieren oder Zusenden „spannender“ Inhalte). Lisa beschreibt im vierten Interview, dass sie häufig telefonisch oder per *WhatsApp* Kontakt zu ihren Geschwistern im Haushalt des Vaters hält. Außerdem lernt sie gemeinsam mit zwei ihrer Halbgeschwister online koreanisch. Zentral ist zudem das *Sprechen über Medieninhalte*. Die Heranwachsenden berichten von Gesprächen über Medien zwischen Geschwistern, die Nähe herstellen würden, weil sie sich um gemeinsame Interessen oder die Hilfe beim Umgang mit Medien handeln (z. B. Videospiele, Serien oder Content Creators). Herr Brunner bezeichnet seinen Sohn Tobias diesbezüglich als Vorbild für seinen jüngeren Bruder, da er ihm u. a. bei der Mediennutzung helfe und ihm Geräte einrichte:

Und kriegt dann vom Tobias das Handy aufgesetzt, dass er eben da, ähm, auch seine Hör/ Hörspiele für die Autofahrt draufmachen kann, ne? Und dann hat er einen Spotify-Account und kann halt dann da hart runterladen, ne, dass er keine mobilen Daten braucht, [...] Ja, er hat auch den alten Computer gekriegt vom Tobias. [...] und hat den auch wieder neu gekriegt, da neu alles aufgesetzt. Da haben sie noch mal alles zerlegt, was/ Da war irgendein Bauteil innen kaputt. Haben sie zusammen gemacht. (Herr Brunner, EW3)

Auch in *Gesprächen über Mediennutzung stellen Kinder und Eltern* eine gewisse Nähe her. Die Jugendlichen erzählen ihren Eltern beispielsweise



von Medieninhalten, mit denen sie sich beschäftigen, darunter auch aktuelle Social-Media-Trends und Inhalte von Content Creators. Für viele Jugendliche sind ihre Eltern wichtige Ansprechpersonen bei Fragen zu Medien: Die Jugendlichen schenken ihnen mit ihren Fragen Vertrauen und die Eltern signalisieren Offenheit zu helfen. Allerdings können auch die Jugendlichen zu Ansprechpersonen für ihre Eltern werden. So hilft z. B. Svenja ihrer Mutter bei der Nutzung von *Snapchat* und *Instagram*. Lisa hatte ihrer Mutter vor dem vierten Interview auch unterschiedliche Apps sowie die Anschaffung eines *YouTube*-Premium Accounts empfohlen, wovon sich Frau Mayr überzeugen ließ. Zudem tauschen manche Jugendliche Empfehlungen für Medieninhalte in der Familie aus.

*Einige Heranwachsende zeigen zudem ihren Eltern ausgewählte Medieninhalte*, die sie ihnen oftmals per Messenger zusenden, z. B. *TikTok*-Videos oder -Stories, oder Inhalte, die sie selbst auf Social Media posten. Die Eltern von Sarah, Olivia und Jakob geben an, ihre Kinder über Risiken des Internets aufzuklären. Herr Niemeinz versucht, diese Gefahren in ähnlichem Maße an Sarah und ihre Geschwister zu vermitteln. Diese reagieren diesbezüglich allerdings eher abwehrend und bezeichnen ihren Vater als „paranoid“. Möglicherweise fühlen sie sich in ihrer Mediennutzung nicht von ihm ernstgenommen und empfinden seine Belehrungen somit als übergriffig. Dieser Konflikt zwischen Vater und Töchtern wird im vierten Interview deutlich:

Herr Niemeinz: Und dann da habe ich äh also gerade äh (.) als sie Whatsapp als sie das zusammen bekommen hat, gab es Einiges an Aufklärungsgesprächen sozusagen und halt immer wieder so ein Hinweis, äh was sie nicht machen sollen. Also [jüngere Schwester] hat jetzt auch äh Whatsapp seit einiger Zeit, wo ich mir dann halt schon Sorgen mache, okay, wo antwortet sie oder wo kann sie reinfallen. Ähm und halt bei Sarah ist halt schon auch so, dass ich immer mal wieder auch was ansprechen kann, was aktuell rumgeht. Äh/ ...

Sarah: Scheint lange nichts mehr rumgegangen zu sein.

Herr Niemeinz: Ja also ich denke, ab und zu hoffe ich auch einfach, dass du (...) mit Vorsicht daran gehst.

Sarah: (genervt) Ich bin // immer sehr vorsichtig Papa.

(Sarah und Herr Niemeinz, EW4)

In Jakobs Fall kann das Aufklären über Risiken des Internets neben der Hilfe zu einer sicheren Mediennutzung alternativ als Versuch der Kontrolle der Mediennutzung von Seiten der Eltern gedeutet werden. Sie besprechen

die Risiken des Internets mit ihm, wenn er wissen möchte, weshalb er bestimmte Medien nicht nutzen darf. Sie erklären ihm zudem, dass er noch lernen müsse, mit Inhalten kompetent umzugehen. Die Risiken des Internets dienen hier also eher als Begründung für eine eingeschränkte Mediennutzung.

*Unterschiedliche Vorlieben* der Familienmitglieder können sich distanzierend auswirken, z. B. der Film- und Seriengeschmack – vor allem durch die sich entwickelnden individuellen Geschmäcker der Kinder. Aber auch in Bezug auf die Mediennutzung als solche kann Distanz geschaffen werden: So mag Olivias Mutter die Geräusche von *Instagram* nicht und bittet sie, entweder den Ton auszuschalten oder in ein anderes Zimmer zu gehen, was darüber hinaus *räumliche Distanz* schafft. Distanzierungsbestrebungen lassen sich ebenfalls im *zunehmenden Wunsch, Medien allein zu nutzen*, beobachten: Bente und Jakob haben beispielsweise generell weniger Lust, mit ihrer Familie Medien zu nutzen (*emotionale Distanz*). Von einem Einschlafritual, wie es in der jüngeren Kohorte oder in früheren Erhebungswellen berichtet wurde, wird in der vierten Erhebung von keiner der Familien mehr gesprochen. Anna hört über ihre Kopfhörer Hörbücher, was der Mutter die Kommunikation mit ihr erschwert (*kommunikative Distanz*), und Jakob zeigt sich genervt, wenn seine Eltern in sein Zimmer kommen, während er Medien nutzt. Annas und Svenjas Eltern versuchen, der entstehenden Distanz durch die getrennte Mediennutzung mit (medien-)erzieherischen Praktiken entgegenzuwirken: Frau Schmidt hat sich z. B. einen Account bei *Instagram* angelegt, um zu sehen, welchen Inhalten Svenja dort begegnet. Annas Eltern versuchen, einen offenen Umgang mit allen Themen zu vermitteln, so dass sie versteht, dass sie mit ihren Eltern über alles sprechen kann.

### 5.5 Medienrepertoires als Spiegel der Peerpraktiken

In der älteren Kohorte gewinnen Freundinnen und Freunde auch für die Mediennutzung an Bedeutung. Wie Jakob beschreibt, „macht man alles zusammen“ (Jakob, EW4), was mit Medien in Verbindung steht. Insgesamt lässt sich beobachten, wie die Medien(-praktiken) mit Gleichaltrigen im jugendlichen Medienrepertoire ihre Präsenz entfalten. Was in der Peergroup beliebt ist, zeigt sich auch in der individuellen Auswahl von medialen Angeboten. Frau Wolff deutet die Zuwendungen zu Freundinnen und Freunden auch als Abgrenzung gegenüber den Eltern:

Aber das sind halt, glaube ich, das ist halt das Alter. Irgendwie will man halt auch für sich sein und lieber // mit [...] seinen Freunden zusammen sein. Und ähm und nicht mit den Eltern, die immer irgendwelche Regeln aufstellen und irgendwelche Meinungen haben. (Frau Wolff, EW3)

Unter anderem nimmt ihr Sohn nun seltener an Serienabenden der Familie teil und möchte nicht, dass seine Eltern die Gespräche während des gemeinsamen Online-Spielens mitbekommen, worin zum einen der Wunsch nach Privatsphäre unter Freundinnen und Freunden und zum anderen nach Autonomie gegenüber seinen Eltern zum Ausdruck kommt. Manche Jugendliche setzen sich auch über Bedenken, Regeln und Konflikte mit den Eltern hinweg, um an neuen, medialen Peer-Praktiken teilzunehmen, was die zunehmende Bedeutung und Orientierung an anderen Jugendlichen und die Abgrenzung von den Eltern unterstreicht. Beispielsweise nehmen Olivia und ihre Freundin trotz des Verbots von Frau Jannsen zusammen *TikTok*-Tanzvideos auf:

Bei der einen weiß ich dann, wenn sie die nachmittags besucht, dann machen die den ganzen Nachmittag nur TikTok-Tänze // und [...] veröffentlichen // das [...] dann auf dem Account von der anderen. [...] Aber gut, das kann ich ja nicht // also [...] da verbiete ich ihr ja nicht, sich mit der anderen zu treffen, ne? (Frau Jannsen, EW3)

Frau Jannsens Bedenken richten sich in diesem Beispiel nicht auf das gemeinsame Aufnehmen von Tänzen an sich, sondern auf das Veröffentlichen dieser Videos und die damit verbundenen möglichen Risiken für ihre Tochter.

Freundinnen und Freunde lernen die Heranwachsenden überwiegend in der Schule oder bei außerschulischen Freizeitaktivitäten, wie im Sportverein, kennen. Online geschlossene Bekanntschaften spielen bei den befragten Jugendlichen kaum eine Rolle. Für die meisten Jugendlichen kommt es nicht in Frage, mit Fremden online Kontakt aufzubauen: Einerseits aus Privatsphäreschutzgründen, andererseits – besonders bei den Mädchen – aus Sorge vor grenzverletzenden Erfahrungen mit Männern. Ein Mädchen berichtet in diesem Kontext von einer Mitschülerin, die über *Instagram* einen 20-jährigen Mann aus Japan kennengelernt habe, was sie selbst – nicht zuletzt aufgrund des großen Altersunterschiedes – „komisch“ findet. In zwei Fällen werden Online-Bekanntschaften erwähnt: Ein Mädchen berichtet in der dritten Erhebungswelle davon, dass sie Menschen über anonyme Chatrooms kennenlernt und eine andere Jugendliche hat über

*Wattpad* eine Online-Bekanntschaft geschlossen. Beide Bekanntschaften werden in der vierten Erhebungswelle nicht mehr erwähnt.

Manche Medienpraktiken mit Peers tauchen im Sample wiederholt, jedoch vergleichsweise selten auf: Ein gemeinsames Interesse an Literatur wird in einzelnen Fällen erwähnt. Vier Jugendliche hören im Hintergrund Musik bei gemeinsamen Treffen, wenn sie mit ihren Freundinnen und Freunden den gleichen Musikgeschmack teilen. In wenigen Fällen wird auch die Nutzung von *Google Maps* zur Orientierung für gemeinsame Treffen genannt. Eine zentrale Stellung im Sample haben hingegen *gemeinsame Medienpraktiken auf Social Media* und *digitales Spielen*.

Innerhalb von Freundschaften fällt die hohe Bedeutung des *Kontakthaltes über digitale Medien* auf. Dazu zählen Nachrichten via Social Media, Messengerdiensten, Videocalls, *Discord* – und wenngleich selten – auch das Telefonieren. Bevorzugt wird der Messengerdienst *WhatsApp* genutzt. Auf andere Dienste, wie z. B. *Signal* oder *Snapchat* greifen die Jugendlichen zurück, um mit Freundinnen und Freunden in Kontakt zu bleiben, die kein *WhatsApp* nutzen. Bisweilen verwenden einige verschiedene Messenger, um ihre Freundschaften zu „managen“:

WhatsApp benutze ich halt, um zu schreiben, mit Freunden. Das ist relativ wichtig. Also, ich bin jetzt auch sehr viel in Signal, weil eine Freundin von mir hat halt kein WhatsApp. Und manche Gruppen sind da einfach auf Signal, weil denen irgendwie Sicherheit wichtiger ist. Aber ich benutze beides relativ oft. (Pia, EW4)

Die Nutzung des Smartphones im Freundeskreis oder mit Mitschülerinnen und Mitschülern wird in allen Fällen erwähnt. Nur drei Jugendliche berichten davon – wenngleich selten – auch Smartphone Inhalte von Social-Media-Profilen oder Chatnachrichten zu zeigen, wenn Treffen in Präsenz stattfinden. Häufiger werden bei gemeinsamen Treffen Fotos oder seltener auch Videos erstellt (wie unten in diesem Abschnitt weiter ausgeführt wird). Von der Social-Media Nutzung mit Freundinnen und Freunden berichtet ein Großteil der Jugendlichen. Zudem werden Messenger von einem Großteil der befragten Jugendlichen genutzt, um sich mit Peers über Social-Media-Inhalte auszutauschen, Treffen zu vereinbaren und im Klassenchat oder anderen Gruppen ihre Freizeitaktivitäten, vor allem Organisatorisches, zu klären. Während manche Jugendliche eine Nachrichtenflut oder auch schulisch irrelevante Themen zwischen einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern im Klassenchat kritisieren, empfinden andere Jugendliche, wie Johann, den Klassenchat mittlerweile als hilfreich:

Also früher, also fünfte, sechste war es ja einfach nur Quatsch. Aber mittlerweile eigentlich nur noch so wichtige Sachen [...] wenn halt eine Stunde ausfällt oder so, oder wenn mal jemand fragt, was wir alles lernen müssen für die Schulaufgabe. (Johann, EW4)

Darüber hinaus verweisen manche Jugendliche auf die impliziten Regeln der Peerkommunikation in sozialen Medien. Beispielsweise beschreibt ein Mädchen, dass auf *Snapchat* im Vergleich zu anderen Plattformen keine Reaktion auf geteilte Inhalte erwartet würde, was besonders hilfreich sei, wenn Freundinnen oder Freunde über diese Plattform ein Bild mit jemandem teilen, den sie nicht mögen und dies folglich einfach unkommentiert lassen können. Ein anderes Mädchen beschreibt, dass im Chat mit Gleichaltrigen ein stärker informeller Ausdruck verwendet werde als mit Erwachsenen.

In einigen Interviews wird überdies deutlich, dass die Möglichkeiten zum Teilen visueller Inhalte über Social-Media-Anwendungen bedeutsam sind, um zu sehen, was die eigenen Freundinnen und Freunde machen:

Bei Snapchat ist es halt, also ja. Also ich würde schon sagen, dass das definitiv wichtiger geworden ist, weil ich halt dadurch wirklich bildlich sehe, was meine Freunde also. [...] Manchmal schicken manche die Gradzahl, wie es bei ihnen ist. Das finde ich zum Beispiel manchmal ganz schön interessant. Bei Snapchat gibt es ja auch die Snap Map. Also da kann man dann von manchen, also von Freunden, die es wollen, dass du es siehst, kann man dann so den Standort sehen. Das finde ich dann auch manchmal ganz witzig. Kann ich sehen, was macht der denn so in den Ferien? Wo ist der denn? (Anna, EW4)

Dabei sind bestimmte Fotos oder Videos oft nur für die engsten Freundinnen und Freunde bestimmt. Auch das Fotografieren gemeinsamer Aktivitäten mit Freundinnen und Freunden wird als Zugehörigkeit stiftende Praktik beschrieben, selbst wenn die Bilder nicht auf Social Media geteilt werden. Geteilte Inhalte werden von einigen Jugendlichen je nach (möglicher) Zielgruppe aktiv über verschiedene Social-Media-Profile kuratiert:

Also ich habe mehr als zwei Accounts [...]. Und der eine ist für meine Eltern und an sich so für Leute, die halt dem Account folgen wollen. Und dann ist noch ein Account, das sind so wirklich nur meine Freunde dann. Und ich poste halt nur Storys auf meinem Account, wo meine Freunde drauf sind. Und dann verberge ich halt die Storys vor so Leuten,

die ich nicht kenne und wo auch keine Profilbilder haben oder wo ich nicht weiß, wer ist das denn überhaupt? (Svenja, EW4)

In dieser Aussage von Svenja zeigt sich ein digitales Beziehungsmanagement auf Social Media, von dem auch andere Jugendliche berichten: Eltern, Bekannte, sowie Mitschülerinnen und Mitschüler oder beste Freundinnen und Freunde erhalten Zugriff auf unterschiedliche Social-Media-Profile, auf denen die Jugendlichen unterschiedliche Inhalte (nicht) teilen. Das gemeinsame Erstellen von Videos, die jedoch nicht immer auf Social Media geteilt werden, wird ebenfalls in einzelnen Fällen berichtet.

Speziell die Fotopraktiken von Peers werden kritisch diskutiert und bieten Aufschluss über peerspezifische Normen für visuelle Inhalte. Manche Jugendliche formulieren als Erwartung an Inhalte auf Social Media, dass Informationen für die Followerinnen und Follower zuordbar sein sollen: Dazu zählen auch beispielsweise Geo-Tags<sup>3</sup>, damit nachvollziehbar ist, wo sich jemand aufhält, aber auch der allgemeine Anspruch, sich auf den eigenen Bildern visuell erkennbar zu zeigen, was Jakob etwa besonders auf der Plattform *BeReal* erwartet:

Ich muss zu sehen sein. Ich finde es jetzt komisch, wenn da so Leute sind, die einfach nur so zwei schwarze Bilder da posten oder so. Also, man soll schon sich eigentlich zeigen damit. Sonst bringt es ja nichts. (Jakob, EW4)

Andere Jugendliche achten wiederum explizit darauf, keine Fotos von sich selbst oder mit anderen sensiblen Informationen darauf auf Social Media zu teilen. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen an Sichtbarkeit und dem Selbstschutz der Jugendlichen. So deutet sich in der Aussage von Svenja aus der vierten Erhebungswelle an, dass sie erkennbare Profilbilder erwartet, um die Person hinter einem Account einschätzen zu können, was auch für weitere Jugendliche ein Motiv hinter der Erwartung an Sichtbarkeit sein könnte. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Jugendlichen deutliche Informationen über die Aktivitäten der Personen, denen sie folgen, erhalten möchten, um so besser an deren Leben teilzuhaben.

Inhalte der Fotos kritisieren einige Jugendliche ebenfalls, etwa die Betonung der Muskeln bei Jungen oder die Freizügigkeit von Mitschülerinnen, sowie die allgemein niedrige Qualität bei der Gestaltung der Bilder.

---

3 Geo-Tags auf Social Media ermöglichen es, den geteilten Inhalte mit einem geographischen Standort und/oder Koordinaten zu versehen.

Hier zeigen sich ästhetische Ansprüche an Social-Media-Inhalte und die Verhandlung der Angemessenheit von (geschlechtsbezogenen) Körperdarstellungen. Auch die Verwendung von Filtern wird von einem Mädchen kritisiert. Während die allgemeine Fotobearbeitung sowie das Nutzen von Filtern auf Plattformen wie *Instagram*, *Snapchat* und *TikTok* stark verbreitet sind, spiegelt sich in den Aussagen der Jugendlichen ein hoher Wert bezüglich der Authentizität in den Fotos von anderen wider. *BeReal* nimmt in dieser Hinsicht eine Sonderstellung unter den von den Jugendlichen verwendeten Social-Media-Plattformen ein, da keine Filter verwendet werden können und folglich Authentizität und Spontaneität der geteilten Inhalte suggeriert vermittelt werden. In der Regel folgen den Jugendlichen auf *BeReal* enge Bekannte aus dem Freundeskreis und der Schule. Einige Jugendliche berichten jedoch, nicht immer ein Foto auf *BeReal* zu posten, etwa wenn sie gerade in der Schule sind oder sie die Situation unpassend für *BeReal*-Fotos finden. Trotzdem scheinen sie Wert auf spontane Einblicke in ihrem authentischen Alltag zu legen. So erzählen zwei Jugendliche, dass sie auch abends oder morgens aus dem Bett Fotos auf *BeReal* teilen würden.

Einzelne Jugendliche kritisieren die sozialen Auswirkungen der hohen Bedeutung von Social Media und Messengern in der Peergroup auf das Miteinander in Präsenz. So seien manche Freundinnen und Freunde trotz physischer Präsenz eher mit dem Smartphone beschäftigt und widmeten sich nicht den gemeinsamen Aktivitäten. Aufgrund der fehlenden Aufmerksamkeiten fühlen die Jugendlichen sich durch ihr Gegenüber zurückgewiesen (Phubbing). Die Anzahl der Followerinnen und Follower und Streaks bei *Snapchat*-Nachrichten („Flammen sammeln“<sup>4</sup>) sind Gesprächsthemen unter Mitschülerinnen und Mitschülern, die manche Jugendliche genervt kommentieren. Ein Mädchen umgeht beispielsweise eine Konfrontation mit Mitschülerinnen und Mitschülern, indem sie einen zweiten Account erstellt, auf dem sie Kontaktanfragen von Personen annimmt, denen sie eigentlich nicht folgen möchte.

Viele Jugendliche bewerten die Zeit, die Peers mit dem Smartphone oder auf Social Media verbringen, als zu hoch. Häufig wird in diesem Zusammenhang die App *TikTok* genannt. Insgesamt wird die Social-Media-Nutzung und das aktive Teilen von Inhalten eher den Mädchen zugeschrieben. Auffallend ist, dass sich vor allem Jungen davon abgrenzen, Bilder und

---

4 Das „Flammen sammeln“ beschreibt eine Praktik auf Snapchat, bei der die Userinnen und User durch häufige Interaktion mit anderen Userinnen und Usern einen hohen Status erhalten, der durch ein Flammen-Emoji symbolisiert wird.

Videos auf Social Media zu teilen. Viele der Jugendlichen im Sample beschreiben ähnliche Unterschiede der Social-Media-Vorlieben von Jungen und Mädchen, die Svenja als Klischees zusammenfasst: „Das ist schon ein bisschen so klischeehaft, die Jungs schauen Videospiele und die Mädchen halt so mehr so Fashion und so, ja.“ (Svenja, EW4).

In Medienpraktiken mit gleichgeschlechtlichen Freundinnen wird teilweise auf die eigene Weiblichkeit und das Schaffen von Mädchenräumen verwiesen: Ein Mädchen im Sample ist Teil eines Mädchen-Klassenchats, in dem es sich für sie einfacher anfühlt, Fragen zu stellen, als in der gemischten Gruppe. Ein anderes Mädchen und ihre Freundinnen orientieren sich an Weiblichkeitskonstruktionen des *Hot Girl Summer*, einem Social-Media-Trend, der für sie damit assoziiert ist, ihre Ferien mit vielen Unternehmungen und dem neu erschienenen *Barbie*-Film zu verbringen. In den geschlechtsbezogenen Vorstellungen der Jugendlichen zeigt sich ein binäres Verständnis von Geschlecht geprägt, das die Medienpraktiken (auch mit den Peers) prägt. So beschreiben die Jugendlichen oft ähnliche geschlechtsspezifische inhaltliche Vorlieben, bei den Mädchen etwa romantische Inhalte und Themen wie Mode und Beauty, bei den Jungen digitale Spiele, Action- und Fitnessinhalte. Svenja beobachtet hier neben einem Einfluss des Alters auch eine Ausdifferenzierung des Medienangebots auf geschlechtsspezifische Vorlieben:

Früher war es halt so, jeder hat das Gleiche geschaut. Auch teilweise, weil man mehr auf dem Fernseher geschaut hat und dann hat man halt den gleichen Kanal geschaut. Also ich denke aber, in der Zukunft wird sich das nicht ändern wirklich. Ich denke, früher war die Schnittmenge so größer, aber jetzt hat / teilt sich das irgendwie ein bisschen schon, ja. (Svenja, EW4)

Das digitale Spielen wird in der dritten und vierten Erhebungswelle als ein Jungen-Thema beschrieben. Auffallend ist, dass die Spielpraktiken der Mädchen im Sample ab diesem Zeitpunkt zurückgehen. Drei Mädchen grenzen sich explizit vom digitalen Spielen und der Art, wie Jungen spielen, ab: „Ja, keine Ahnung. Mich interessiert das nicht. Also auf Leute zu schießen, finde ich nicht so toll als Spiel. Aber Jungs anscheinend schon.“ (Olivia, EW3).

Vom gemeinsamen Spielen berichten nur Jungen. Nur ein Junge erwähnt, auch mit einer Freundin gemeinsam zu spielen. Einerseits stellt das Online-Spielen eine Form des Kontakthaltens dar, da sie währenddessen oft gemeinsam telefonieren und über das Spiel oder ihren Alltag sprechen.



Andererseits schafft das Sprechen über digitale Spiele Zugehörigkeit zur Freundesgruppe, aber auch in der Klassengemeinschaft, wenn etwa alle das gleiche Spiel spielen und sich über Tipps sowie Herausforderungen austauschen. Für manche der befragten Jungen ist das Online-Spielen oft die zentrale gemeinsame Medienpraktik mit Freundinnen und Freunden, wie auch Frau Wolff beobachtet:

Das hat sich stark verändert, weil er hat ja jetzt, ähm damals noch hat er ja Switch gespielt und das hat er aber ja nur alleine gemacht [...] und jetzt ist ausschließlich, wenn er irgendwie ähm (klopfen) Computerspiele spielt, ist es immer eigentlich die Hauptmotivation, sich mit Freunden im Netz zu treffen // [...] ich glaube, also das ist, glaube ich, das Highlight immer seines Tages, wenn er halt auch im Alltag ist und halt weiß, abends um halb acht (klopfen) trifft er seine Freunde im Netz. (Frau Wolff, EW3)

Für zwei Jungen, die weniger Interesse am digitalen Spielen haben, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sie weniger an Gesprächen sowie dem gemeinsamen Online-Spielen der Jungen teilhaben (können). Während dem Online-Spielen bei den Jungen eine hohe Bedeutung zukommt und dieses die Zugehörigkeit stärkt, stehen Eltern diesem oftmals kritisch und teilweise ablehnend gegenüber:

Jetzt hat er/ (atmet hörbar ein) hat den Wunsch geäußert, dass er PS Plus haben will, also dass er/ dass sie dann online spielen können, sowas, das kommt natürlich, das [...] kommt einfach auf uns zu, und das, ähm, dann müssen wir als Familie entscheiden, (atmet hörbar ein) machen wir es, machen wir es nicht? Unter welchen Bedingungen machen wir es? (Frau Celik, EW3)

Jugendliche wie Hannes werden somit von den Peers und den Eltern mit unterschiedlichen Erwartungen an das Medienhandeln konfrontiert. Dabei wird deutlich, dass sie den Erwartungen der Eltern nicht unhinterfragt nachkommen und auch Spannungen zwischen diesen unterschiedlichen sozialen Erwartungen aushalten. Hier zeigt sich ihre zunehmende Autonomie gegenüber den Eltern in Bezug auf die eigene Mediennutzung. Mit der Ablösung von den Eltern scheint sich jedoch eine verstärkte Orientierung an den Medienpraktiken der Peers zu entwickeln, die mit neuen Abhängigkeiten und Erwartungen an die Mediennutzung seitens der Peers einhergehen.

Das gemeinsame Ansehen von Fernsehen, Film und Serien im Freundeskreis spielt im Sample vergleichsweise eine untergeordnete Rolle. Populäre Serien oder Filme können Gesprächsthema im Freundeskreis oder in der Klasse sein. Besonders bei Mädchen gehört das gemeinsame Ansehen von Filmen oder Serien bei Treffen oder Übernachtungen ab und zu dazu. Für Jungen scheinen eher Gaming-Livestreams und -Videos ein Thema zu sein, die sie sich gemeinsam ansehen oder gegenseitig empfehlen.

Auch das Sprechen über mediale Inhalte stellt Zugehörigkeit zu den Peers her. Häufig tauschen sich die Jugendlichen über *Empfehlungen und Tipps für Medien* aus. Tipps gibt es einerseits bei Problemen mit Computern, z. B. Software oder Hardware und Spielen. Empfehlungen werden andererseits bzgl. der Medieninhalte ausgetauscht: zu Filmen, Serien und Videos oder Hörbüchern. Ein Mädchen und ihr Freundeskreis tauschen Tipps zu Spielen und Apps zur Organisation der Gruppe aus. Bei einigen Jugendlichen wird die Nutzung von Social Media durch den Freundeskreis beeinflusst: Dabei sind Freundinnen und Freunde der Grund für die Nutzung bestimmter Plattformen und Inhalte von Content Creators. Ein Mädchen empfiehlt auch anderen *TikTok*, die es dann installieren. Svenja reflektiert in Bezug auf den Einfluss von Freundinnen und Freunden: „Also eigentlich fast jede App, bis jetzt auf YouTube, Reddit, Spotify, WhatsApp natürlich, habe ich wegen meinen Freunden runtergeladen.“ (Svenja, EW4). Die Nutzung der Freundinnen und Freunde kann auch ein Grund für die Ablehnung bestimmter Social-Media-Anwendungen sein: Für zwei Mädchen erscheinen *TikTok* sowie *BeReal* uninteressant, da sie im Freundeskreis nicht genutzt werden. Durch die zunehmenden Freiräume in der Mediennutzung scheint auch die Orientierung an beliebten Peer-Praktiken zu wachsen. So beobachten auch die medienkritischen und weniger medienaffinen Eltern, dass ihre Kinder einen Wunsch nach Medien äußern, die sie vorher nicht hatten.

Eine Abgrenzung nehmen die Jugendlichen zu Medienpraktiken im Freundeskreis vor, wenn sie einen anderen Geschmack haben, z. B. bei Filmen, Musik oder Büchern, was unter anderem im Kontext der Identitätsarbeit der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit dient (Abschnitt 5.3). Die Jugendlichen im Sample grenzen sich jedoch auch von als negativ oder unangemessen empfundenen Medienpraktiken der Peers ab. Anna kommentiert etwa, dass sie auch häufig ihr Smartphone nutzt, aber weitaus weniger als Gleichaltrige in ihrem Umfeld:

Also, ich denke, ich nutze es schon viel. Also jetzt im Vergleich zu den letzten Jahren. Aber im Vergleich also zu meinen Mitschülern, nutze ich es relativ wenig. [...] Also ich denke, es ist noch im Normalbereich im Vergleich zu meinen Mitschülern. (Anna, EW4)

Während Medien(-praktiken) allein kein Grund zum Bruch von Freundschaften darstellen, können sich über sie durchaus Konflikte in Freundschaften oder der Beziehung zu Peers abzeichnen. Diese können etwa unterschiedliche mediale Interessen betreffen, wodurch sich beispielsweise ein Junge Freundinnen und Freunden aus der Parallelklasse zuwendet oder es einem Mädchen im Sample schwerfällt Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen. Innerhalb von Freundschaften können unterschiedliche Sichtweisen auf Filme und Serien die Konflikte zwischen den Freundinnen und Freunden widerspiegeln. Ein Mädchen berichtet, dass Konflikte innerhalb der Freundesgruppe entstehen können, wenn sich eine Freundin verletzt fühlt, weil sie auf einem über Social Media veröffentlichten Bild nicht markiert wurde, aber eine andere Freundin schon.

Neben der Abgrenzung gegenüber abweichenden Medienpraktiken der Peers lassen sich auch Abgrenzungstendenzen gegenüber jüngeren Kindern erkennen. Die Jugendlichen distanzieren sich nicht nur von Kinderfilmen und -serien, sondern auch von *Snapchat*, das zwei von ihnen inzwischen seltener nutzen, weil sie es mit „kindlicheren“ Medienpraktiken verknüpfen.

## 5.6 Medienhandeln in der Schule im Netz der sozialen Domänen

Die Jugendlichen der älteren Kohorte besuchen zur dritten Erhebungswelle überwiegend die achte und in der vierten Erhebungswelle die neunte Klasse. Gerade für die Jugendlichen, die eine Real- oder Stadtteilschule besuchen, rückt ein potenzieller Schulabschluss zusehends näher. Digitale Medien werden in allen Fällen der Kohorte regelmäßig im Unterricht eingesetzt, wenn auch in sehr unterschiedlicher Art und in variierendem Umfang. Einige der Jugendlichen nutzen die Möglichkeit, Tablets im Unterricht zu verwenden, was an den jeweiligen Schulen erst ab einer höheren Jahrgangsstufe erlaubt ist. Zwei Mädchen besuchen ab der vierten Erhebungswelle ausgewiesene Tablet- bzw. Hybridklassen, in denen der Einsatz digitaler Medien durch Schülerinnen und Schüler im Fokus steht. Daran anschließend beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Frage danach, inwiefern sich Medienpraktiken in der sozialen Domäne Schule auch in den

alltäglichen, außerschulischen Medienpraktiken sowie den individuellen Medienrepertoires der Jugendlichen widerspiegeln. In der achten sowie neunten Klasse sind Medienpraktiken in der Schule in den Bundesländern Bayern und Hamburg als schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele formuliert. Medienbildung und -erziehung sollen somit verpflichtend in der Sekundarstufe I stattfinden. Besonders fokussiert wird dabei in beiden Ländern die Medienkompetenzförderung anwendungsbezogener Fähigkeiten sowie eine ethisch-moralische und kritische Auseinandersetzung mit Medien und Medienhandeln (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012; Freie Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung, 2024). Das Bayerische Kultusministerium fordert zudem Schulen ab der Sekundarstufe I dazu auf, Fächer aus dem Bereich Informatik und Datenverarbeitung anzubieten. Eine ähnliche Vorgabe gibt es zu beiden Erhebungszeitpunkten in Hamburg nicht. Diesen Vorgaben folgend, sollten alle Jugendlichen bereits in unterschiedlichen Fächern Medienkompetenzförderung durchlaufen haben. Im Sample wird insgesamt vor allem von einer Förderung anwendungsbezogener Fähigkeiten berichtet, weniger von kritischen oder gestalterischen Medienkompetenzen. Der Medienumgang wird neben dem Informatikunterricht auch in spezifischen Fächern oder Angeboten thematisiert: Im achten Jahrgang belegt die Klasse eines Jungen aus der Region Nürnberg für ein Halbjahr ein verpflichtendes Fach zu Medien, in drei weiteren Fällen aus den Regionen Hamburg sowie Nürnberg werden Wahlpflichtfächer zu Medien sowie eine Technik- oder Film-AG an den Schulen angeboten.

Zur dritten Erhebungswelle im Jahr 2022 kommen die Jugendlichen aus einer Phase des Distance Schoolings, die durch die COVID-19-Pandemie bedingt war. In einigen Fällen wird davon berichtet, dass digitale Medien seit der Pandemie im Schulalltag nachhaltig implementiert wurden: So haben sich Tools zur interaktiven Gestaltung des Unterrichts, zur Kommunikation und Organisation des Schulalltags etabliert. In zwei Fällen wird reflektiert, dass der Umgang der Jugendlichen mit digitalen Medien häufiger von den Lehrkräften erwartet wird. Da der Einsatz digitaler Medien aber häufig mit der Klassenstufe in Verbindung gebracht wird, können die Veränderungen auch nicht durch die Pandemie bedingt, sondern in den Medienkonzepten der Schule angelegt sein. Allerdings wird in einzelnen Fällen auch festgestellt, dass digitale Medien wieder seltener zum Einsatz kommen als während der Pandemie.

Während klassische Schulbücher in den dritten sowie vierten Interviews insgesamt wohl die am häufigsten genutzten Medien in der Schule sind,

erwähnen zwei Jugendliche im Sample, dass diese auch digital zur Verfügung stehen. Insgesamt berichten die Jugendlichen vergleichsweise wenig von der digitalen Ausstattung der Klassenzimmer. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass sie – im Vergleich zur jüngeren Kohorte – nach wie vor die gleiche Schule besuchen und stärker an die Ausstattung der Räume gewöhnt sind, oder dass sie die digitale Ausstattung nicht wahrnehmen, da sie diese selten verwenden oder aber dass sie gar nicht vorhanden ist. Etwa die Hälfte der Jugendlichen erwähnt digitale Medien im Klassenzimmer, wie Smartboard oder Beamer, die hauptsächlich von den Lehrkräften zur Vermittlung von Inhalten verwendet werden. Einige Jugendliche, wie Jakob, bevorzugen Smartboards gegenüber der klassischen Tafel, da Inhalte flexibler dargestellt und geteilt werden können:

Jakob: Also fast keiner schreibt mehr auf der Tafel, weil ist halt unnötig, eigentlich. Ja, ist eigentlich auch gut. [...]. Ist halt, ja, ist auch einfacher für den Lehrer. Ist auch für uns besser, finde ich.

Interviewer: Warum?

Jakob: Ja, weil auf der Tafel, das ist ein bisschen zu alt und so. Da kann man dann so am iPad so Sachen auch besser zeigen, und so. Wenn der auch nur kurz so, weiß nicht, auf Safari geht, dann Bilder zeigt oder so. Auf der Tafel geht es ja nicht. (Jakob, EW4)

Videos und Filme werden ebenfalls über einen Beamer oder ein Smartboard vorgeführt, z. B. um auch Experimente im naturwissenschaftlichen Unterricht zu veranschaulichen oder Lernvideos in den Unterricht einzubinden. Filme, die vor allem im Kontext des Geschichtsunterrichts im Sample benannt werden oder auch Schullektüren, hinterlassen bei manchen Jugendlichen einen nachhaltigen Eindruck und regen eine eigenständige Auseinandersetzung mit schulischen Themen an. Wenn aktuelle Nachrichten im Unterricht thematisiert oder angesehen werden, beginnen einige Jugendliche, diese häufiger im Privaten zu verfolgen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Gerade online verfügbare Erklärvideos verwenden die Jugendlichen auch außerhalb der Schule zum Lernen. So werden in einem Fall etwa Erklärvideos von der App *simpleclub*, sowohl im Unterricht, als auch privat zum Lernen genutzt – ein Beispiel dafür, wie durch die Schule die Nutzung bestimmter Lernapps angeregt wird.

Eine aktive Mediennutzung im Unterricht findet am häufigsten in Zusammenhang mit Tablets Erwähnung. Viele Jugendliche verwenden das Tablet regelmäßig zum Mitschreiben im Unterricht. Größtenteils handelt es sich dabei um private Geräte. Zwei Jugendliche erzählen davon, einen pri-

vaten Laptop in der Schule zu benutzen. Die Erlaubnis seitens der Schule, digitale Endgeräte im Unterricht einzusetzen, regt bei einigen Jugendlichen den Wunsch nach einem eigenen Gerät an. Ein Junge recherchiert in diesem Kontext selbstständig nach einem geeigneten Modell. Manchmal sind die Schulen mit schuleigenen Tablets ausgestattet – in der Praxis zeigt sich jedoch, dass die beschriebene Anzahl der verfügbaren Geräte kaum für eine ganze Klasse ausreicht. In der Regel stehen zwischen fünf und zehn Tablets zur Verfügung, die vielmehr ein Angebot für Schülerinnen und Schüler zu sein scheinen, die keine eigenen Geräte anschaffen können. In privaten Geräten sehen die Jugendlichen zudem den Vorteil, unabhängig von der digitalen Infrastruktur und Ausstattung der Schulen zu sein. Die Tablets werden von einigen Jugendlichen im Unterricht auch häufiger heimlich zum Spielen oder für andere Programme verwendet.

Tablet, Laptop und Smartphone werden von den Jugendlichen im Unterricht oft ähnlich verwendet: zur Online-Recherche, für Quizze, zum Erstellen von Präsentationen und zum Bearbeiten und Dokumentieren von (digitalen) Aufgaben. Teilweise geschieht dies auch in Kombination mit dem Smartboard, wenn die Schülerinnen und Schüler Erarbeitetes darauf projizieren können. Auf Smartphones werden zudem fachspezifisch Apps eingesetzt, etwa eine Kompass-App im Physikunterricht oder eine Wörterbuch-App für den Fremdsprachenunterricht. Etwa die Hälfte der Jugendlichen im Sample nutzen zudem ihr Smartphone, um über verschiedene Plattformen, wie z. B. *Untis* oder *mebis*, schulbezogene, organisatorische Informationen zu erhalten (beispielsweise Stundenpläne oder die Kursauswahl). Dies empfinden die Jugendlichen als praktisch. Auch die Anwendung von *Anton* wird im Sample eher als Organisations- statt als Lernapp erwähnt. Aufgaben und Arbeitsblätter werden etwa bei einem Drittel der Jugendlichen über Plattformen wie *Bettermarks* zur Verfügung gestellt, über die von den Lehrkräften teils auch Feedback gegeben wird. Gerade den Online-Zugang zu Bildungsmaterialien, die die Jugendlichen zum Lernen nutzen können, bewerten auch Eltern positiv:

Es ist schon viel auf Mebis verfügbar, auch so an zusätzlichen Lernmaterialien und, und Übungsmaterialien. [...] Und das finde ich halt auch großartig, weil die Kinder dadurch halt vorgefilterte Lerninhalte bekommen, weil natürlich haben wir früher auch Arbeitsblätter rausgesucht und sonstiges, ne? Aber ich bin natürlich viel dankbarer, wenn der Lehrer schon was vorgefiltert hat. (Frau Wiese, EW3)

Einzelne Jugendliche berichten zudem von einer erlaubten, jedoch unterrichtsfernen Mediennutzung (z. B. dem Musikhören während der Bearbeitung anderer schulischer Aufgaben).

Von alternativen Prüfungsformen, die durch digitale Medien möglich werden, wird in zwei Fällen berichtet: die Erstellung eines Podcasts anstatt einer schriftlichen Prüfung und die digitale Durchführung eines Vokabeltests.

Mit der Einführung von *ChatGPT* ist Künstliche Intelligenz ab der vierten Erhebungswelle vor allem in schulischen Kontexten ein aufkommendes Thema. So thematisieren manche Lehrkräfte *ChatGPT* aktiv im Unterricht, um etwa auf Gefahren, KI-erstellte Texte oder Falschinformationen hinzuweisen. Einzelne Schulen verbieten die Nutzung auch für die Bearbeitung schulischer Aufgaben. Als potenzielle Einsatzmöglichkeiten in schulischen Kontexten benennen die Jugendlichen eine Inspiration für Schularbeiten, die Informationssuche, die Vorbereitung von Referaten und die Erstellung von Texten. Mehrere Jugendliche äußern sich bezüglich einer Nutzung von KI im Kontext von Schule kritisch bis ablehnend, wie auch Olivia:

Also unser Mathelehrer, ähm, der hat uns das halt gezeigt und hat / wir haben uns da alle angemeldet mit ihm. Weil ich glaube, er hat halt so verstanden, dass es keinen Sinn macht, einen davon fernzuhalten, weil es wird eh jeder benutzen. Deshalb hat er uns das ein bisschen so gezeigt und halt auch auf die Gefahren, sage ich mal, hingewiesen. Aber ich benutze es jetzt eigentlich nicht, weil ich halt auch gemerkt habe, dass es nicht so vertraulich ist. [...] Hat dann auf Daten von irgendjemand anderen zurückgegriffen [...] Ja, ich weiß auch nicht, was der da mir da gesagt hat, aber, ähm, es ist mir auch zu aufwendig für die Schule. Also, mich da jedes Mal einzuloggen, dann muss ich mein Passwort raussuchen. Lieber benutze ich da einfach Google oder gucke mir irgendwelche Videos an. (Olivia, EW4)

Andere Jugendliche kritisieren bei der Nutzung von *ChatGPT*, dass die Erstellung authentischer Texte aufwändig sei und Wahrscheinlichkeiten anstelle von Fakten verwendet würden.

Die Regeln zum Medienumgang in den Schulen fallen im Sample sehr unterschiedlich aus: Gerade die Regeln zu privaten Geräten, wie dem Smartphone, reichen von grundsätzlichen Verboten zur geregelten Ausnahme durch Lehrkräfte für unterrichtliche Zwecke. Jugendliche sowie Eltern bemerken teilweise eine Inkonsistenz der Regeln zwischen Lehrkräften einer Schule (etwa auch im Fall der ausgewiesenen Hybrid- bzw. Tabletklas-

sen) sowie in den unterschiedlichen Klassenstufen. Gleichwohl übergehen auch Schülerinnen und Schüler geltende Verbote und spielen beispielsweise heimlich in den Pausen Handyspiele.

Das Mithalten der Schule mit medialen Entwicklungen wird von Eltern sowie Jugendlichen in den Interviews thematisiert. Eltern kritisieren etwa die langsame Reaktion der Schulen auf aktuelle mediale Entwicklungen, wie Smartwatches oder KI. Die Jugendlichen reflektieren zudem die nicht ausreichende Vermittlung von Medienkompetenz(en), fehlende Einblicke in verschiedene berufsbezogene Computerprogramme oder die überwiegend passive Gestaltung des Unterrichts mit Tablets. Manche Jugendliche bemängeln auch die schlechte technische Ausstattung der eigenen Schule. Insgesamt begrüßen es die Jugendlichen daher, wenn digitale Medien in der Schule verwendet werden – auch, weil digitale Medien zu ihrem Alltag gehören und so ebenfalls in der Schule Platz finden:

Und man kann sich halt dann mehr damit verbinden, weil das zu Hause macht man das, was mit den Medien und in der Schule. Und dann ist es nicht so, dass das so ge/ zwei ganz verschiedene Welten sind, wie es jetzt noch vor Kurzem vor Corona war. Jetzt kann man halt auch in der Schule sein Tablet mitnehmen, kann vielleicht in den Pausen sogar Netflix schauen, dann ist man halt auch viel lieber gerne da, wenn es sich so ein bisschen angleicht, sein zu Zuhause mit seinem Schulleben. (Svenja, EW3)

Des Weiteren beurteilen die Jugendlichen die schulischen Medienpraktiken im Hinblick auf die Förderung ihrer individuellen Lernprozesse positiv. Besonders Tablets empfinden die Jugendlichen als praktisch, um Ordnung zu halten, Materialien nicht zu vergessen und eine schnelle Online-Recherche zu ermöglichen. Spielerische Angebote wie Quizze werden als motivierend beim Lernen wahrgenommen. Manche Jugendliche kombinieren bewusst digitale und analoge Medienpraktiken, um ihre eigenen Lernprozesse zu optimieren: Sie halten beispielsweise bestimmte Inhalte lieber handschriftlich fest, da sie sich diese so besser aneignen können. Diese Optimierung eigener Lernprozesse wird erst dadurch möglich, dass die Jugendlichen überhaupt digitale Endgeräte im Unterricht verwenden dürfen.

Digitale Medien ermöglichen hier der Schule, aber auch den Eltern eine gezielte schulische Förderung der Heranwachsenden. Gleichzeitig beobachten einige Eltern Herausforderungen, die für ihre Kinder mit der Kombination von schulischer und freizeitlicher Mediennutzung einhergehen. Eine



Mutter nimmt wahr, dass die Trennung zwischen schulischer und freizeitlicher Mediennutzung für ihre Tochter eine Herausforderung darstellt:

Also in der Schule. Das heißt, die hat ja gar keine Hefte mehr, ne? Das ist ja alles auf dem Tablet. Also das verschwimmt ja auch. Ich muss ja das dann irgendwo auch ihr dann so abnehmen, wenn sie sagt, ja, sie geht jetzt rauf und macht was, ne? Und ich finde, das ist jetzt auch nicht mehr so, dass / Aus dem Alter, finde ich, ist sie jetzt raus, dass ich jetzt raufgehe und das dann kontrolliere und sage: "Ja, zeig mal her." (lacht) Also ich versuche, ihr da halt schon gut zuzureden, dass sie das jetzt für sich verinnerlicht, dass das halt einfach jetzt zu wenig war, was sie gemacht hat. Weil teilweise hat sie halt dann vor einer Schulaufgabe zwei Tage das Lernen vorher angefangen. (lacht) Das wird halt sozusagen nicht so gut. Aber ist schwierig, das dann zu trennen, muss ich sagen, ne? Schule und privat. Weil da läuft halt viel drüber, übers Tablet. (Frau Schmidt, EW4)

Im Kontext der alltäglichen Mediennutzung der Jugendlichen im Sample nehmen jedoch besonders die informellen Medienpraktiken in der Schule eine hohe Bedeutung ein und verweisen auf die zunehmenden Verflechtungen von Medienpraktiken in der Schule und mit Peers. Im schulischen Kontext gegründete Klassenchats stellen einen zentralen Raum der Peerkommunikation dar. Eine Mehrzahl der Jugendlichen im Sample berichtet von mindestens einem Klassenchat, dem sie angehören. Bei drei Jugendlichen scheint es mehrere Gruppen zu geben, etwa für Mädchen oder verschiedene AGs. Die Chatgruppen werden vorwiegend für schulische Angelegenheiten (z. B. Informationen über Ausfälle oder Hausaufgaben) verwendet. Während es in manchen Klassenchats keine Probleme gebe, würden in anderen „Müll“, unnötige Dinge, viele Sticker oder häufige Provokationen geteilt werden. Schwerwiegende Probleme werden indes kaum thematisiert. Üblicher Messenger ist *WhatsApp*, in einem Fall gibt es noch einen Klassenchat auf *Microsoft Teams*, der häufiger als *WhatsApp* verwendet wird, und einen zweiten auf *Snapchat*. Während viele Jugendliche bereits seit dem Übergang auf die weiterführende Schule Teil eines Klassenchats sind, berichtet ein Junge in der vierten Erhebungswelle erstmals, Teil des Klassenchats zu sein. Auf einer Klassenfahrt habe er sich den Messenger *WhatsApp* heruntergeladen, da die Lehrkraft dort Informationen geteilt habe. Die Nutzung von *WhatsApp* kann, wie dieses Beispiel zeigt, konkret durch das schulische Umfeld bedingt sein, obwohl dies konträr zu den Bestrebungen einiger Lehrkräfte oder auch Eltern stehen kann. Die Eltern des Jungen äußern Bedenken gegenüber dem Klassenchat, etwa

weil dort nicht durch Eltern oder Lehrkräfte eingegriffen werden könne. Ein Messenger, der in Bezug auf den Datenschutz sicherer ist, wäre ihnen lieber.

Insgesamt lässt sich in der älteren Kohorte eine zunehmende Verwobenheit von schulischen und außerschulischen Medienpraktiken beobachten. Zwischen den beiden Erhebungswellen zeigen sich dabei nur vereinzelt Unterschiede in den schulischen Medienpraktiken, die sich vor allem durch einzelne institutionelle Veränderungen in den jeweiligen Schulen begründen lassen. Ein Teil der Jugendlichen verfolgt, angeregt durch die Schule, neue Medienpraktiken. Anhand des Beispiels des Erwerbs privater Tablets wird deutlich, wie formalisierte schulische Medienpraktiken aktiv das Medienrepertoire von Heranwachsenden beeinflussen können, aber sich auch Lernprozesse in- und außerhalb der Schule verändern, wenn Schülerinnen und Schüler aktiv Medien einsetzen. Zudem regen schulische Medienpraktiken die Jugendlichen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen an, wie Nachrichten oder historischen Ereignissen. Die wohl deutlichsten Veränderungen zeigen sich im medialen Wandel und dem Einzug von KI-gestützten Anwendungen in die Medienpraktiken von Heranwachsenden. Die Jugendlichen der älteren Kohorte betrachten die soziale Domäne Schule zunehmend als Raum, um den Umgang mit berufs- und alltagsrelevanten medialen Angeboten zu erwerben und kritisieren, wenn diese Förderung nicht in angemessener Weise stattfindet. Im Kontext des medialen Wandels wird die soziale Domäne Schule seitens der Schülerinnen und Schüler mit der Erwartung konfrontiert, mit der Innovationsdichte medialer Entwicklungen mitzuhalten – anhand des Einzugs von *ChatGPT* in das Medienrepertoire der Jugendlichen zeigt sich, dass neue mediale Entwicklungen sich früher bei den Schülerinnen und Schülern etablieren können, als die Schulen reagieren. Die stärkeren Verflechtungen von schulischen und außerschulischen Medienpraktiken bringen jedoch – speziell aus Perspektive der Eltern – auch Herausforderungen für die Medienpraktiken innerhalb der Figuration Familie mit sich, speziell in Bezug auf die Regulierung der Bildschirmzeit der Kinder. Hier entfalten sich Machtbalancen zugunsten der sozialen Domäne Schule, durch die sich medienerzieherische Vorgaben der Eltern verändern und teilweise mit einem Gefühl des Kontrollverlustes über die Mediennutzung der Kinder einhergehen. Darüber hinaus stellt die soziale Domäne Schule einen Bezugspunkt für die Entwicklung von Medienpraktiken innerhalb der sozialen Domäne Peers dar. In Messengern, auf Social Media und in digitalen Spielen sind die Jugendlichen mit Mitschülerinnen und Mitschülern verbunden. Während

die Kommunikation in Klassenchats überwiegend auf organisatorische, schulbezogene Inhalte ausgerichtet ist, werden auf Social Media und in digitalen Spielen Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern gepflegt und weiter ausgebaut.

### *5.7 Fazit: Zunahme der kommunikativen Praktiken über Medien in der frühen und mittleren Adoleszenz*

In den Medienrepertoires der älteren Kohorte zeichnen sich in der dritten und vierten Erhebungswelle zunehmend die Verschränkungen der Medienpraktiken mit den verschiedenen sozialen Domänen, in die die Jugendlichen eingebunden sind, ab. Während einerseits gemeinsame Medienpraktiken in der Familie abnehmen, die Jugendlichen ihren eigenen entwicklungsbezogenen medialen Interessen nachgehen und sich auch räumlich distanzieren, finden sich andererseits in wachsendem Umfang beliebte Medienpraktiken der Peers in den Medienrepertoires wieder. Das Smartphone ist nach wie vor für einen Großteil der Jugendlichen das zentrale Medium. Während bei den Jugendlichen eher vereinzelt neue Endgeräte erworben werden, sind es digitale Anwendungen, um die das Medienrepertoire sukzessive erweitert wird. Es handelt sich allen voran um Social-Media-Anwendungen und Mobile Games, aber auch um Apps zum Lernen oder für die Alltagsorganisation. Neu aufkommende Anwendungen wie *TikTok*, *BeReal* und *ChatGPT* lassen sich in vielen Medienrepertoires der Heranwachsenden finden und werden vor allem in der Peergroup thematisiert. Eltern und Lehrkräfte haben oft nur wenig Einblick in die konkreten Medienpraktiken und begegnen ihnen häufig mit Vorsicht oder Misstrauen. Generationale Differenzen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen zeigen sich hier folglich in unterschiedlichen Herangehensweisen im Umgang mit neuen Technologien und Medien, die sich schließlich in veränderten Fähigkeiten im Umgang mit ihnen verfestigen.

Die Mediennutzung findet zunehmend allein an persönlichen digitalen Endgeräten statt: Insbesondere das Streamen von Filmen und Serien sowie von Musik und Podcasts. Währenddessen sind Social-Media, Messengerdienste und digitale Spiele zentral für kommunikative Praktiken in der sozialen Domäne Peers und stehen exemplarisch für die tiefgreifend mediatisierten Figurationen. Dabei schaffen gemeinsame Medienpraktiken Zugehörigkeit, indem sich Jugendliche an beliebten Inhalten der Peers orientieren und durch Gespräche über gemeinsame Interessen und Medi-

enpraktiken Verbindung zu Gleichaltrigen aufbauen. Neben Vorlieben der eigenen Peergroup zeigt sich besonders die Orientierung an – teils stereotypen – binären Geschlechterkonstruktionen dominant im Sample. Mädchen und Jungen nehmen geschlechtsbezogene Unterschiede in der Mediennutzung wahr, stellen über diese die eigene Geschlechtszugehörigkeit her oder grenzen sich vom anderen Geschlecht ab. Beobachtungen zu den Medienpraktiken der Peers werden von den Jugendlichen der älteren Kohorte in ihre individuelle Aushandlung von Vorstellungen einer angemessenen oder unangemessenen Mediennutzung einbezogen. Darüber hinaus sind die Jugendlichen mit Erwartungen an die Mediennutzung der Peers konfrontiert, die ein Gefühl von Distanz schaffen können, wenn sie nicht erfüllt werden. Zugleich stehen sie nicht selten widersprüchlichen Erwartungen der Eltern sowie der Schule an die individuelle Mediennutzung gegenüber. Hier entwickeln sich im Kontext der Diversifizierung der Medienumgebung und Medienrepertoires in der tiefgreifenden Mediatisierung neue Perspektiven auf Entwicklungsaufgaben: einerseits auf die Entwicklung von Medienkompetenzen, andererseits an die Aushandlung divergenter sozialer Erwartungen an ein angemessenes Medienhandeln. Die Jugendlichen der älteren Kohorte werden über ihr Beziehungsnetzwerk verstärkt mit unterschiedlichen medienbezogenen Anforderungen und sozialen Erwartungen an die Mediennutzung und domänenspezifischen Kommunikationsmuster konfrontiert. Medien erweitern die Möglichkeiten, individuellen Entwicklungsaufgaben zu begegnen, aber schaffen gleichzeitig eigene, neue Anforderungen: Im Sample zeigen sich diese in einem veränderten Konsumverhalten, Normen der Vergemeinschaftung in entgrenzten Lebenswelten in der Peergroup und online-geschlossenen Bekanntschaften oder dem Umgang mit medialen Informationen in Social Media, Nachrichtenportalen oder Large Language Models, wie *ChatGPT*. Darüber hinaus deutet sich in einigen Interviews an, dass die Jugendlichen im Kontext tiefgreifender Mediatisierung vor der Herausforderung stehen, mit Fotos und Videos umzugehen, die KI-gestützt bearbeitet wurden. Diese können für die Jugendlichen mit veränderten Anforderungen an das äußere Erscheinungsbild und Schönheitsideale einhergehen.

Die Heranwachsenden nutzen Medien überwiegend rezeptiv, doch durch die Zunahme von Social-Media-Praktiken wird ihre Mediennutzung vermehrt aktiver, etwa, wenn sie alleine oder mit Freundinnen und Freunden Fotos und Videos erstellen und posten, auf den Content anderer Userinnen und User reagieren oder algorithmenbasierte Anwendungen kritisch reflektieren und vereinzelt versuchen, die Algorithmen aktiv nach

den eigenen Vorstellungen zu beeinflussen. Dabei fällt auf, dass einige Heranwachsende durchaus verschiedene kritische Aspekte in Medien reflektieren, jedoch selten konkrete Umgangsweisen mit diesen Herausforderungen beschreiben. Auch dass die Preisgabe von persönlichen Daten oft eine Vorbedingung für internetbasierte kommunikative Praktiken darstellt, wird von den Heranwachsenden selten reflektiert. In diesem Kontext wird von den Heranwachsenden die Schule zunehmend mit dem Erwerb von Medienkompetenz in einer mediatisierten Gesellschaft verbunden, welche jedoch – auch nach Meinung mancher Eltern und Jugendlichen – hinter den Erwartungen zurückbleibt. Gleichzeitig beschreiben einige Jugendliche, dass sie digitale Medien aktiv im Unterricht nutzen und damit einzelne schulische Medienpraktiken Einzug in das private Medienrepertoire finden. Die Ausweitung des schulbezogenen Medienrepertoires nimmt dabei Einfluss auf Aushandlungen zu Medienerziehung und den Medienensembles der Familien, da eine Ausstattung mit digitalen Endgeräten oft notwendig für die Bearbeitung schulischer Aufgaben erscheint. Auch entgegen medienbezogener und -erzieherischer Einstellungen der Eltern werden Medien für schulische Zwecke angeschafft. Anhand dieser Beobachtungen wird ein Wandel der Funktion der Figuration Familie in Abhängigkeit zu anderen sozialen Domänen deutlich, der auch eine Verschiebung von Machtbalancen bedingt: Die Schule sowie Peers nehmen vermehrt Einfluss auf die Medienrepertoires der Jugendlichen, im Sinne der Anschaffung neuer Medien(-anwendungen) und der Aneignung von Medienpraktiken, während die Eltern vor allem für die Regulation der Mediennutzung verantwortlich bleiben.

Im Anschluss an die kohortenfokussierte Darstellung der Ergebnisse aus der dritten und vierten Erhebungswelle stellt sich die Frage, inwiefern diese Beobachtungen in einer längsschnittlichen Betrachtung zentrale Veränderungen in der Entwicklung der Medienrepertoires sowie den Aushandlungsprozessen zwischen Familie, Peers und Schule markieren. Darüber hinaus bleibt über einen Kohortenvergleich zu prüfen, inwiefern diese Entwicklungen kennzeichnend für die Entwicklungsphase der Jugendlichen der älteren Kohorte sind oder ob sich vielmehr Prozesse der fortschreitenden Mediatisierung abzeichnen, die gleichsam die Medienpraktiken in der älteren und jüngeren Kohorte prägen.

## 6. Vergleichende Perspektiven auf zentrale Ergebnisse

*Katrin Potzel & Rudolf Kammerl*

### 6.1 Kohortenvergleich

In den Kapiteln 4 und 5 wurden die jüngere und die ältere Kohorte separat betrachtet. Dieser Abschnitt soll nun beide Altersgruppen in den Vergleich setzen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen diesen herausstellen. Allgemein lässt sich festhalten, dass die Kinder und Jugendlichen beider Kohorten zwar etwa vier Jahre trennen, sich aber Ähnlichkeiten bezüglich der Medienrepertoires und Aushandlungsprozesse feststellen lassen. Dies ist abhängig von den individuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen sowie den Medienensembles, vorherrschenden Medienthemen und Einstellungen in den jeweiligen sozialen Domänen. Zudem lässt sich beobachten, dass Social-Media-Praktiken oder digitale Spiele, die eigentlich auf eine ältere Zielgruppe ausgerichtet sind, bereits von den Jüngeren in das eigene Medienrepertoire integriert werden, wenn sie bei den Peers beliebt sind. Hier wird die Verwobenheit der kommunikativen Figurationen deutlich, denn dies ist natürlich nur möglich, wenn die Eltern dies in ihrer Medienerziehung tolerieren. Welche Medienpraktiken Eltern ihren Kindern ermöglichen und wie sie ihre Kinder bei der Aneignung neuer Medien unterstützen, wirkt sich wiederum auf die kommunikativen Praktiken mit Peers und Schule aus.

Entwicklungsbedingt finden sich durchaus Unterschiede zwischen beiden Kohorten. Zum einen haben die Jugendlichen zunehmend mehr Freiräume bei der Mediennutzung, die sie als Chance sehen, eigenen medienbezogenen Interessen nachzugehen. Diese Freiräume, die ihnen von den Eltern zugestanden werden, stellen für einige Jugendliche aber auch eine Herausforderung dar, da sie gleichzeitig mehr Verantwortung für das eigene Medienhandeln und Selbstkontrolle abverlangen. Dies impliziert nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Werte- und Moralsystem, sondern auch, dieses im Zuge der Vergesellschaftung mit den sozialen Gegebenheiten abzugleichen und gegebenenfalls zu adaptieren. Zum anderen gewinnt die Verhandlung der eigenen Geschlechtsidentität – in der Auseinandersetzung mit den Peers, aber auch in den sozialen Medien – insbeson-

dere in der älteren Kohorte an Bedeutung. So orientieren sich sowohl die Mädchen als auch die Jungen zunehmend an gesellschaftlich vermittelten Idealbildern von Körpern sowie stereotypisch weiblichen und männlichen (medialen) Aktivitäten und Interessen.

Offensichtlich erscheint, dass sich für die Kinder bzw. Jugendlichen beider Kohorten nach und nach die individuellen Medienrepertoires erweitern und analoge Medien durch digitale Medien ersetzt werden. Darüber hinaus erweitert sich das Medienrepertoire allmählich um eigene digitale Endgeräte. Mit zunehmendem Alter werden zudem die Medienensembles der Peers und Schulen in das Medienrepertoire der Kinder und Jugendlichen integriert. Ein deutlicher Unterschied zwischen den Kohorten zeigt sich in der dritten und vierten Erhebung hinsichtlich der genutzten Anwendungen sowie den verfolgten Medienpraktiken. So gestalten sich diese bei der älteren Kohorte im Vergleich zur Jüngeren deutlich vielfältiger und ausdifferenzierter. Insbesondere mit Blick auf die unterschiedlichen digitalen Kommunikationskanäle, die die Jugendlichen mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren nutzen, weitet und differenziert sich das Spektrum aus: Werden mit Peers eher audiovisuelle Kommunikationswege verwendet, über die aktuelle Fotos, Videos oder auch der Standort geteilt werden können, kommunizieren die Jugendlichen mit den Eltern vorwiegend über Messenger und Kurznachrichten. Bei den Jugendlichen zeichnet sich deutlich eine Parallelnutzung unterschiedlicher digitaler Endgeräte ab, z. B. wenn sie über ein Tablet Videos ansehen und gleichzeitig mit Freundinnen oder Freunden auf dem Smartphone über Social Media kommunizieren. Die Integration neuer Technologien und Medienpraktiken, die in der Elterngeneration nicht verbreitet sind, in das eigene Medienrepertoire zeigt sich ab dem mittleren Jugendalter, z. B. an der Nutzung von KI-Anwendungen wie *ChatGPT* oder Social-Media-Apps wie *TikTok* oder *BeReal*. Obwohl das LLM von *OpenAI* insgesamt schnell eine hohe Reichweite erreicht hat, gilt dies aber (noch) nicht für die Gruppe der 10- bis 11-Jährigen. Entsprechende Medienpraktiken wurden zumindest nicht von den Befragten der jüngeren Kohorte genannt. Hier scheinen tendenziell eher Smart Speaker eine wachsende Rolle zu spielen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Kohorten spiegelt sich in den schulischen Medienerfahrungen wider. Die Jugendlichen der älteren Kohorte berichten häufiger von einer aktiven Verwendung digitaler Medien im Unterricht oder für schulische Aufgaben zu Hause. Sie berichten außerdem davon, dass Lehrkräfte teilweise ihre oder die Kompetenzen von Mitschülerinnen und Mitschülern in den Unterricht integrieren, deren Rat-

schläge annehmen und bei der Umsetzung von medialen Projekten auf deren Unterstützung bauen.

## 6.2 Längsschnittperspektive

Das ConKids-Projekt deckt mit seiner längsschnittlichen Anlage einen Zeitraum von fünf Jahren (2018–2023) ab. Während die Kapitel 4 und 5 vorwiegend den Blick auf die Ergebnisse der dritten (2022) und vierten Erhebungswelle (2023) legen, widmet sich dieser Abschnitt der Perspektive über den gesamten Projektverlauf und berücksichtigt unter anderem bereits veröffentlichte Ergebnisse der ersten beiden Erhebungswellen (u. a. Kammerl et al., 2022). Dabei zeigen sich in beiden Kohorten sowohl qualitative als auch quantitative Veränderungen in den individuellen Medienrepertoires, den Aushandlungsprozessen in den sozialen Domänen Familie, Peers und Schule sowie den zugrunde liegenden medienbezogenen Einstellungen von Eltern und Kindern, die im Folgenden kohortenübergreifend nachgezeichnet werden.

In beiden Kohorten verändern sich die Medienrepertoires der Kinder und Jugendlichen im Verlauf der Erhebungen deutlich. Dabei zeigt sich auf Ebene der physisch vorhandenen Medien, dass ältere (technische) Geräte häufig aussortiert werden und durch neuere (digitale) Geräte ersetzt werden. Typische Beispiele sind das Ersetzen eines CD-Players oder Radios durch die Nutzung von Streamingdiensten für Musik und Podcasts auf Smartphones oder über Smart Speaker sowie der Umstieg vom linearen Fernsehen auf Streamingdienste für Filme und Serien sowie Online-Videos, die über Smartphones und Tablets gestreamt und angesehen werden. Dabei wird der Trend weg von gemeinsam genutzten Medien, wie beispielsweise dem Fernseher im Wohnzimmer oder einem geteilten Familientablet, hin zu eigenen digitalen Endgeräten der Kinder deutlich. Das wohl prominenteste Beispiel im Sample ist die Anschaffung des eigenen Smartphones für die Kinder und Jugendlichen. Daneben weitet sich das Angebot genutzter digitaler Anwendungen bzw. Apps aus. Liegt der Schwerpunkt anfangs vor allem auf digitalen Spielen, Videoplattformen, wie *YouTube*, und Messenger-Anwendungen, differenziert sich das Medienrepertoire mit zunehmendem Alter deutlich aus: Weitere Streamingdienste, Social Media und Apps zum Informieren und Lernen kommen hinzu. Manche Jugendliche der älteren Kohorte beginnen damit, sich online über Produkte zu informieren bzw. über die Accounts ihrer Eltern online einzukaufen.



In den sich verändernden Medienpraktiken spiegelt sich auch ein Wandel der Medienthemen wider. Bei den Kindern der jüngeren Kohorte wird dies zu einem gewissen Anteil durch den fortlaufenden Schriftspracherwerb mitbeeinflusst. Während in den ersten beiden Erhebungen in beiden Kohorten deutlich ‚kindlichere‘ Themen (z. B. *LEGO Ninjago* oder *Paw Patrol*) prominent sind, werden in den späteren Erhebungen insbesondere in der älteren Kohorte Interessen deutlich, die an ältere Zielgruppen gerichtet sind (beispielsweise *Marvel*, *True Crime* oder Shooter-Games). Dies zeigt sich medienübergreifend bei Büchern, Videos, Filmen, Serien oder auch Videospielen. Bei Letzteren zeichnet sich das Interesse an Spieltiteln, die eigentlich erst ab 18 Jahren freigegeben sind, kohortenübergreifend bei den Jungen ab einem Alter von ca. zehn Jahren ab. Zudem zeigte sich in den späteren Erhebungswellen deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen vermehrt ihre non-medialen und digitalen Interessen verbinden, sei es für die Organisation non-medialer Freizeitaktivitäten oder zur weiteren Beschäftigung mit non-medialen Interessen im digitalen Raum. Digitale Medien bieten den Jugendlichen dabei vielfältige Möglichkeiten, verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten. Sie eröffnen Räume für Selbstdarstellung, ermöglichen den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen und bieten einen niedrigschwelligen Informationszugang. Ob und wie diese Potenziale wirksam werden, hängt stark von den medienbezogenen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen ab. Zugleich zeigt sich, dass die Konfrontation mit problematischen Inhalten – etwa normativen Schönheitsidealen, Gewalt oder Angstthemen – für einige Kinder und Jugendliche herausfordernd ist, insbesondere dann, wenn sie sich selbst (noch) nicht in der Lage fühlen, diese eigenständig für sich einzuordnen.

Die Verlagerung der Mediennutzung auf eigene Endgeräte führt zu einer Zunahme individueller sowie gemeinsamer Online-Praktiken. Dies wird insbesondere in der älteren Kohorte deutlich, die sich im Rahmen ihrer Entwicklung stark an gemeinsamen (Online-)Praktiken der Peers orientiert. Für einige Jugendliche werden gemeinsame mediale Interessen in Freundschaften bedeutender. Wenn dies nicht der Fall ist, kann dies zu weniger geteilten kommunikativen Praktiken führen. Die Kinder und Jugendlichen beschreiben darüber hinaus im Rahmen der kommunikativen Figuration Schule im Laufe der Zeit mehr Medienpraktiken. Mit zunehmendem Alter berichten besonders die Jugendlichen von eigenständiger Mediennutzung im Rahmen des Unterrichts oder für die Bearbeitung von Aufgaben zu Hause.

Kohortenübergreifend zeigt sich, dass gemeinsame Medienpraktiken in der Familie abnehmen. Gleichzeitig werden die medienbezogenen Regeln innerhalb der Familien zunehmend gelockert. Neben dem Alter der Kinder begründen die Eltern dies auch mit der gestiegenen Medienkompetenz ihrer Kinder. Eltern sehen auch häufig die COVID-19-Pandemie als Auslöser der gelockerten Medienregeln: Nach dieser Ausnahmesituation mit weitaus mehr medienbezogenen Freiheiten für die Kinder, hatten viele Eltern den Eindruck, nicht wieder zu den ursprünglichen Regeln zurückkehren zu können. Gleichzeitig zeichnet sich kohortenübergreifend ab, dass medienbezogene Konflikte innerhalb der Familien sich im Zeitverlauf verändern. Während in den ersten Erhebungen in beiden Kohorten deutlich häufiger reine Zeitvorgaben für die Mediennutzung der Kinder zu Diskussionen mit den Eltern führten, kam in den späteren Interviews der Wunsch der Eltern nach einem selbständigen, verantwortungsbewussten Umgang mit (digitalen) Medien der Jugendlichen zum Ausdruck. Die Jugendlichen der älteren Kohorte wurden von ihren Eltern vermehrt als Gesprächspartnerinnen bzw. -partner auf Augenhöhe oder sogar als Expertinnen und Experten in Bezug auf Medien wahrgenommen.

Moderiert werden diese Aushandlungsprozesse innerhalb der Familie, des Freundeskreises und der Schule von den medienbezogenen Einstellungen innerhalb der jeweiligen kommunikativen Figuration. Tendenziell lässt sich bei den Eltern beobachten, dass digitale Medien und deren Wirkung auf Kinder und Jugendliche über die Zeit hinweg (etwas) weniger kritisch wahrgenommen werden. Dies kann auch mit der COVID-19-Pandemie und Erfahrungen einer teilweise selbstverständlicheren Mediennutzung während dieser Zeit zusammenhängen. Insgesamt befürworteten die Eltern des Samples die Medienkompetenzförderung in den Schulen, bemängeln jedoch teilweise, dass diese nicht in ausreichendem Maße umgesetzt werde. Eltern, die digitalen Medien im Allgemeinen tendenziell kritisch gegenüberstehen, vertrauen dennoch den digitalen Medienpraktiken ihrer Kinder, wenn diese älter werden. Sie äußern sich jedoch weiterhin kritisch gegenüber aktuellen Medienpraktiken, die unter Kindern an Bedeutung gewinnen, wie z. B. digitales Spielen oder die Nutzung von Social Media. Sie verweisen dabei vor allem auf gesundheitliche Risiken sowie potenzielle negative Auswirkungen auf soziale Kontakte. Allerdings wird auch deutlich, dass die Einstellungen der Eltern mit zunehmendem Alter und erweiterten Handlungsspielräumen der Heranwachsenden insgesamt weniger Einfluss auf die Medienensembles der Familien sowie die Medienrepertoires der Kinder und Jugendlichen haben. Es finden sich zwar verschiedene

Formen der Umsetzung medienbezogener Handlung in der Familie, insgesamt werden aber innerhalb der Kohorten sehr ähnliche Medienpraktiken von den Heranwachsenden ausgeübt. Diese Medienpraktiken sind oftmals stark mit vorherrschenden Peer-Praktiken verbunden. In den Aussagen der Kinder und Jugendlichen werden über alle Erhebungswellen vor allem Normvorstellungen der Schulen bezüglich Medienpraktiken anhand der festgesetzten schulischen Regeln deutlich. Diese werden nach Wahrnehmung der Heranwachsenden allerdings von den Lehrkräften in unterschiedlichem Maße umgesetzt und ausgelegt. Tendenziell zeigt sich – auch in Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie und dem Zeitraum zwischen den Erhebungen – aus Sicht der Kinder und Jugendlichen mit der Zeit eine stärkere Integration digitaler Medien in den Schulalltag und eine Lockerung medienbezogener Regeln. Insbesondere in den höheren Klassenstufen nehmen die Heranwachsenden eine größere Bereitschaft zur Einbindung digitaler Medien in den Unterricht wahr. Damit erweitert sich auch das schulische Medienensemble, mit dem die Jugendlichen in Kontakt kommen. Insgesamt zeigt sich in der älteren Kohorte zunehmend eine Verflechtung von schulischem Medienensemble und eigenem Medienrepertoire.

### 6.3 Diachrone Perspektive

Die methodische Anlage der Studie ermöglicht einen Kohortenvergleich aus diachroner Perspektive. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im Jahr 2018 waren die Kinder der älteren Kohorte ca. 10 Jahre alt und hatten den Übergang in die weiterführende Schule gerade hinter sich. 2023 haben die Kinder der jüngeren Kohorte dieses Alter und denselben Entwicklungsschritt erreicht. Dadurch wird ein Vergleich möglich, der im Folgenden – entsprechend den Fragestellungen der Studie – auf medienbezogene Veränderungen fokussiert. Zu diesem Zweck wurden vergleichend die Auswertungen der jüngeren Kohorte (Kapitel 4) und die der älteren Kohorte aus der ersten Projektphase (Potzel et al., 2022) herangezogen.

Der Vergleich der jüngeren mit der älteren Kohorte offenbart Unterschiede, die einerseits mit dem allgemeinen Wandel der Medienumgebung und andererseits mit längerfristigen Trends sich verändernder Medienpraktiken im Zusammenhang stehen. Im Medienensemble der Familien nehmen Trägermedien wie DVD- oder Blu-ray-Player einen immer geringeren Stellenwert ein. Ebenfalls lassen sich auch bezüglich Computern Entwicklungen

bestätigen, die aus quantitativen Nutzungsstudien bekannt sind, wie z. B. aus der ARD/ZDF-Langzeitstudie (Eggert et al., 2021) und den JIM- und KIM-Studien (mpfs, 2024, 2025). Desktop-PCs, aber auch Laptops, verschwinden zunehmend aus dem Medienensemble. Letztere sind noch als Arbeitsgeräte der Eltern aufzufinden, aber kaum im Besitz der Kinder (eine Ausnahme bildet die Anschaffung solcher Geräte für Gaming-Praktiken). Ebenso hat das lineare Fernsehen eine immer geringere Bedeutung im Medienalltag der Familien. Non-lineare und interaktive Medienangebote erfahren hingegen mehr Zuwendung: Werden Filme oder Serien geschaut, dann vermehrt über Streaming-Angebote. Die Rolle von Social-Media-Inhalten nimmt tendenziell zu. Aber auch innerhalb der Social-Media-Anwendungen zeigen sich Entwicklungen: War bei einzelnen Kindern der älteren Kohorte *Facebook* noch Thema, wird dieses Angebot des Meta-Konzerns vier Jahre später in der jüngeren Kohorte nicht mehr genutzt. Der Messenger *WhatsApp* ist wiederum in beiden Kohorten in diesem Alter etabliert, und auch *TikTok*, *Instagram* oder *Snapchat* sind verbreitet. Insgesamt haben für Kinder der jüngeren Kohorte interaktive Onlinemedien, Social-Media-Apps, Online-Games bzw. Game-Creator-Plattformen bereits einen höheren Stellenwert und sind schon stärker in ihrem Medienrepertoire verankert, als das bei den Kindern der älteren Kohorte im selben Alter der Fall war. Sie berichten dabei auch stärker von sozialen Erwartungen ihrer Peers, diese Medien zu nutzen, auch wenn diese zum Teil deutlich höhere Altersfreigaben bzw. -empfehlungen haben. Unter Gesichtspunkten des Jugendschutzes sollte diese Entwicklung weiter beobachtet werden.

Im diachronen Vergleich werden auch Parallelen deutlich: Wie bei der älteren Kohorte bringt der Übergang auf eine weiterführende Schule für die Kinder der jüngeren Kohorte umfassende Veränderungen mit sich. Der Besuch der neuen Schule ist häufig mit längeren Schulwegen verbunden. Die Kinder haben ihre bisherige Schulklasse und damit auch den täglichen Kontakt zu vielen Freundinnen und Freunden verloren und müssen sich in eine neue Klassengemeinschaft integrieren. Gerade mit Übertritt auf das Gymnasium oder eine andere Schule, die das Abitur als Schulabschluss ermöglicht, bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Leistungsniveau konfrontiert werden und viele Kinder, die in ihrer Grundschule noch zu den ‚guten‘ Schülerinnen oder Schülern zählten, nur noch ‚mittelmäßige‘ Leistungsbeurteilungen erhalten. Zählten die Kinder in der Grundschule noch zu ‚den Großen‘, so befinden sie sich innerhalb der neuen Schulgemeinschaft nun altersmäßig in der untersten Klassenstufe und müssen sich als Neankömmlinge orientieren.

In dieser Transitionsphase zeigt sich für beide Kohorten eine Reihe ähnlicher Entwicklungen: Mit der neuen schulischen Situation, die auch mit Veränderungen der Peergroup einhergeht, verändern sich die Medienensembles der sozialen Domänen sowie die Medienrepertoires und -praktiken der Kinder. Zentral ist insbesondere der Erhalt des ersten eigenen Smartphones. Als multifunktionales Gerät erweitert es das Medienrepertoire deutlich und wird Bezugspunkt vieler medienbezogener Praktiken. In beiden Kohorten fallen die Transitionsphase und das erste persönliche Gerät zeitlich zusammen. In vielen Familien wird die Anschaffung oder die Überlassung eines Smartphones auch mit dieser Transition begründet: Die Kinder hätten einen längeren Schulweg, weshalb für die Erreichbarkeit bzw. die Abstimmung mit den Kindern ein Mobiltelefon notwendig sei. Auch sind viele Eltern der Auffassung, dass ihr Kind mit dem Übertritt auf die weiterführende Schule die notwendige Reife für ein eigenes Smartphone erreicht hätte. Zudem besteht der Eindruck, dass alle Kinder in diesem Alter bereits ein eigenes Gerät hätten und dass für die Teilhabe am sozialen Austausch mit der Peergroup ein eigenes Smartphone erforderlich sei.

Die Überlassung eines Smartphones ist allerdings nicht nur dem Übergang auf die weiterführende Schule geschuldet, sondern muss vor dem Hintergrund der allgemeinen Ausweitung der familialen Medienausstattung betrachtet werden. In den Familien wird den Kindern nicht nur ein Smartphone überlassen, sondern das Medienensemble in Haushalten mit Kindern dieses Alters wird insgesamt erweitert und die Kinder haben mehr Zugang zu digitalen Medien und – auch über das Smartphone hinaus – mehr eigene Geräte. Dabei zeigt sich dieser Trend über alle Familien hinweg und zwar unabhängig von den im Rahmen des Samplings erfragten Einstellungen der Eltern zu digitalen Medien. Anhand der Aussagen der Eltern lässt sich konstatieren, dass die COVID-19-Pandemie und die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen möglicherweise dazu beigetragen haben, dass den Kindern mehr Medienpraktiken ermöglicht werden und dass dies auch nach Aufhebung der Einschränkungen zu umfangreicheren Medienpraktiken der Kohorte geführt hat. Insgesamt lässt sich über die Kohorten hinweg feststellen, dass diese Entwicklung hinsichtlich der einzelnen Medien, die in dieser Zeit die Medienausstattung der Familie erweitern, und der genauen Abfolge der Anschaffung bzw. Verfügbarmachung (über das erste Smartphone hinaus) nicht homogen erfolgt, sondern insgesamt zu einer zunehmenden Pluralisierung der Medienensembles und zur Individualisierung der Medienbiografien führt.

Einhergehend mit der Zunahme an digitalen Endgeräten und insbesondere mit dem Besitz des ersten eigenen Smartphones nehmen Medienpraktiken mit den Peers, online, aber auch bei Treffen mit Peers, zu und werden bedeutender. Die Kinder erweitern dabei ihr Medienrepertoire anhand der verschiedenen kommunikativen Praktiken in Interaktion und mit Unterstützung der Peers und geleitet von individuellen Vorlieben.

#### 6.4 Kritische Reflexion und Limitationen

Im Rahmen der ConKids-Studie wurden Kinder und ihre Familien über einen Zeitraum von sechs Jahren begleitet und ihr Medienhandeln zu vier Erhebungszeitpunkten erfasst. Der Projektzeitraum ermöglichte es, Veränderungen im Medienensemble und -repertoire sowie Entwicklungen im Medienhandeln zu relevanten Zeitpunkten (z. B. Einschulung bzw. Übergang auf die weiterführende Schule) nachzuzeichnen. Die Daten bieten vielfältige Auswertungs- und Vergleichsmöglichkeiten (z. B. zwischen den Kohorten, Kindern aus unterschiedlichen geografischen Regionen), die aufschlussreiche Rückschlüsse auf veränderte Sozialisationsprozesse zulassen. Gleichwohl ist der gewählte methodische Ansatz der ConKids-Studie mit einigen Einschränkungen bzw. Limitationen verbunden.

Limitationen der Studie liegen vor allem in der Verallgemeinerbarkeit der Befunde. Der qualitative Zugang zielte nicht auf quantifizierbare Aussagen, sondern darauf, sozialisationsrelevante Prozesse und Zusammenhänge besser zu verstehen. Während viele Studien zur Mediennutzung und möglichen Medienwirkungen vorliegen, sind Studien zum *Sozialisationsverlauf* vergleichsweise rar. Eine Ausnahme bildet die qualitative Langzeitstudie von Paus-Hasebrink und Sinner (2021) zu sozial benachteiligten Familien in Österreich. Das Sample der ConKids-Studie, das sich aus medienaffinen und weniger den digitalen Medien zugewandten Familien aus der Mittelschicht zusammensetzt, ergänzt die Forschungslage komplementär.

Eine bedeutsame Einschränkung betrifft auch die konkreten Medien der Medienrepertoires der Kinder und Jugendlichen. Um Aussagen zu den Medienpraktiken und deren Funktionen für die kommunikativen Figurationen zu verstehen, sind grundlegende Kenntnisse zu den aktuell bei Kindern und Jugendlichen beliebten Medien notwendig. Die ConKids-Forschungsgruppe profitierte hier von Erkenntnissen aus anderen Projekten, die am *Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut* bzw. an der *Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* durchgeführt wur-

den. Dennoch waren nicht alle Medien(-angebote) bekannt und konnten mitunter nicht vollständig im Hinblick auf die Funktionalitäten und Anforderungen beurteilt werden. Beispielhaft kann die Spiele-Plattform *Roblox* genannt werden, die sich im Untersuchungszeitraum nicht nur zu einer der beiden populärsten Spiele gewandelt hat, sondern deren Altersfreigabe auch von zwölf auf 16 Jahre geändert wurde. Mit Blick auf die individualisierten und ausgeweiteten Medienrepertoires scheint es jedoch kaum mehr leistbar, alle Medien(-angebote), die von den jeweiligen Kindern und Jugendlichen genutzt werden, im Detail zu kennen. Neben der medienbezogenen Sozialisationsforschung sind medienpädagogische Arbeiten zu den von Kindern und Jugendlichen genutzten digitalen Medien jedoch notwendig, um nachvollziehen zu können, in welcher Weise die Nutzenden über die von ihnen geteilten Daten Teil einer komplexen Figuration in der digital vernetzten Welt werden und dabei zunehmend mit manipulativen Interface-Designs und künstlicher Intelligenz in Berührung kommen. Der Ansatz der kommunikativen Figurationen gibt dabei nicht vor, inwiefern solche erweiterten medienbasierten Transaktions- und Interaktionsgefüge Gegenstand der Analyse werden müssen. Für den gewählten Fokus der medienbezogenen Sozialisation scheint die in der ConKids-Studie gewählte Beschränkung auf die zentralen Sozialisationsinstanzen gerechtfertigt, die sich verändernde Medienumgebung bildet jedoch einen zentralen Kontext, der in der Reflexion und Diskussion der Sozialisationsforschung miteinzubeziehen ist.

Lag in der ersten Projektphase der Fokus der Studie auf der Rolle der kommunikativen Figuration Familie, so wurde in der zweiten Projektphase die Rolle von Peers und Schule stärker berücksichtigt. Allerdings wurde weiterhin an der Befragung von Eltern-Kind-Dyaden festgehalten. Andere Akteursperspektiven konnten – nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen – nicht berücksichtigt werden. Es ist deshalb wichtig hervorzuheben, dass die Daten die Perspektive der Kinder und deren Eltern auf die Peers und Schule widerspiegeln. Angesichts des besonderen Stellenwerts von Peers in der und für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen wäre es vielversprechend und sinnvoll, sie in künftigen Forschungsprojekten stärker zu berücksichtigen.

Um die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen stärker zu erfassen, kam in der zweiten Projektphase die Methode der Medientagebücher als zusätzliche Erhebungsmethode zum Einsatz. Die jüngere Kohorte erhielt vorgefertigte Vorlagen, die schriftlich, mit Stickern und Bildern ausgefüllt werden konnten. In der älteren Kohorte wurde im späteren Verlauf auch



ein digitales Format angeboten, für das der zum Zeitpunkt der Studie als DSGVO-konform eingestufte Messenger *Signal* eingesetzt wurde. Der Einsatz eines Messengers hat den Vorteil, direkt an die Medienpraktiken von Jugendlichen anknüpfen zu können und multimodale Einträge zu ermöglichen (Weßel, 2024). Die Befragten sollten über verschiedene Tagesabschnitte ihre Praktiken dokumentieren, ihre Gefühle und Erlebnisse festhalten und Tagesaufgaben lösen. Die ausgefüllten Tagebücher dienten zur individualisierten Vorbereitung der Interviews. Die enge Einteilung der vorgegebenen Tagesabschnitte und die sequenzielle Analyse von Tagebucheinträgen und entsprechenden Interviewpassagen haben sich im Con-Kids-Projekt bewährt (Domdey & Potzel, 2024). Allerdings zeigten sich sowohl in der handschriftlichen als auch digitalen Bearbeitung der Medientagebücher sehr unterschiedliche Motivationen bei den Kindern und Jugendlichen: Einige erstellten sehr ausführliche Einträge, während andere nur sehr knapp antworteten oder einzelne Fragen gar nicht bearbeiteten. In der jüngeren Kohorte betonten einige Eltern, ihre Kinder beim Ausfüllen unterstützt zu haben. Häufig zeigten sich über den Zeitverlauf einer Woche Ermüdungseffekte, die dazu führten, dass die Kinder und Jugendlichen nur sehr kurze oder keine Einträge mehr erstellten.

Obwohl durch den multimethodischen Ansatz ein guter Einblick in die Medienpraktiken, die Medienrepertoires und die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen unterstützt wurde, ist davon auszugehen, dass uns die Befragten nur in Teilen einen Einblick in ihre Lebenswelt gewährten. Auffallend war beispielsweise, dass sich die Jungen in der Studie wenig zum Themenfeld Partnerschaft und Sexualität äußerten, obwohl die eigene Geschlechtsrolle im Zusammenhang mit der Selbstdarstellung im Netz (bei Jungen viele Muskeln, bei Mädchen Betonung weiblicher Geschlechtsmerkmale) thematisiert wurde. Die Zurückhaltung zu diesem eher privaten Themenkomplex könnte einerseits dem Thema geschuldet sein, andererseits aber auch der Interviewsituation, da die Gespräche in der letzten Erhebung von weiblichen und teilweise noch unbekannten Personen geführt wurden. Aufgrund personaler Veränderungen veränderte sich die interviewende Person über die Zeit (mehrmals), was in einigen Fällen einen neuen Vertrauensaufbau zwischen Interviewenden und Interviewten nach sich zog. Gleichzeitig kann durch die relativ lange Begleitung der Familien durch die gleiche Interviewerin oder den gleichen Interviewer ein enges persönliches Vertrauensverhältnis entstehen, so dass die Ergebnisse mit Blick auf mögliche subjektive Einschätzungen eingeordnet werden müssen. Gleichzeitig könnte ein Grund für nicht angesprochene Themen auch die



Interviewsituation in den Haushalten der Familien sein, denn in einigen Fällen waren die Eltern anwesend oder befanden sich in Nebenräumen. Es ist möglich, dass diese Rahmenbedingungen die Offenheit der Befragten – sowohl Mädchen als auch Jungen – beeinflusst und dazu geführt haben, dass bestimmte Themen in den Interviews nicht oder nur zurückhaltend angesprochen wurden.

Generell muss aufgrund des längsschnittlichen Designs reflektiert werden, dass der über Jahre stattfindende Kontakt mit den Forschenden die Medienpraktiken und medienbezogenen Aushandlungsprozesse in den Familien, aber auch die Reflexion darüber beeinflusst haben könnte. Gerade für Eltern boten die Interviews eine Gelegenheit, ihre medienerzieherischen Intentionen und Interventionen zu elaborieren. Einige Eltern zeigten sich sehr offen für konkrete medienerzieherische Ratschläge. Da es sich aber um ein Forschungsvorhaben und nicht um eine Interventionsstudie handelte, wurden keine medienpädagogischen Empfehlungen ausgesprochen. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass allein die Interviewsituation als Reflexionsanlass einen Einfluss auf die Einstellungen und das medienbezogene Handeln einzelner Eltern hatte. Neben einem Einfluss der Interviewenden auf die Familien muss schließlich auch die Möglichkeit von Ermüdungseffekten in einem längsschnittlichen Design reflektiert werden. So ist es durchaus denkbar, dass die Familien in den späteren Interviews bei ähnlichen Fragestellungen nicht mehr alle Themen aufgegriffen haben, da sie davon ausgingen, dass diese dem Projektteam schon bekannt seien.

## 7. Schlaglichter und Impulse für die Sozialisationsforschung

*Rudolf Kammerl, Claudia Lampert, Katrin Potzel, Saskia Draheim & Christina Leppin*

Im Mittelpunkt des Projekts *Connected Kids* stand die Frage, wie sich Sozialisation in einer sich immer rasanter und grundlegend wandelnden Medienumgebung verändert. Ausgehend von einem figurationstheoretischen Ansatz haben wir uns in der qualitativen Panelstudie auf die medienbezogenen Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und ihren verschiedenen sozialen Domänen, auf die Rolle von Medien für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Sozialisationsfunktion der Familie im Kontext anderer sozialer Domänen konzentriert. Die empirischen Befunde wurden zum einen kohortenspezifisch und mit Fokus auf die dritte und vierte Erhebungswelle in Kapitel 4 und 5 und zum anderen kohortenübergreifend in Kapitel 6 dargestellt. Sie bilden – in der Zusammenschau mit den Befunden aus den ersten beiden Erhebungswellen (vgl. Kammerl et al., 2022) – die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Formulierung einiger abschließender Schlaglichter, die – auch unter Bezugnahme auf andere Studien – thesenhaft verschiedene Facetten von Sozialisation beleuchten und als Impulse für weiterführende wissenschaftliche Diskussionen und Forschungsarbeiten dienen sollen.

### *7.1 Medien und Sozialisation – Facetten eines tiefgreifenden Wandels*

#### 7.1.1 Pluralisierung und Diversifizierung medienvermittelter Kommunikation

Spätestens seit der Einführung des Social Webs sind Kinder und Jugendliche nicht mehr nur Rezipierende von Medieninhalten, sondern agieren auch selbst als Redakteurinnen, Redakteure und Content Creators (Schmidt et al., 2011). Diese Doppelrolle von Medienkonsumierenden und

-produzierenden wurde in der Literatur mit dem Begriff des „Prosumers“<sup>1</sup> akzentuiert (Bruns, 2008; Rakebrand, 2015). In jüngeren praxeologisch ausgerichteten Beiträgen (Bettinger & Hugger, 2020) wurde die verteilte „Agency“ als analytische Kategorie gewählt, um zu untersuchen, wie soziale und technologische Rahmenbedingungen in die medialen Praktiken eingebunden sind. Die Kommunikation im digitalen Raum greift dabei auf unterschiedliche Codierungsarten, Sinnesmodalitäten und Medienformate zurück und fußt insgesamt auf einem komplexen Gefüge von Zeichensystemen. Kinder und Jugendliche, die hier teilhaben (wollen), müssen nicht nur erlernen, diese Angebote zu interpretieren und die damit einhergehenden Handlungsaufforderungen, die Affordanzen, zu reflektieren, sondern sie müssen auch die Fähigkeit entwickeln, diese Möglichkeiten im Rahmen der sozialen Erwartungen zu nutzen. Diese informellen Lernprozesse finden zumeist im Rahmen der medienbezogenen Praktiken statt und führen zu einem sich erweiternden Medienrepertoire. Dabei lässt sich im Kontext des tiefgreifenden Mediatisierungsprozesses aufzeigen, dass das Angebot an Medienformaten nicht nur umfangreicher und vielfältiger geworden ist, sondern auch einem enorm hohen Innovationsdruck unterliegt. Während die internetbasierte Kommunikation im 20. Jahrhundert noch von Schrift geprägt war, dominieren nunmehr multimediale Formate. War die Nutzung von *Instagram* und *Snapchat* anfänglich in erster Linie mit Fotopraktiken verbunden (Kramer, 2020), so haben – nicht zuletzt auch durch den Erfolg von *TikTok* – in den letzten Jahren zunehmend audiovisuelle Formate wie *Reels* bzw. *Shorts*, an Bedeutung gewonnen. Sprachassistenten, wie z. B. *Alexa*, finden vermehrt Einzug in die Privathaushalte und damit digitale Anwendungen, die über Sprache gesteuert werden können. Die Entwicklung der Medienrepertoires der Kinder und Jugendlichen folgt insgesamt diesen Trends, verbunden mit einer Pluralisierung und zunehmenden Individualisierung von Nutzungspraktiken. Homogenisierend wirkt zwar, dass nahezu alle Nutzenden auf den großen Plattformen landen, jedoch verstärkt die Vielzahl der Inhalte, Kontakte und Praktiken – im Gegensatz zum Massenmedium Fernsehen – eine massenhaft individualisierte Medienkommunikation.

---

1 Bei dem Begriff „Prosumer“ handelt es sich um eine Zusammensetzung aus den Begriffen „Pro-ducer“ und „Con-sumer“.

### 7.1.2 Ausweitung transaktionaler Beziehungen mit Plattformbetreibenden und Inhaltenbietenden

Im Rahmen des lang andauernden Mediatisierungsprozesses haben sich zahlreiche Kinder- und Jugendmedienmarken ausdifferenziert (z. B. *Pokémon*, *Die Eiskönigin* oder *Harry Potter*) (Paus-Hasebrink et al., 2004). Diese bieten die Möglichkeit zur parasozialen Interaktion, d. h. dass sich die Rezipientinnen und Rezipienten in eine Beziehung zu den Protagonistinnen und Protagonisten imaginieren können. In der digitalen Kommunikation treten nunmehr die Plattformbetreibenden und Inhaltenbietende in direkte Interaktion und Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen. Dabei ist einerseits eine Ausdifferenzierung und Ausrichtung an den Interessen spezifischer Zielgruppen erkennbar und andererseits eine starke Konzentration auf wenige große Plattformen, die ursprünglich nicht für jüngere Nutzergruppen konzipiert wurden. Insbesondere die Angebote der Konzerne *Alphabet* (*Google*), *Meta* (*Facebook*, *WhatsApp* und *Instagram*), *Apple*, *Microsoft*, *Spotify*, *Netflix* und *Amazon* haben in ihren verschiedenen Geschäftsbereichen eine hohe Marktdominanz und werden von einem hohen Anteil der Internetnutzenden täglich oder mehrmals pro Woche genutzt. Diese Plattformen und Suchmaschinen, die zwischen denjenigen, die Inhalte erstellen (Content-Anbietende), und denjenigen, die diese Inhalte rezipieren, vermitteln (Intermediäre) aggregieren, selektieren und präsentieren mit Hilfe von Algorithmen die Inhalte und nehmen dabei eine zentrale Gatekeeper-Funktion ein, da sie beeinflussen, wie viele und welche Nutzende ein Angebot erreicht. Die Algorithmen der Anbietenden nehmen somit auch direkt Einfluss auf die Medienpraktiken der Kinder und Jugendlichen. Durch die kontinuierlichen Wechselbezüge und Bezogenheit der Medienpraktiken mit digitalen Diensten finden zunehmend Verflechtungen des Biografischen mit dem digital-medialen Kommunikationsnetzwerk statt (Bettinger, 2021).

Der Zugang, die Erhebung, die Speicherung und die Verwendung von Daten für die eigenen Dienste stellt einen weiteren zentralen Aspekt in den Geschäftsmodellen der meisten Plattformen dar. Auf den Social-Media-Plattformen werden umfänglich Benutzerinnen-, Benutzer- und Nutzungsdaten erhoben, mittels derer die angezeigten Inhalte auf Interessen und Vorlieben der Nutzenden angepasst werden (können). Diese Personalisierung steigert den Nutzen und die Nutzung der Plattform, da verstärkt Inhalte angezeigt werden, welche den individuellen Nutzungsmotiven entsprechen. Die Nutzenden werden auf diese Weise an die Plattform gebun-

den und verweilen länger darauf. Verstärkt wird dies zum einen durch den Einsatz sogenannter „Dark Patterns“ (Kammerl et al., 2023) und zum anderen dadurch, dass mehrere Personen aus dem persönlichen sozialen Netzwerk die Plattform nutzen. Aus diesem Grund versuchen die Anbietenden, gezielt die Einwilligung zu erhalten, die Kontaktdaten auszulesen, und fordern überdies die Nutzenden auf, andere Personen einzuladen und sich mit diesen auf der Plattform zu verbinden. Durch gesteigerte Attraktivität und soziale Relevanz der Plattform werden wiederum mehr Nutzende gewonnen, die Marktposition der Plattformbetreibenden bei Content-Anbietenden und Werbetreibenden verbessert und der Zugang zu Nutzerinnen- und Nutzerdaten ausgeweitet. Mit der Nutzung dieser Plattformen werden die Kinder und Jugendlichen bzw. ihre persönlichen Daten zu einem Teil einer umfassenden Vermarktungskette. Dabei werden von den Plattformbetreibenden die Daten monetarisiert. Die Userinnen und User „bezahlen“ den meist kostenfreien Account mit der kostenfreien Überlassung ihrer Daten. Diese Tauschbeziehungen können im Unterschied zu der Interaktion mit Peers als Transaktionen bezeichnet werden. Die Kommunikation via Social-Media-Plattformen und die Nutzung von Suchmaschinen stellt sich also als Netz von Interaktionen und Transaktionen dar, eine komplexe kommunikative Figuration, in die die Kinder und Jugendlichen gleichsam in translokale und globale Verhältnisse eingebunden werden. Internetgestützte, kommunikative Figurationen beinhalten heute als Vorbedingung für die Nutzung der gängigen Plattformen und Messenger solche transaktionalen Beziehungen. In den im Rahmen des ConKids-Projekts untersuchten medienbezogenen Aushandlungsprozessen in den Familien und mit den Peers werden sie kaum berücksichtigt. Infolgedessen werden die vorgegebenen Bedingungen der Anbietenden unhinterfragt akzeptiert und die Medienpraktiken von Kindern und Jugendlichen bzw. die dabei generierten Daten werden Teil eines globalisierten Medienmarktes (Mascheroni & Siibak, 2021). Angesichts der beschränkten Geschäftsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen, sowie der Tragweite der relativen Monopolstellung einiger Anbietender, sollten die Machtverhältnisse dieser transaktionalen Beziehungen zukünftig noch stärker in der Mediensozialisationsforschung Berücksichtigung finden.

### 7.1.3 Individualisierung von Medienrepertoires und Tendenzen medialer Verfrühung

Der Prozess der tiefgreifenden Mediatisierung ist verbunden mit anderen gesellschaftlichen Metaprozessen, etwa Kommerzialisierung, Ökonomisierung, Individualisierung und Globalisierung (Hoffmann et al., 2017; Krotz, 2007). Seit der Veröffentlichung von *ChatGPT* im November 2022 sind die Ausdifferenzierung der Medienangebote und die hohe Steigerung der Innovationsdichte eng mit der Entwicklung von KI-Systemen und automatisierter Kommunikation verbunden. Die Ausdifferenzierung von Medienangeboten und damit auch individueller Medienrepertoires führen – nicht zuletzt aufgrund einer immer geringeren Halbwertszeit – dazu, dass sich generationale Differenzen im Medienrepertoire tendenziell vergrößern. Die jüngere Generation nutzt andere Apps als die Ältere und in den Fällen, in denen dieselben Anwendungen verwendet werden, lassen sich deutliche Unterschiede bezüglich der Inhalte, der Kommunikationspartnerinnen und -partner und der konkreten Medienpraktiken feststellen.

Bereits Anfang des 21. Jahrhunderts ließ sich ein Trend zur „Verjugendlichung der Kindermedienkultur“ (Hengst, 2002; Paus-Hasebrink et al., 2004) beobachten. Ähnliche „Verfrühungs- oder Verjüngungstendenzen“ finden sich auch in der ConKids-Studie mit Blick auf digitale Medienangebote. Bei den jüngeren Kindern stehen z. B. die Social-Media-Angebote und Internetdienste im Vordergrund, die bei Jugendlichen besonders populär sind. Explizite Kindersuchmaschinen oder Kinderwebsites spielen hingegen kaum eine Rolle. In der Folge kommen bereits jüngere Kinder in Teilen mit Inhalten in Kontakt, die nicht für sie geeignet sind, wodurch sich das Risiko- bzw. Gefährdungspotenzial erhöht (jugendschutz.net, 2025; mpfs, 2024). Begünstigt wird diese Entwicklung dadurch, dass die digitalen Endgeräte und die konkreten Anwendungen zunehmend benutzerfreundlicher werden, wodurch die Anforderungen an die Bedienkompetenzen der Nutzenden sinken (Wagner & Lampert, 2013).

In diesem Zusammenhang verändern sich u. a. auch die intergenerationale Begleitung und Hilfestellung im Umgang mit digitalen Medien dahingehend, dass die jüngere Generation bei der Benutzung weniger auf die Hilfestellung der Älteren angewiesen ist. Wurden früher bei gemeinsamen Medienpraktiken, wie z. B. beim gemeinsamen Fernsehen, Medienerlebnisse in der Anschlusskommunikation mit den Eltern kontextualisiert (Sutter, 2002), findet dies mit der Hinwendung zum eigenen Smartphone und durch die Individualisierung der Mediennutzung immer weniger statt. Das

Wissen und die Erfahrungen von Eltern, deren Sichtweise auf Absichten und Geschäftsmodelle der Medienanbietenden oder ihr Wertehorizont zur moralischen Einordnung der Mediendarstellungen begleitet die jüngere Generation bei ihren Medienpraktiken dadurch tendenziell weniger als in den Generationen zuvor. Zum einen deshalb, weil sich weniger Gelegenheiten zur Anschlusskommunikation ergeben, zum anderen auch, weil den Eltern die aktuellen Medienwelten ihrer Kinder fremd bleiben und es ihnen deshalb zunehmend schwerfällt, diese adäquat einzuschätzen und sie in Folge auch nicht mehr von den Kindern als kompetent wahrgenommen werden. In den Schulen wird diese Leerstelle nicht gefüllt, da – wie die ConKids-Studie, aber auch andere Studien, wie z. B. die ICILS 2023, zeigen – in der Regel die instrumentelle Nutzung digitaler Medien im Vordergrund steht. Zudem werden digitale Medien in erster Linie lehrkräftezentriert eingesetzt. Eine gezielte Medienkompetenzförderung – etwa, um die Glaubwürdigkeit digitaler Medien besser einordnen zu können – findet in Deutschland (noch immer) kaum und deutlich weniger als im internationalen Vergleich statt (Drossel et al., 2024).

#### 7.1.4 Wandel online-bezogener und online-basierter Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und ihren sozialen Domänen

In den ConKids-Familien hat sich gezeigt, dass medienbezogene Aushandlungsprozesse einen Teil des Familienalltags darstellen. Dabei stehen bezogen auf die intergenerationale Beziehung die Dimensionen *Heteronomie* und *Autonomie* bei der Bestimmung von Medienbesitz, Mediennutzungszeiten und Medienanwendungen (weniger zu konkreten Medieninhalten in den genutzten Apps) im Vordergrund. Die Eltern haben hierzu eigene Vorstellungen und versuchen davon ausgehend, die Mediennutzung ihrer Kinder zu steuern. Die Kinder wollen wiederum mit zunehmendem Alter verstärkt ihre eigenen Positionen dazu durchsetzen. Neben *Heteronomie* und *Autonomie* werden im Verhältnis zu den Eltern und anderen Familienmitgliedern aber auch *Nähe und Distanz* verhandelt und im Zusammenhang mit Peers *Zugehörigkeit und Abgrenzung*. In alltäglicher Co-Konstruktion wird der gemeinsame Referenzrahmen neu vermessen und ausgestaltet. Dabei sind in den verschiedenen Familien jeweils eigene Dynamiken bei der Entwicklung der intergenerationalen Beziehungen zu erkennen. Während von einigen Eltern die Gemeinsamkeit familialer Medienpraktiken betont wird, wird in anderen Familien (insbesondere von den Eltern) die

medienbezogene Selbstständigkeit der Kinder hervorgehoben, die mit dem ersten eigenen Smartphone deutlich zunimmt.

In der Auseinandersetzung mit den Peers steht vor allem die Dimension von *Zugehörigkeit und Abgrenzung* im Vordergrund. In Freundschaften eingebunden zu sein und an Peer-Aktivitäten teilhaben zu können, stellt das zentrale Motiv für die Kinder und Jugendlichen dar. Während für die 1990er-Jahre noch der Befund „Erst die Freunde, dann die Medien“ (Barthelmes & Sander, 2001) zutreffend war, gilt heute vielmehr „Mit den Freundinnen und Freunden online“. Für die Teilhabe an der Peer-Kommunikation scheint für die Kinder und Jugendlichen ein Smartphone und die Nutzung von Messenger- und anderen Social-Media-Anwendungen unverzichtbar. Kinder und Jugendliche tauschen sich selbstverständlich auch weiterhin Face-to-Face aus. Ein Großteil der Peer-Kommunikation findet heute aber auch online statt und die Peer-Kommunikation nimmt dadurch mehr zeitlichen Umfang ein. In der frühen Adoleszenz steigt der Anteil der peer-bezogenen Medienpraktiken an und die Jugendlichen erleben einen Erwartungsdruck, an gemeinsamen Aktivitäten auf Social Media und Online-Games teilzunehmen. Wie sie sich dabei verorten, wird zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen und Identitätsentwicklung.

In der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stellen die Schulen eine für die Organisation des Alltags relevante Rahmenbedingung dar. Sie strukturieren den Tagesablauf und sind Gegenstand von Kommunikation. Der Übergang auf die weiterführende Schule wird von vielen Eltern aus der Studie zum Anlass genommen, dem Kind ein eigenes Smartphone bereitzustellen, wobei sich die Altersgrenze zusehends nach unten verschiebt. Schlechte Noten werden von einigen Eltern mit der Einschränkung der Mediennutzung sanktioniert. In den Äußerungen der befragten ConKids-Familien wurde allerdings nicht erkennbar, dass Schulen einen zentralen direkten Einfluss auf die Medienpraktiken der Kinder nehmen, etwa indem sie präventiv-schützend, inhaltlich mit altersgemäßen Empfehlungen oder kompetenzfördernd wirken. Inwieweit möglicherweise eine „implizite“ medienpädagogische Einflussnahme stattfindet, die von den Kindern und Eltern nicht erkannt, erinnert oder nicht mit Schule verbunden wurde, bleibt offen. In den Fällen, in denen von einer schülerinnen- bzw. schülerzentrierten Verwendung digitaler Endgeräte berichtet wurde, lassen sich durchaus Einflüsse der schulischen Medienpraktiken auf die außerschulischen Aktivitäten beobachten. Mitunter werden von der Schule bereitgestellte Tablets Teil der individuellen Medienrepertoires. Es wird aber offenbar keine kritisch-reflexive Nutzung gefördert. Im Vordergrund steht vor allem



die instrumentelle Nutzung für einfache Recherchen, individuelle Notizen und Gruppenarbeiten. Aus Perspektive der Eltern und Kinder addieren und vermischen sich die Zeiten, in denen digitale Medien zu Hause für die Schule genutzt werden, mit denen für außerschulische Medienaktivitäten, was dazu führt, dass sich die Nutzungszeiten verlängern und die (Selbst-)Kontrolle der Mediennutzung erschwert wird.

### 7.1.5 Relativierung der familialen Sozialisationsleistung durch die zunehmende Relevanz von Peers und digitalen Medien

Im Rahmen der tiefgreifenden Mediatisierung verändern sich auch die Sozialisationsfunktion und -leistung der Familie. Das Medienensemble und die Medienpraktiken der Herkunftsfamilie prägen vor allem in der Kindheit das Medienrepertoire. Dabei erweitern gemeinsame Medienpraktiken mit Freundinnen, Freunden und weiteren Angehörigen das medienbezogene Handlungsspektrum. Mit dem ersten eigenen Smartphone nehmen die Kontrollmöglichkeiten der Eltern und deren Einfluss auf die Mediennutzung insgesamt ab. Die Eltern beziehen sich bei ihren Regulierungsmaßnahmen zunehmend auf den zeitlichen Umfang der Mediennutzung. Gemeinsame Medienpraktiken am Smartphone finden kaum statt. Eine Kontrolle der Inhalte der Mediennutzung und/oder der Kontakte und Kontrakte ist kaum noch möglich. Gleichzeitig nimmt der Einfluss der Peers und der Medien zu. Das Smartphone nimmt im Medienensemble eine zentrale Stelle ein und gewinnt an individueller Bedeutung. Die Smartphonennutzung steht für vielfältige Medienpraktiken mit unterschiedlichen Kommunikationspartnerinnen und -partnern. Die starke Verbreitung innerhalb der Peergroup und die Omnipräsenz mobiler Medien führt dabei auch dazu, dass gemeinsame Medienpraktiken zunehmend unabhängig von räumlichen Beschränkungen überall und jederzeit stattfinden können. Die Familienangehörigen und die Peers sind unabhängig von ihrer physischen Präsenz an gemeinsam genutzten Orten erreichbar und nehmen ihrerseits unabhängig von der physischen Unmittelbarkeit direkt Kontakt zu den Kindern bzw. Jugendlichen auf. Damit verbunden steigen u. a. die unterschiedlichen sozialen Anforderungen hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens. Ein erhöhtes Maß an Auseinandersetzung mit den Erwartungen der unterschiedlichen Kommunikationspartnerinnen und -partner aus den verschiedenen Lebensbereichen wird nötig. Die kommunikativen Praktiken mit Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher sozialer Domänen

werden immer mehr miteinander verknüpft. Sie finden häufiger parallel, zeitgleich und ortsunabhängig statt. Die physischen und sozialen Abgrenzungen der Domänen verändern sich, was teilweise als Entgrenzung bzw. als Verschmelzung wahrgenommen wird. Besonders am Beispiel des gemeinsamen Klassenchats wird die Verwobenheit der kommunikativen Figurationen über die unterschiedlichen sozialen Domänen hinweg deutlich. Über das Smartphone bzw. den Messenger sind die Kinder und Jugendlichen fast rund um die Uhr und an allen Orten miteinander verbunden. Dies führt u. a. dazu, dass der sozialisatorische Einfluss der Peers steigt. Auch die ständige Erreichbarkeit der Eltern wurde unter sozialisations- bzw. entwicklungstheoretischen Aspekten unter dem Begriff der „digitalen Nabelschnur“ diskutiert (Mascheroni & Cuman, 2014), als Indiz für eine verzögerte Abnabelung von den Eltern (Buckingham, 2013). Umgekehrt wird aber auch der mögliche Einsatz von Tracking- und Überwachungs-Apps durch Eltern als „digitale Leine“ beschrieben (Vanden Abeele, 2015). Jüngere Beiträge beschreiben die Entwicklungen als eine „Plattformisierung“ der Familie (Sefton-Green et al., 2025).

Im ConKids-Sample ging das eigene Smartphone deutlich mit einer abnehmenden medienbezogenen Einflussmöglichkeit der Eltern einher. Die Familie bleibt zwar weiterhin bis etwa zur Adoleszenz die zentrale Sozialisationsinstanz, ihr Stellenwert hat sich aber – historisch betrachtet – in den letzten Jahren durch den wachsenden und früher stattfindenden Einfluss der Peers und der digitalen Medien zunehmend relativiert. Dass in der Entwicklung von Kindern der Einfluss der Eltern mit zunehmendem Alter abnimmt und die Bedeutung der Peers und Medien wächst, ist zwar nicht neu. Es zeichnet sich aber ab, dass diese Veränderung im Kontext mediatisierter Gesellschaften immer früher und intensiver stattfindet. War der Austausch mit Peers noch bis Anfang des 21. Jahrhunderts räumlich begrenzt bzw. gebunden an die gemeinsame Anwesenheit an einem Ort, so ist durch digitale Kommunikation der Einfluss der Online-Freundschaften und Peers gewachsen. Durch diese Verlagerungen im Gefüge der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen nimmt einerseits die Summe gesellschaftlicher Einflüsse, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, zu und andererseits nimmt der Anteil des familialen Einflusses an dieser Summe ab bzw. relativiert sich.

Für die Einordnung kann auch an die Diskussion um den Funktionsverlust bzw. Funktionswandel der Familie angeknüpft werden. Ende des 20. Jahrhunderts wurde für die Familien eine zunehmende Funktionsdifferenzierung postuliert (Nave-Herz & Markefka, 1989, S. 61). Während histo-

risch betrachtet Funktionen der Familie – wie Hilfs- und Schutzfunktionen, aber auch Sozialisationsleistungen – zunehmend vom Sozialstaat bzw. von Institutionen des Bildungswesens übernommen würden, sei in den Familien eine Konzentration und Spezialisierung auf einige wenige Funktionen, wie z. B. die Sozialisation der Heranwachsenden, festzustellen. Mit dem Wandel der medienbezogenen Sozialisation im Kontext der tiefgreifenden Mediatisierung kann die These des Funktionsverlusts aktualisiert werden: Die Abgabe von Sozialisationsleistungen an andere gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure scheint sich mit dem Smartphone bzw. anderen digitalen Angeboten fortzusetzen. Dadurch, dass Eltern ihren Kindern immer früher ein eigenes Smartphone in die Hand geben, geben Eltern auch ein Stück ihrer Einflussmöglichkeiten aus der Hand. Überdies lässt sich über die Jahrzehnte in Bezug auf das Verhältnis von Eltern und Kindern generell ein Wandel von Befehls- zu Verhandlungshaushalten feststellen (du Bois-Reymond et al., 1993). Insbesondere in Familien mit höherem sozialen Status und Bildungsniveau der Eltern werden Bedürfnisse und Emotionen der Beteiligten oftmals in einem kommunikativ-reflexiven Prozess verhandelt. Familiensoziologische Befunde weisen darauf hin, dass die Eltern zunehmend eine beratende Rolle einnehmen (Ecarius, 2018).

Nicht bestätigen ließ sich im Projekt indes die These, dass die Haltung der Eltern zu grundsätzlich unterschiedlichen Verläufen bei der Integration der Kinder in das digital gestützte Kommunikationsgeflecht führen, etwa in dem Sinne, dass die Kinder medienkritischer Eltern erst mehrere Jahre später als ihre Peers digitale Medien nutzen oder digitalen Medienpraktiken gänzlich fernbleiben.

#### 7.1.6 Veränderungen bezüglich der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

In einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft erweitert sich das Spektrum medienbezogener Praktiken, wodurch auch die medienbezogenen Anforderungen an ihre Individuen zunehmen. Im Rahmen ihrer Entwicklung müssen Kinder und Jugendliche ein umfangreiches Medienrepertoire und eine Vielzahl darauf bezogener Kompetenzen entwickeln (im Sinne des Erwerbs von Kulturtechniken). Die medienbezogenen Möglichkeiten und Anforderungen werden umfangreicher und sind vermehrt mit den allgemeinen Entwicklungsaufgaben und -kontexten verbunden. Mit dem Eintritt in die Schule wird zunächst ein allgemeines Verständnis für Zeichen- und Symbolsysteme bedeutsam für den Bildungserfolg (Nieding et

al., 2017) und in der weiteren Bildungsetappe das selbstregulierte Lernen (auch) mit digitalen Medien (Morris & Rohs, 2021). Für die Teilhabe an Peer-Aktivitäten werden die Interpretation, Nutzung und Produktion audiovisueller Kommunikate bedeutender. Insgesamt zeigen sich – bezogen auf die verschiedenen sozialen Domänen – Unterschiede im Umfang als auch heterogene Verbindlichkeiten der Anforderungen an die zu erwerben- den medienbezogenen Kompetenzen.

Aber auch andere Entwicklungsaufgaben verändern sich im Kontext der tiefgreifenden Mediatisierung: Freiräume und Leerstellen, die Kinder und Jugendliche von sich aus gestalten können und müssen, werden weniger. Phasen der Langeweile werden mit der Nutzung digitaler Medien überbrückt. Phasen, in denen Kinder unbeaufsichtigt sind, nicht getrackt werden (ob direkt durch die Eltern oder durch Peers und Plattform- oder Diensteanbieter, denen die Rechte dazu eingeräumt wurden) bzw. nicht erreichbar sind, werden weniger. Gleichzeitig nehmen die Erwartungen zu, sich zu melden bzw. erreichbar zu sein, aber auch die Angst, etwas zu verpassen, wenn man nicht online ist („Fear of Missing Out“, FOMO) oder der Rechtfertigungsdruck, wenn man nicht erreichbar sein möchte. Diese Anforderungen an eine medienvermittelte soziale Präsenz, die als Aufforderung interpretiert werden können, als soziales Subjekt sichtbar und erreichbar zu sein, nehmen in dem zunehmend enger gesponnenen Kommunikationsnetzwerk zu und tragen somit zur Vergesellschaftung bei. Überdies lässt sich beobachten, dass sich die Beziehung zu Peers grundlegend gewandelt hat. Durch die Digitalisierung sind Peers präsenter und hybrid unmittelbarer. Die Gestaltung sozialer Beziehungen mit den Peers findet nicht nur in den traditionellen Sozialisationsräumen (z. B. Schulen) und angeeigneten Räumen statt, sondern in großen Teilen auch im Digitalen, rund um die Uhr und überall. Dies stellt nicht nur die Beziehungspflege in quantitativer Hinsicht vor neue Herausforderungen, sondern auch im Hinblick auf die Interpretation von Kommunikation („*Warum antwortet er/sie mir nicht, obwohl die Nachricht doch als ‚gelesen‘ markiert ist?*“) und Codes (z. B. Systembenachrichtigungen wie der „blaue Haken“ bei *Instagram* oder Emojis). Die Unmittelbarkeit der Kommunikation wird dabei als Qualitätsmerkmal betrachtet. Die Gestaltung der Peer-Kommunikation wird andererseits von Herausforderungen begleitet, die mit den Spezifika digitaler Kommunikation und den konkreten Merkmalen der genutzten Anwendungen verbunden sind. Bei textgeleiteter digitaler Kommunikation können beispielsweise die Abwesenheit nonverbaler (insbesondere Mimik und Gestik) und paraverbaler (etwa Sprechtempo, Stimmlage und Betonungen) Informationen

sowie fehlende Kontextinformationen Missverständnisse fördern oder das Erlebnis sozialer Verbundenheit verringern.

Zu jedem Thema, zu dem in der aktuellen Entwicklungsphase bzw. Lebenssituation Orientierung gesucht wird, findet sich ein mehr oder weniger passendes Angebot im Netz, und wenn nicht, kann es in Sekunden mittels Interaktion mit einem KI-System generiert werden. Die mittlerweile in den sozialen Medien integrierten Chatbots stehen rund um die Uhr als Gesprächspartner zur Verfügung und haben (scheinbar) für jede Frage und Lebenslage eine Antwort. Waren Kinder und Jugendliche in den 1990er-Jahren bei der Suche nach den für sie relevanten Medienangeboten noch wesentlich stärker vom Angebot des (linearen) Fernseh- und Radioprogramms und von den Limitationen der verfügbaren Printmedien abhängig, so stehen sie heute eher einer unübersichtlichen Fülle an qualitativ sehr heterogenen „online on demand“ verfügbaren Angeboten gegenüber. War der Kreis möglicher Ansprechpartnerinnen und -partner bis in die 1990er-Jahre räumlich und zeitlich begrenzt, können Kinder und Jugendliche nun online auf unzählige Alternativen zu gerade vor Ort verfügbaren Personen zurückgreifen.

## 7.2 Wie lassen sich die Befunde *figurations-* und *kindheitstheoretisch* einordnen?

### 7.2.1 Medienbezogene Sozialisation als Integration in ein globales Machtgefüge

Mit dem Begriff der Figurationen entwickelte Norbert Elias eine Analyseeinheit, mit der die wechselseitigen Abhängigkeiten der Individuen in unterschiedlichen sozialen Kontexten sichtbar gemacht werden können. Wie schon in Band 1 (Kammerl et al., 2022), sollen zentrale Ergebnisse der ConKids-Studie auf diesen theoretischen Rahmen der kommunikativen Figurationen rückbezogen werden, um die Perspektive Elias' mit der Mediatisierungsforschung zu verknüpfen (Hepp & Hasebrink, 2017). In der ConKids-Studie wurden dabei zur Beschreibung der kommunikativen Strukturen die Dimensionen *Autonomie* und *Kontrolle*, *Nähe* und *Distanz* sowie *Zugehörigkeit* und *Abgrenzung* verwendet. Über Aushandlungsprozesse werden die Verhältnisse in den verschiedenen sozialen Domänen von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren laufend neu bestimmt. Dabei entwickeln die verschiedenen Beziehungsgeflechte unterschiedliche Dyna-

miken. Die untersuchten Kinder sind nicht nur in die kommunikativen Figurationen ihrer Familien, der Schule, der Peers etc. eingebunden, sondern stehen darüber hinaus auch über die von ihnen genutzten Medien in einem Wechselverhältnis zur gesamtgesellschaftlich verhandelten Medienumgebung. Die Diskussion um eine allgemeine Heraufsetzung des Mindestalters der sozialen Medien (*Smarter Start ab 14 e.V.*, 2024) oder der transatlantische Diskurs über die Frage der Meinungsfreiheit auf diesen Plattformen (Kafsak, 2025) zeigen exemplarisch, dass die Frage, welche Medien heute Kindern und Jugendlichen zugänglich gemacht werden, mit der Frage nach der Souveränität von Gesellschaften verbunden ist. Kinder und Jugendliche werden heute zunehmend und früher in ein immer komplexer werdendes Kommunikationsgeflecht integriert (mpfs, 2024), das auch über die Anbietenden digitaler Plattformen in ein globales Machtgefüge eingebettet ist. Durch Monopolstellungen und starke Marktdurchdringung einerseits und entwicklungs- bzw. sozial bedingte Einschränkungen andererseits ist ein hohes Machtdifferential gegeben. Zivilisationstheoretisch begründet ist davon auszugehen, dass dies mit höheren Anforderungen an die Selbstregulation einhergeht und Kinder bzw. Jugendliche verstärkt und früher mit der Aufgabe konfrontiert sind, diese gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen hinsichtlich der kommunikativen Praktiken zu internalisieren. Die mit den Daten des ConKids-Projekts beschriebenen Entwicklungstendenzen stützen die theoretischen Annahmen der Prozesssoziologie. Wie oben ausgeführt lassen sich innerhalb der Projektlaufzeit und mit Blick auf den Forschungsstand Verfrühungstendenzen sowie eine Verstärkung mediengestützter, gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen erkennen. Die Integration der Kinder und Jugendlichen in das mediengestützte Kommunikationsgeflecht einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft geht einher mit einer Zunahme an vielfältigen, heterogenen und bisweilen widersprüchlichen sozialen Erwartungen (der Eltern, der Peers, der Schulen) und lässt sich als zunehmend komplexere Integrations- und Entwicklungsaufgabe interpretieren. Gleichzeitig wird diese Integration vordergründig unter der Prämisse eines (auf den ersten Blick) zunehmend selbstbestimmten und selbst zu verantwortenden Medienhandelns verhandelt. Zwar öffnen sich im Entwicklungsverlauf in der intergenerationalen Ordnung auch zunehmend Freiräume. Beispielsweise wurde den Jugendlichen der älteren Kohorte von ihren Eltern viele (medienbezogene) Kompetenzen zugeschrieben und damit einhergehend ihre Machtposition innerhalb der Familie gestärkt. Diese medienbezogenen Freiräume stehen jedoch in einem Spannungsverhältnis zu den wachsenden Anforderungen und Erwartungen seitens der Peers

sowie der Medienanbietenden. Die digital gestützte Kommunikation bringt zudem neue Abhängigkeiten und Machtverhältnisse hervor, innerhalb derer wiederum andere Rahmenbedingungen für das Aushandeln von Fremd- und Selbstbestimmung gelten.

## 7.2.2 Deutungen der Medienpraktiken von Kindern und Jugendlichen aus kindheitssoziologischer und sozialisationstheoretischer Perspektive

Der frühe Eintritt in das weltweite Geflecht internetbasierter Kommunikation und der hohe zeitliche Umfang, den diese in Kindheit und Jugend einnimmt, können – aus der Perspektive von Eltern (und Elterngeneration) – als Bedrohung oder Konkurrenz der intergenerationalen Weitergabe milieu-gebundener, aber auch curricular verankerter Erziehungs- und Bildungsvorstellungen betrachtet werden. Neben den eher traditionellen Fragen nach den Inhalten und der Dauer der medialen Beeinflussung sind in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft zunehmend die komplexen kommunikativen Verflechtungen, die durch netzbasierte Interaktionen und Transaktionen entstehen, wichtige Bestandteile des medienbezogenen Sozialisationsprozesses.

In der kindheitssoziologischen Literatur werden (Medien-)Praktiken von Kindern und Jugendlichen vor allem unter dem Gesichtspunkt der intergenerationalen Ordnung von Eltern und ihren Kindern betrachtet und in Anschluss an das Individualisierungstheorem eingeordnet als Ambivalenz aus Freiheitsgewinn und akkumulierten Risiken (u. a. Loslösung aus traditionellen, übergenerationalen Bindungen, zunehmende Bedeutung von Individualität, Vereinzelung selbst zu verantwortender Entscheidungen) (Kelle, 2018). Das Aushandeln von Freiräumen und Machtbeziehungen zwischen Kindern und Eltern wird dabei gedeutet als Individuationsprozess. Das Ergebnis dieser Prozesse ist aber nicht notwendigerweise ein autonom handelndes und emanzipiertes Subjekt, das z. B. in der Kinderrechtsbewegung und in der handlungsorientierten Medienpädagogik als normatives Leitbild fungiert. Vielmehr zeichnet sich eine zunehmende Präsenz medienvermittelter Akteurinnen und Akteure in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ab, welche Einfluss auf deren Medienpraktiken nehmen. Der Fokus auf die zugewonnenen Freiräume innerhalb der generationalen Ordnungen des sozialökologischen Zentrums der Kinder greift daher zu kurz, sondern muss um die transaktionalen Beziehungen und die Marktmacht der großen Tech-Konzerne erweitert werden. Die individuellen Medienpraktiken auf



den vorstrukturierenden Plattformen können aus dieser Perspektive nicht handlungstheoretisch als Ausdruck selbstbestimmten Handelns, sondern bestenfalls als relationale Agency oder Konsumententscheidung interpretiert werden. Individualität drückt sich (auch) im Mediengeschmack, im Medienrepertoire und im konkreten Medienhandeln aus. Gleichzeitig werden Kinder und Jugendliche zu Medienrezipierenden und Konsumierenden dessen, was in der Medienumgebung als Trend gehyped und geliked wird. Ob bzw. inwiefern Selbstbestimmung auf den Social-Media- und Spiele-Plattformen möglich ist und welche Kompetenzen hierzu nötig wären, wäre in künftigen Forschungsprojekten weiter zu untersuchen. Die Aneignung individueller Praktiken greift zu kurz, um Reflexion und Distanzierung gegenüber der Medienumgebung zu entwickeln. Teilhabedruck und der Wunsch, sich mit den Peers zu vernetzen, dominieren. Wenn bestehende unternehmerische Praktiken und die dahinterstehenden medienpolitischen Entscheidungen nicht hinterfragt werden, werden diese Ordnungen eingeübt und legitimiert. Das von Tech-Konzernen dominierte internetbasierte Netzwerkgeflecht ist aber nicht Ergebnis demokratischer Entscheidungsprozesse und nicht im Hinblick auf allgemeine Vergesellschaftungsprozesse sozialisatorisch funktional, da im Ergebnis kein Erwerb von Handlungsfähigkeit im umfassenden Sinne, etwa im Sinne von Habermas' Konzept kommunikativen Handelns konstituiert wird (Habermas, 1971; Tulodziecki, 2023), sondern nur Teilhabe an Medienpraktiken innerhalb der Diskurs einschränkenden Bedingungen der Anbietenden stattfindet.

Die Zunahme der Mediennutzungszeiten bei Kindern und Jugendlichen sowie die Tendenz, dass in immer jüngerem Alter Kinder mit eigenen mobilen Endgeräten ausgestattet werden, wird als Ausdruck kultureller Teilhabe, aber auch als erfolgreiche Marktstrategie der Internetkonzerne und Tech-Unternehmen diskutiert. In aktuellen Kindheitskonstruktionen dominiert das prinzipiell medienkompetente Kind als derzeit dominantes Narrativ. Wurde bis Ende des 20. Jahrhunderts in normativen Darstellungen das Idealbild von Kindheit in erster Linie als behüteter Lernraum vertreten, traten mit der Kinderrechtsbewegung stärker Aspekte von Teilhabe in den Vordergrund und damit auch die Forderung nach mehr Medienkompetenzförderung, damit Kinder sich zum einen selbst besser schützen und zum anderen am gesellschaftlichen Leben kompetent teilnehmen können (Kammerl et al., 2020). Im Rahmen der tiefgreifenden Mediatisierung sind die Medienangebote einerseits benutzerfreundlicher, aber andererseits auch komplexer und voraussetzungsvoller geworden. Der Gefährdungsatlas für internetbezogene Gefahren (Brüggen et al., 2022) verdeutlicht die Fülle



von Risiken. Dabei sind Kinder und Jugendliche (insbesondere die mit geringerem formalen Bildungshintergrund) stärker den Risiken ausgesetzt als Erwachsene. Die internationale Vergleichsstudie ICILS berichtete 2024, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Jugendlichen rückläufig sind. Rund 40 Prozent der Achtklässlerinnen und Achtklässler gelten als digital abgehängt (Eickelmann et al., 2024). Gleichwohl dominiert im öffentlichen Diskurs die Vorstellung des medienkompetenten Kindes. Dies zeigt sich z. B. in der aktuellen Diskussion um das Verbot von Social Media in Australien bzw. das Kindesrecht auf digitale Teilhabe (Deutschlandfunk, 2024). Tatsächlich scheinen von einer verfrühten Nutzung nicht die Kinder und Jugendlichen, sondern in erster Linie die großen Internetkonzerne zu profitieren, die – global betrachtet – bereits hohe Anteile junger Nutzergruppen zu ihren Kunden zählen können.

### *7.3 Ausblick: Kommunikative KI-Systeme in Medienrepertoires von Kindern*

Die Daten aus dem ConKids-Projekt zeigen, dass verschiedene KI-Anwendungen in die Familien Einzug gehalten und einige der befragten Kinder bereits Erfahrungen mit Algorithmen und automatisierten Feedbacks, Sprachassistenten und Smart Speakern sowie dialogorientierten KI-Systemen, wie z. B. *ChatGPT*, gemacht haben (Potzel et al., 2025). Bereits jetzt zeichnet sich ab, dass KI-gestützte Anwendungen im Kontext von Sozialisation an Bedeutung gewinnen und dass insbesondere generative und kommunikative KI-Anwendungen großen Einfluss darauf haben werden, wie Heranwachsende sich informell bilden und gesellschaftliche Wertvorstellungen aneignen.

Figurationstheoretisch betrachtet ergeben sich mit der Verbreitung und Aufnahme KI-gestützter Systeme in das familiäre Medienensemble und in die individuellen Medienrepertoires neue Konstellationen sowohl im Verhältnis zwischen Kindern, Eltern und digitalen Technologien (aber auch z. B. mit Blick auf Peers und Schule), in denen KI-gestützte Systeme nicht als Medien, sondern teilweise auch als Kommunikationspartner fungieren. Diese spezifischen Beziehungen zwischen Menschen und KI-Systemen (z. B. zu Bots oder über Smart Speaker) werden u. a. als „hybride Figurationen“ diskutiert (Hepp, Loosen, et al., 2022, S. 460).

Für die Sozialisationsforschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, in zukünftigen Studien auch das komplexe Zusammenspiel zwischen menschlicher Kommunikation und KI-gestützten Systemen zu erfassen. Klassische

Methoden stoßen angesichts „fluider und personalisierter Medienangebote und -inhalte“ (Schober et al., 2022, S. 54) an ihre Grenzen. Vielmehr braucht es neue interdisziplinäre Ansätze (und insbesondere die Perspektive von Informatikerinnen, Informatikern und/oder Computational Scientists), Zugänge zu den Nutzungs- und Verhaltensdaten (z. B. Verlaufsdaten von *ChatGPT*) sowie adäquater Methoden, um die menschliche Kommunikation ebenso wie die zugrundeliegenden (Sprach-)Modelle der KI-Anwendungen besser verstehen zu können. Dies gilt sowohl für generative KI-Anwendungen, mittels derer Informationen gesucht oder Inhalte erstellt werden, als auch für die Kommunikation mit KI-gestützten System (z. B. Sprachassistenten, wie *Siri* und *Alexa*) und Social Bots (z. B. *MyAI* oder *character.AI*), die auf der Beziehungsebene an Bedeutung gewinnen (werden).

Eine qualitative Studie wie die vorliegende kann diesbezüglich erste Beobachtungen aufzeigen, die in weiteren Studien unter Einbeziehung ethnografischer Methoden vertieft werden sollten, um die Potenziale und Risiken KI-gestützter Anwendungen besser abschätzen zu können: „Researchers will first need to embrace qualitative, ethnographic, and other observational data to identify children’s and adolescents’ diverse exposure to integrated AI and the potential effects on their wellbeing“ (Mansfield et al., 2025, S. 197). Dabei sollten insbesondere jene vulnerablen und marginalisierten Gruppen einbezogen werden, die in der bisherigen Forschung nach wie vor unterrepräsentiert sind. Im Rahmen dieses Projekts wurden einige Erhebungsinstrumente entwickelt, die auch für künftige Forschungsprojekte geeignet erscheinen. Diese sowie weitere Informationen und Materialien finden sich auf der Projektwebseite [conkids.de](https://conkids.de).



## 8. Anhang

### 8.1 Zeitstrahl

Eine erweiterte und interaktive Version des Zeitstrahls findet sich auf der Website des Projekts: [www.conkids.de](http://www.conkids.de)



Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
2014	Veröffentlichung für PlayStation 4 und Xbox One (Spielkonsolen) Netflix kommt nach Deutschland (Streamingdienst) Signal (Messenger) WhatsApp (Messenger) wird Teil von Meta	Drachenzähnen leicht gemacht 2 (Film) Paddington (Film) Guardians of the Galaxy (Film) Bibi und Tina: Der Film, Voll verhext (Film) The Sims 4 (Videospiel) Minecraft (Videospiel) Ice Bucket Challenge (Social-Media-Trend) Deutschland gewinnt Fußball-WM (mediales Thema)	<u>KIM 2014<sup>1</sup></u> : In 19 % der Haushalte mit Kindern gibt es ein Tablet – in diesen Fällen nutzen es 50 % der Kinder regelmäßig zum Spielen und ein Drittel zum Ansehen von Fotos/Videos oder zum Surfen im Internet 2 % der Kinder besitzen selbst ein Tablet <u>JIM 2014<sup>2</sup></u> : Jugendliche verbringen durchschnittlich 192 min pro Tag online.	
2015	Apple Watch (Smartwatch) Discord (Messenger)	Baymax – Riesiges Robowabohu (Film) Alles steht Kopf (Film) Star Wars: Das Erwachen der Macht (Film) Rocket League (Videospiel) Dab (Social-Media-Trend)	<u>JIM 2015</u> : 61 % der Jugendlichen nennen YouTube als liebstes Internetangebot, gefolgt von Facebook (36 %) und WhatsApp (29 %) <u>Mediatisierung Mobil. Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen</u> : 64 % der 8- bis 14-jährigen haben Zugang zum mobilen Internet, bei 13- bis 14-jährigen sind es 86 % <u>Mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen</u> : Tablets dominieren bei den jüngeren (7–10 Jahre), Smartphones gewinnen ab der weiterführenden Schule an Bedeutung	Flucht nach Europa → Steigende Flüchtlingszahlen

- 1 Die KIM-Studie untersucht den Medienumgang Sechs- bis 13-Jähriger in Deutschland.
- 2 Die JIM-Studie untersucht den Medienumgang Zwölf- bis 19-Jähriger in Deutschland.

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
2016	<p>Marktstart Oculus Rift und HTC Vive (VR-Brillen)</p> <p>Erstes Amazon Echo (Smart-Speaker) kommt nach Deutschland</p> <p>Warnung des Europäischen Verbraucherverbands (BEUC) vor möglichen Datenlecks in Kinderspielzeug mit Internetverbindung (z. B. Puppe „My Friend Cayla“ und Roboter „i-Que“)</p>	<p>Miraculous – Geschichten von Ladybug und Cat Noir (Film)</p> <p>Zoomania (Film)</p> <p>Rogue One: A Star Wars Story (Film)</p> <p>Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind (Film)</p> <p>Bibi und Tina: Mädchen gegen Jungs (Film)</p> <p>Stranger Things (Serie)</p> <p>Pokémon Go (Videospiel)</p> <p>Clash Royale (Videospiel)</p> <p>Overwatch (Videospiel)</p> <p>Videos von den Musically-Stars Lisa und Lena gehen viral (Social-Media-Trend)</p> <p>Cinnamon Challenge (Social-Media-Trend)</p> <p>Bottleflip-Challenge (Social-Media-Trend)</p> <p>Mannequin – Challenge (Social-Media-Trend)</p> <p>Konflikt Böhmermann und Erdogan (mediales Thema)</p>	<p><u>KIM 2016:</u> 77 % der Kinder nutzen zumindest selten einen Computer oder Laptop (Nutzung meist zu Hause oder bei Freundinnen und Freunden)</p> <p><u>IIM 2016:</u> 94 % der Jugendlichen dürfen ihr Handy mit in die Schule nehmen, die Nutzung ist jedoch reglementiert</p>	<p>Islamistisch motivierte Anschläge in Brüssel (März), München (Juli), Nizza (Juli) und Berlin (Dezember)</p>

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
2017	Google Home (SmartHome) in Deutschland Nintendo Switch (Spielekonsole) Microsoft Teams (Software) Family Link (Elternkontrollsoftware) YouTube Kids (Streamingdienst) Story-Funktion bei Instagram als Konkurrenz zu Snapchat (Social-Media-Plattform) KI-gestützter Übersetzungsdienst DeepL	The LEGO Ninjago Movie (Film) Star Wars: Die letzten Jedi (Film) Spider-Man: Homecoming (Film) Guardians of the Galaxy Vol. 2 (Film) Riverdale (Serie) 13 Reasons Why (Serie) Brawl Stars (Videospiel) Super Mario Odyssey (Videospiel) Fidget Spinner (mediales Thema) #MeToo-Bewegung (mediales Thema)	IM 2017: 94 % der Jugendlichen nutzt regelmäßig WhatsApp Instagram wird von 57 %, Snapchat von 49 % und Facebook nur noch von 25 % der Jugendlichen regelmäßig genutzt Kinder und Jugend in der digitalen Welt WhatsApp (89 %) und YouTube (84 %) sind die beliebtesten Plattformen unter Heranwachsenden ICILS 2017: Digitale Kompetenzen von Achtklässler*innen sind stark von der sozialen Herkunft abhängig und werden im internationalen Vergleich weniger gezielt gefördert.	Bundtagswahl (September)
2018	Aus musically wird TikTok (Social-Media-Plattform)	Avengers Infinity War (Film) Phantastische Tierwesen – Grindelwalds Verbrechen (Film) Cobra Kai (Serie) God of War (Videospiel) Tide Pod Challenge (Social-Media-Trend) Fortnite wird zu kulturellem Phänomen (mediales Thema)	IM 2018: 98 % der Kinder haben zu Hause Zugang zum Internet, 67 % der 6- bis 13-Jährigen nutzen es aktiv Recherche über Suchmaschinen (65 %), Verschicken von WhatsApp-Nachrichten (62 %) und YouTube-Videos (56 %) sind die häufigsten wöchentlichen Aktivitäten	Beginn der Fridays For Future-Proteste (August)

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
			<p>73 % der 10- bis 11-jährigen und 83 % der 12- bis 13-jährigen nutzen WhatsApp täglich</p> <p>IJM 2018: 47 % der Jugendlichen nutzen Netflix regelmäßig, der Anteil hat sich im Vergleich zu 2017 nahezu verdoppelt (26 %).</p>	
2019	5G Mobilfunk startet Urheberrechtsreform und die Einführung von Uploadfiltern	<p>Avengers Endgame (Film) Checker, Tobi und das Geheimnis unseres Planeten (Film) Star Wars: Der Aufstieg Skywalker (Film) Die Eiskönigin 2 (Film) The Mandalorian (Serie) Billie Eilish geht viral (Social-Media-Trend) VSCO-Girl (Social-Media-Trend) Video „Zerstörung der CDU“ des Youtube-Creators Rezo geht viral → Online-Content-Creators werden erstmals für politische Nachrichten und Politik bedeutend (mediales Thema)</p>	<p>IJM-Studie 2019: Knapp zwei Drittel der Jugendlichen nennen YouTube als ihr Lieblingsangebot im Netz; WhatsApp und Instagram folgen mit jeweils einem Drittel der Nennungen 93 % der Jugendlichen nutzen WhatsApp mindestens mehrmals pro Woche, 86 % täglich Instagram nutzen 50 % täglich, 64 % regelmäßig Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt (Bitkom): 97 % der 16- bis 18-jährigen besitzen ein Smartphone, 75 % der 10- bis 11-jährigen haben ebenfalls ein eigenes Gerät 97 % der Jugendlichen ab 12 Jahren nutzen regelmäßig das Internet: Videos anschauen ist die beliebteste</p>	<p>Verwaltungsvereinbarung über den Digital Pakt Schule 2019 bis 2024 tritt in Kraft (Mai)</p>



Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
2020	<p>Pandemiebedingter Anstieg und Nachfrage von Home-Office-Hardware</p> <p>Playstation 5 (Spielekonsole)</p> <p>Xbox Series X/S (Spielekonsole)</p> <p>Corona-Warn-App (Software)</p> <p>Anstieg der Nutzung von Zoom, Microsoft Teams und Google Meet (Software)</p> <p>Disney+ in Deutschland (Streamingdienst)</p> <p>Instagram führt Reels ein (Social-Media-Plattform)</p> <p>BeReal (Social-Media-Plattform)</p>	<p>Damengambit (Serie)</p> <p>Outer Banks (Serie)</p> <p>Tiger King (Serie)</p> <p>#BlackoutTuesday in Folge des Todes von George Floyd (Social-Media-Trend &amp; mediales Thema)</p> <p>#Savage-Challenge (Social-Media-Trend)</p> <p>Skandal wegen transfeindlicher Äußerungen der Autorin J.K. Rowling (mediales Thema)</p> <p>Verschwörungstheorien und Desinformation im Kontext der Coronapandemie (mediales Thema)</p>	<p>te Online-Aktivität, gefolgt von Musik-Streaming und Spielen</p> <p><u>KIM-Studie 2020</u></p> <p>Fernsehen bleibt die häufigste mediale Freizeitbeschäftigung (70 % der Kinder sehen täglich fern)</p> <p>Kinder nutzen im Durchschnitt 24 min pro Tag Streaming-Dienste wie Netflix</p> <p><u>IIM-Studie 2020</u></p> <p>Der Besitz von Computern/Laptops stieg von 65 % auf 72 %, der von Tablets von 25 % auf 38 %</p> <p><u>IIMplus-Studie 2020</u></p> <p>Homeschooling: 82 % der Jugendlichen nutzten ihr Handy, 80 % einen PC oder Laptop, 26 % teilen den Computer</p> <p>50 % nutzten Chats für gegenseitige Hilfe, 45 % Tutorials und 43 % erhielten Hilfe von den Eltern</p> <p>YouTube (83 %) als meistgenutzte Plattform, gefolgt von Wikipedia (58 %), Wissenssendungen im Fernsehen (27 %) und Schulsendungen (21 %)</p>	<p>Januar: Ausbruch COVID-19-Pandemie in Deutschland → Distance Schooling</p> <p>Anschlag in Hanau und anschließende Demonstrationen gegen Rechtsextremismus und Rassismus (Februar)</p>

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
2021	<p>YouTube führt 'YouTube Shorts' auf dem deutschen Markt ein (Social-Media-Plattform)</p> <p>UN-Charta Kinderrechte in der digitalen Welt</p> <p>Einführung der Kennzeichnungspflicht von Werbung auf Social Media</p>	<p>Spider Man: No Way Home (Film)</p> <p>Dune (Film)</p> <p>Squid Game (Serie)</p> <p>7 vs. Wild (Serie)</p> <p>Tradwife-Movement &amp; 'stay-at-homegirlfriends' (Social-Media-Trend)</p> <p>#DeviousLicks Challenge (Social-Media-Trend)</p> <p>Main-character Trend (Social-Media-Trend)</p> <p>COVID-19-Impfdebatten (mediales Thema)</p> <p>#FreeBritney (mediales Thema)</p>	<p>IM-Studie 2021</p> <p>Fernsehen (32 %) als häufigste Nachrichtenquelle unter den 12- bis 19-Jährigen, gefolgt von Radio (22 %) und Internet (21 %)</p> <p>Instagram verliert an Relevanz (58 %), während TikTok (46 %) an Bedeutung gewinnt und Snapchat (42 %) vom dritten Platz verdrängt</p> <p>Mediennutzung und Schule zur Zeit des ersten Lockdowns während der COVID-19-Pandemie 2020:</p> <p>Während der Schulschließungen stieg die Mediennutzung der 10- bis 18-Jährigen auf durchschnittlich 5,9 h täglich</p> <p>Über die Hälfte der täglichen Online-Zeit (3,3 h.) wurde für Schulaufgaben genutzt, zusätzlich verstärkte sich die Kommunikation mit Lehrkräften, Familie und Freunden</p> <p>Der Online-Unterricht dauerte durchschnittlich neun Wochen und zeigte teils große Unterschiede in Dauer, Gestaltung und Kontakt mit Lehrkräften</p>	<p>Distance Schooling (bis April)</p> <p>Flutkatastrophe im Ahrtal (Juli)</p> <p>Bundestagswahl (September)</p>

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
2022	ChatGPT geht an den Markt (KI-Anwendung) DeepL Writie (KI-Anwendung)	Phantastische Tierwesen – Dumbledores Geheimnisse (Film) Wednesday (Serie) Star Wars: Andor (Serie) 7 vs. Wild – Panama (Serie) World of Warcraft „Dragonflight“ (Videospiel) Johnny Depp und Amber Heard Prozess (mediales Thema) Tod von Queen Elizabeth II. (mediales Thema) Proteste u. a. im Iran für Frauenrechte (mediales Thema) Umstrittene WM in Katar (mediales Thema) Trennung von Content-Creator-Paar Julenco & Bibisbeutypalace (mediales Thema)	KIM-Studie 2022: 38 % der 6-bis 7-Jährigen, 59 % der 8- bis 9-Jährigen, 85 % der 10-bis 11-Jährigen und 99 % der 12-bis 13-Jährigen nutzen das Internet Ab einem Alter von 10-bis 11 Jahren besitzen mehr als die Hälfte der Kinder ein eigenes Smartphone IIM-Studie 2022: Die tägliche Internetnutzung in der Freizeit beträgt 2022 durchschnittlich 204 min, was dem Niveau vor der Pandemie entspricht Die digitale Spielzeit der Jugendlichen liegt 2022 bei durchschnittlich 109 min pro Tag, was sowohl auf dem Niveau des Vorjahres als auch deutlich über dem Wert von 2019 liegt	Beginn des Angriffskrieges auf die Ukraine (Februar) Lockerung Corona-Maßnahmen (April)
2023	ChatGPT und DALL-E werden populärer (KI-Anwendungen) Snapchat startet MyAI (Social-Media-Plattform) Twitter wird X (Social-Media-Plattform) Threads von Meta startet auf dem europäischen Markt (Social-Media-Plattform)	Barbie (Film) Oppenheimer (Film) The Last of Us (Serie) Hogwarts Legacy (Videospiel) Age Filter (Social-Media-Trend) Hot Girl Summer (Social-Media-Trend) Taylor Swifts „Ears-Tour“ (mediales Thema)	IIM 2023: Jugendliche sind durchschnittlich 224 min täglich online, wobei Messenger und Social Media dominierend sind WhatsApp wird von 94 % der Jugendlichen regelmäßig genutzt, gefolgt von Instagram (62 %), TikTok (59 %) und Snapchat (49 %)	Schweres Erdbeben in der Türkei und Syrien (Februar) Kriegsausbruch in Gaza (Oktober)

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
		Verschwinden des U-Boots Titan (mediales Thema) Klimaaktionen der Letzten Generation (mediales Thema)	YouTube (63 %) und Netflix (50 %) sind die bevorzugten Plattformen für Serien, Sendungen und Filme <u>Grunddaten Kinder und Medien 2023:</u> 100 % der Haushalte mit Kindern von 3 bis 13 Jahren besitzen einen Fernseher; 94 % einen PC/Laptop, 53 % ein Tablet und 43 % eine Spielkonsole Ca. 44 % der 6- bis 13-Jährigen besitzen ein eigenes Smartphone Kinder von 3 bis 13 Jahren nutzen Medien im Schnitt ca. 204 min täglich	
2024	Metas Metaverse startet in Deutschland (Digitaler Handlungsraum) Unternehmen entdecken immer mehr die Werbemöglichkeit von TikTok Digital Service Act tritt in Kraft	Wicked (Film) Dune 2 (Film) Challengers (Film) Alles steht Kopf 2 (Film) Very Denure-Very Mindful Trend (Social-Media-Trend) Brat Summer -Trend (Social-Media-Trend) Barbara bar-Lied (Social-Media-Trend) Dubai Schokolade (mediales Thema) WM in Deutschland (mediales Thema)	<u>IIM-Studie 2024:</u> Jugendliche sind durchschnittlich 201 min täglich online Ein Großteil der Jugendlichen praktiziert „News Avoidance“: 8 % vermeiden Nachrichten oft, 23 % manchmal und 32 % gelegentlich 62 % verwenden KI wie ChatGPT vor allem für Schule/Hausaufgaben (65 %), zum Spaß (52 %) & zur Informationssuche (43 %) & zur <u>Grunddaten Jugend und Medien 2024:</u> Smartphones (97 %) und Computer/Laptops (77 %) sind die am weit-	Europawahl (Juni) Koalitionsbruch in Deutschland → Wahlkampf für vorgezogene Bundestagswahlen (November) Anschlag auf dem Magdeburger Weihnachtsmarkt (Dezember)

Jahr	Technologischer Fortschritt	Mediale Inhalte und Trends	Wissenschaftliche Studien zur Nutzung und Verbreitung unter 6- bis 19-Jährigen	Gesellschaftliche Entwicklung
		Demos gegen Rechtsextremismus und die AfD (mediales Thema)	testen verbreiteten Geräte bei Jugendlichen (12-19 Jahre) Streaming-Dienste wie YouTube (89 %) und Netflix (83 %) dominieren die Bewegtbildnutzung <u>ICILS 2024</u> : Digitale Kompetenzen der Achtklässler*innen sinken weiter: 40 % haben nur rudimentäre Digitale Kompetenzen.	

## 8.2 Leitfäden

### 8.2.1 Leitfaden für die Kinderinterviews (Erhebungswelle 4)

- 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? Hat sich in Bezug auf die Medienausstattung der Familie etwas verändert? Hat sich im Kinderzimmer des Kindes etwas verändert?

- 2) Doing family mit Medien und familiäre Mediennutzungsmuster

Rezipiert das Kind die Medien gemeinsam mit einem Familienmitglied? Wird in der Familie gemeinsam gelesen, gespielt, geschaut, gehört etc.? Nutzt das Kind selbstständig, bzw. unbegleitet Medien? Werden bestimmte Themen handlungsleitend? Achten Eltern auf die Einhaltung der Mediennutzungsregeln? Werden Medienangebote auch heimlich genutzt?

- 3) Doing family mit Medien/ Sprechen über Medien

Gibt es Kommunikation via Medien in der Familie? 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?

- 4) Aufbau/Erhalt (weiterer) sozialer Beziehungen/ Gemeinsame Nutzung der Medien mit Peers

Werden Medien gemeinsam mit Freund\*innen bzw. Mitschüler\*innen genutzt? Gibt es Medienthemen, die unter den Peers besprochen werden? Werden bestimmte Themen handlungsleitend?

- 5) Rolle des Schulübergangs in der Biografie der jüngeren Kohorte

Welche Veränderungen gibt es aufgrund des Schulwechsels? Gibt es einen Einfluss des veränderten Umfelds auf die Eltern-Kind-Beziehung? Welchen Einfluss hat der Schulwechsel auf die Mediennutzung? Welchen Einfluss hat der Schulwechsel auf die anderen sozialen Domänen?

## 6) Entwicklungsaufgaben und weitere Herausforderungen

Hat das Kind neue Aufgaben zu bewältigen? Findet eine Auseinandersetzung mit entwicklungstypischen/ alterstypischen Themen statt? Hat die Beschäftigung mit diesen Themen Auswirkungen auf das Medienrepertoire und die Medienpraktiken?

*Detaillierte Fragestellungen zu den jeweiligen Leitfaden-Dimensionen:*

- 1) Konvergente, personalisierte, multimediale Umwelt des Kindes/ Medienrepertoire der Familie/ des Kindes:
  - *Einstieg über Legetechnik:* Bestimmt (vielleicht) erinnerst du dich noch an unsere Übersicht all deiner Medien, die wir die letzten Male gebastelt haben. Wir würden das dieses Mal gern wiederholen.
    - Hier haben wir jetzt eine Übersicht, mit der man sagen kann, wie wichtig einem etwas ist. Im innersten Kreis heißt, das ist mir sehr wichtig, im mittleren Kreis ein bisschen wichtig und im äußersten Kreis gar nicht wichtig oder ist mir egal. Wenn du jetzt mal die Fotos anschaust, wie würdest du die hier zuordnen?
    - In den innersten Kreis kannst du die Sachen legen, die dir am wichtigsten sind, dann die mittelwichtigen und ganz außen die Sachen, die gar nicht oder nur ganz wenig wichtig sind. Zu den Bildern kannst du dann wieder die Männchen legen, damit wir sehen, mit wem du die Medien (immer/gerne) nutzt.
  - Was war denn für dich die größte Veränderung in Bezug auf Medien seit unserem letzten Gespräch? Was ist denn gerade ganz neu?
  - Warum nutzt du Medium XY denn (nicht so) gern?
  - Wie hat sich die Medianausstattung in deinem Zimmer in den letzten Wochen/Monaten verändert? (Wo befinden sich die Medien)?
  - Gibt es inzwischen andere Anwendungen, die du nutzt? Wieso sind diese dir nun wichtiger/weniger wichtig als zuvor?
  - Besonderheiten aus den Einträgen im Medientagebuch
  - Wenn Du Deine Mediennutzung heute nur mit Emojis/Smileys/GIFs oder Memes beschreiben würdest, welche wären das und wieso?
  - Mit wem (z. B.: bestem Freund/Vater/Schwester/Bekannten aus dem Internet) hast Du heute am meisten gemeinsam Medien genutzt? Welche Medien waren das und was habt ihr genau damit gemacht?
  - Mit wem hattest Du heute am meisten Kontakt über Medien? Über welche Medien hattet ihr Kontakt und wie (z. B. telefonieren, chatten, facetimen etc.)?

- Du hast mir ja erzählt, dass du ganz viel mit dem Computer (Beispiel) spielst. Wie oder von wem hast du das eigentlich gelernt?

## 2) Doing family mit Medien/Mediennutzungsmuster

- Wenn du dir die Übersicht ansiehst, gibt es dann etwas, was du immer zusammen mit deiner Familie /mit deiner Mutter/mit deinem Vater/mit deinen Geschwistern benutzt?
  - Wie macht ihr das und warum? Warum glaubst du machen deine Familienmitglieder das? Welche Rolle spielt das? Ist dir das wichtig/nicht so wichtig?
- Gibt es in eurer Familie auch Medien, die du nicht benutzen kannst/darfst?
  - Würdest du das gerne nutzen? Warum glaubst du, darfst du das nicht nutzen? (Hat Mama/Papa dir das erklärt)?
- Welches Medium hättest du gerne, das du bisher nicht besitzt? Wieso?
- Was benutzt du oft alleine? Wie hat sich das im Lauf der Zeit verändert?
- Achten deine Eltern auf die Einhaltung der Regeln oder gibt es (häufiger) Ausnahmen?
- Nutzt du manchmal auch heimlich Medien, ohne dass deine Eltern davon wissen?

## 3.) Doing family mit Medien / Sprechen über Medien

- Wenn du Medieninhalt/Medium XY gemeinsam mit (deiner Familie/deiner Schwester/deinem Bruder/etc.) oder allein anschaut/hörst/spielst/machst, redet ihr dann (hinterher) auch darüber? Zum Beispiel, was dir gut gefallen hat, was dir nicht so gut gefallen hat, wenn du noch eine Frage dazu hast...?
- Redest du mit deinen Eltern darüber, was du mit Medien machst und was dich beschäftigt?
- Du hast ja gesagt, dass das Thema XY Dir wichtig ist. Was sprichst du mit deinen Eltern darüber? Sprichst du mit deinen Eltern über dir wichtige Themen?
- Welches Thema (in Bezug auf Medien) fällt dir ein, über das ihr vor Kurzem diskutiert/ gesprochen habt? Worum ging es da? Was war das für ein Gespräch (sich einig sein oder nicht etc.)?
- Mit wem sprichst du, wenn du dich nach der Nutzung von Medien mal nicht so gut fühlst/verunsichert bist/dir etwas Sorgen bereitet/du etwas nicht verstehst? Warum?



- Was an deiner Mediennutzung hast du von deinen Eltern gelernt? Was hast du von ihnen abgeschaut?
  - In welcher Hinsicht sind Familienmitglieder Vorbilder für deine Mediennutzung?
  - Was können sie von dir lernen / haben sie von dir gelernt?
- 4.) Aufbau/ Erhalt (weiterer) sozialer Beziehungen/Gemeinsame Nutzung der Medien mit Peers
  - Welche Welche Medien nutzt du immer gemeinsam mit deinen (Online-) Freunden/Freundinnen/Mitschülerinnen/Mitschülern, also ohne deine Familie?
    - Welche Freund\*innen sind das? Wie hast du sie kennengelernt? (Hast du diese Freund\*innen über die Schule kennen gelernt? Bzw. sind es Mitschüler\*innen?)
  - Welche Freund\*innen sind dir dabei besonders wichtig?
  - Wie wichtig ist dir die gemeinsame Zeit mit Freund\*innen? Was macht ihr am liebsten gemeinsam? Sind Medien dabei wichtig?
  - Über welche Medienthemen sprichst du mit deinen (Online-) Freund\*innen oder Mitschüler\*innen?
  - Du hast ja erzählt du nutzt XXX: Hast du auch online (z. B. über Social Media, Gaming, Foren) Leute kennengelernt?
    - Hast Du diese Person jemals persönlich getroffen?
  - Welche Medienthemen findest Du gerade besonders spannend? Sprichst Du mit deinen Freundinnen und Freunden darüber? Kannst Du mir ein Bild, Meme, GIF, Link oder Video dazu schicken?
  - Was ist zurzeit bei euch angesagt? Über was wird unter deinen Freund\*innen oder Mitschüler\*innen gerade am meisten gesprochen (medienbezogen)? Was ist Thema Nummer 1? Warum?
    - Wie wichtig ist es für dich, dass du mitreden kannst? Warum?
  - Welche Medien nutzt du immer in der Schule oder für die Schule (z. B. Teams, Lernplattformen, ChatGPT)?
    - Nutzt ihr einen oder mehrere Klassenchats?
  - Was macht dir in der Schule besonders Spaß? Was gefällt dir weniger?
  - Mit welchen Medien arbeitest du denn (jetzt) in der/für die Schule?
  - Was nutzt du zusammen mit deiner Klasse/deinen Mitschülern?
  - Wie unterscheidet sich das zum letzten Mal?

5.) Rolle des Schulübergangs in der Biografie der jüngeren Kohorte

- Zwischen diesem und unserem letzten Gespräch bist du ja auf eine neue Schule gekommen. Mich interessiert, was sich dadurch für dich verändert hat. Was ist denn jetzt anders?
- Hat sich dadurch etwas an deiner Mediennutzung geändert?
- Hat sich bei euch in der Familie auch etwas geändert, weil/seit (?) du jetzt in der neuen Schule bist?
  - Wie findest du das?
- Wie ist das mit deinen Freunden? Sind die jetzt auch alle in deiner Schule? Hast du schon ein paar neue Kinder kennengelernt?

6.) Entwicklungsaufgaben und weitere Herausforderungen

- Wir haben schon viel darüber gesprochen, welche Medien du mit wem nutzt. Es ging also auch viel um deine Familie und deine Freund\*innen. Jetzt geht es um deine ganz persönliche Nutzung von Medien.
- Im Medientagebuch hast du geschrieben, dass du dich am meisten und liebsten mit XY beschäftigst, wieso? Was magst du daran besonders gern?
- Für welche Themen interessierst du dich gerade besonders?
  - Welche Medien nutzt Du, um Dich mehr über diese Themen zu erfahren?
- Welche Medienthemen findest Du gerade besonders spannend? Sprichst Du mit deinen Freundinnen und Freunden darüber? Kannst Du mir ein Bild, Meme, GIF, Link oder Video dazu schicken?
- Was für Inhalte schaust Du Dir gar nicht gern an? Wie gehst Du mit Inhalten um, die Du eigentlich gar nicht sehen möchtest?
- Welches Medium/ welchen Medieninhalt schaust oder nutzt Du, wenn es Dir nicht gut geht, weil Dir gerade mal alles zu viel ist?
- Wenn Du an Medieninhalte (Serien, Social Media Kanäle, Bücher etc.) denkst, die Du allein für Dich nutzt, welche sind Dir besonders wichtig? Warum?
- Von welchen Personen oder Profilen schaust Du Dir am liebsten Inhalte auf Social Media an?
  - Wer ist das? Was genau ist das für ein Profil/eine Figur/Person? Was findest du so gut an [XY]? Was magst du nicht so gern an ihr? Was werden da für Themen behandelt?
  - Wie bist du auf das Profil/die Figur/Person gekommen/gestoßen? Wer hat es/sie empfohlen?

- Bei welchen Themen hast Du das Gefühl die medialen Inhalte helfen Dir?/ Du kannst etwas lernen?
- Postest du auch Content (z. B. Bilder, Videos oder Texte auf [verwendete Social-Media-Plattform])?
  - Was für Content (z. B. Bilder etc.) sind das?  
ggf. Kommentierst du auch Beiträge?
  - Weiterführende Fragen: Wenn das Kind Selfies macht / Content postet:
    - Worauf achtest du bei Selfies?
    - Gibt es etwas, was du gern auf deinen Bildern machst? Welche Posen machst du (gern)? Nutzt du Filter oder andere Bildbearbeitungsprogramme?
    - Erhältst Du viele Kommentare/ Likes? Wie gehst Du damit um?
    - Wie möchtest Du wahrgenommen werden? Was ist dir dabei wichtig?
    - Was glaubst du, was andere gut oder schlecht auf Bildern bei Social Media von anderen finden?
    - nwiefern unterscheiden sich deiner Meinung Social Media Inhalte / Selfies von Jungen und Mädchen? Wieso?
- Was zeichnet Dich als XY (Selbstbezeichnung, z. B. Gamer) aus? Wie wirst Du von anderen Spieler\*innen/ anderen Nutzenden/ Followern wahrgenommen? Nimmst Du Dich selbst auch so wahr?
- Welche Rückmeldungen bekommst Du von Anderen? Wie wichtig sind Dir diese?
  - Welchen Avatar/ welchen Charakter hast Du Dir dort ausgesucht? Wie sieht dieser aus? Wieso?
- Gibt es ein Medienangebot / eine Medienfigur / Person aus den Medien, die [Jungs/ Mädchen] in deinem Alter besonders toll finden?
  - Warum glaubst du, finden sie das / die toll?
  - Glaubst du [anderes Geschlecht] finden dieses Medienangebot/Medienfigur auch gut?

### 8.2.2 Leitfaden für die Elterninterviews (Erhebungswelle 4)

#### 1.) Wandel

- Was sind aus Ihrer Perspektive die größten / wichtigsten Veränderungen im Hinblick auf Medien seit unserem letzten Interview?

- Welche Veränderungen nehmen Sie bei Ihrem Kind wahr? Welche bei Ihrer Familie?
  - Haben Sie die Benutzung der neuen Medien auch mit Ihrem Kind besprochen?
- 2.) Medienensemble: Wir haben uns jetzt noch einmal die Medien von [Kind] angeschaut. Was hat sich seit dem letzten Interview in Ihrem Haushalt noch in Bezug auf Medien verändert?
- Haben Sie neue Medien angeschafft?
    - Was genau? Wie kam es dazu? Warum?
    - Denken Sie auch an [Kind]s Geschwister. Haben die vielleicht etwas Neues bekommen?
  - Oder haben Sie alte Medien abgeschafft?
    - Wie kam es dazu? Warum?
- Medienrepertoire (Padlet): Hier sehen Sie welche Bedeutung [Kind] den verschiedenen Medien bei Ihnen daheim gegeben hat. Was würden Sie dazu sagen? Wir interessieren uns weiterhin besonders für die Veränderungen. Fällt Ihnen hierzu noch etwas ein?
- 3a) Ältere Kohorte: Fokus auf Entwicklungsaufgaben; Veränderungen, die sich auch durch die Pubertät etc. ergeben?
- Sie haben in unserem letzten Interview erzählt, dass [Kind] sehr [Beispiel: selbstständig] ist. Hat sich das seit dem verändert?
  - Inwiefern bemerken Sie generell Veränderungen an der Persönlichkeit von [Kind]?
    - Woran merken Sie das? Wie zeigt/ äußert sich das?
    - Welche Veränderungen sind dies? Worauf führen Sie diese Veränderungen zurück?
    - Tauscht sich [Kind] mit Ihnen darüber aus?
  - Inwiefern bemerken Sie zur Zeit Herausforderungen in der Entwicklung von [Kind]?
    - Welche sind dies? Woran merken Sie das? Haben Sie das Gefühl [Kind] nutzt auch Medien, um sich mit diesen Herausforderungen auseinanderzusetzen?
    - Können Sie beobachten, dass [Name Kind] sich in bestimmten Aspekten der Mediennutzung an einer Person oder vielleicht mehreren Personen orientiert?
    - Welche Rolle spielen Sie selbst als „digitales Vorbild“ (Vorbild im Hinblick auf die digitale Mediennutzung, z. B. Smartphone etc.)?

- Und nun andersherum: Gibt oder gab es auch Situationen, bei denen Sie als Elternteil etwas von Ihrem Kind über Medien gelernt haben?
- Welche Themen scheinen [Kind] gerade besonders wichtig zu sein?
- Welche Medien nutzt [Kind], um sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen?
  - Können Sie genauer beschreiben, was [Kind] macht?
- Inwiefern findet eine Auseinandersetzung über die Inhalte statt?
- Haben Sie den Eindruck, dass [Kind] Idole aus den Medien hat?
  - Wie beurteilen Sie dies? Wie zeigt sich dies?
- Wie nutzt [Kind] Social Media?
- Welche Inhalte aus Sozialen Medien nutzen Sie gemeinsam mit [Kind]?
- Über welche Themen aus Sozialen Medien sprechen Sie mit [Kind]? Oder über welche Themen möchte [Kind] mit Ihnen sprechen?
- Bekommen Sie mit, inwiefern [Kind] in(sozialen) Medien aktiv ist und auch etwas von sich zeigt?
  - Macht [Kind] oft Videos/ Fotos von sich? (Auch als Medienpraktik gemeinsam mit Freund\*innen / Geschwistern?) Werden diese veröffentlicht?
  - Kommuniziert [Kind] oder bekommen Sie mit, wie [Kind] gern wahrgenommen wird? Welche Rolle die Rückmeldungen zu den Inhalten spielen?

3b) Jüngere Kohorte: Fokus auf Entwicklungsaufgaben

- Ihr Kind geht ja nun seit fast einem Jahr in die weiterführende Schule. Was hat sich dadurch für Sie und Ihre Familie geändert?
  - Was würden Sie sagen, wie wichtig ist die Schule im Leben Ihres Kindes?
- Wie hat sich dies weiter auf seine/ihre Mediennutzung ausgewirkt?
  - 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 Lehrern aus? Wie hat sich das im Vergleich zum letzten Jahr verändert?
  - Inwiefern spielen denn für diese Kommunikation digitale Medien (z. B. WhatsApp) eine Rolle?

- Sie haben in unserem letzten Interview erzählt, dass [Kind] sehr [Beispiel: kuschelbedürftig] ist. Hat sich das seitdem verändert? Bemerken Sie generell Veränderungen an der Persönlichkeit von [Kind]?
  - Woran merken Sie das? Wie zeigt/ äußert sich das?
  - Wie kam es dazu? Wie gehen Sie damit um? Mit welchen Veränderungen in der Beziehung mit dem Kind geht dies einher?
- Gibt es Themen, die [Kind] gerade besonders wichtig zu sein scheinen?
- Welche Medien nutzt [Kind] um sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen? Sich darüber zu informieren etc.?
- Falls das Kind ein eigenes Smartphone hat: [Kind] hat ja seit unserem letzten Besuch ein Smartphone bekommen.
  - Welche Gründe gab es für die Anschaffung? Welche evtl. Bedenken hatten Sie bei der Anschaffung?
  - Wie sieht die Smartphone-Nutzung von [Kind] aus?
- Falls das Kind noch kein Smartphone hat: Wünscht sich [Kind] bereits ein Smartphone?
  - Wird die Anschaffung daraufhin in der Familie diskutiert?
  - Inwiefern haben Sie das Für und Wider abgewogen?
  - Haben Sie mit anderen Eltern/der Schule/ weiteren Familienmitgliedern darüber gesprochen?
  - Wann glauben Sie ist der richtige Zeitpunkt dafür? Warum?

#### 4.) Einstellungen/Werte der Familie

- Wenn Sie jetzt mal an Ihre Familie denken? Welche Rolle spielen Medien für euch?
  - Wer entscheidet denn in Ihrer Familie, wann welche Medien genutzt werden (dürfen)? Hat sich das im letzten Jahr verändert?
- Und wenn Sie an Ihr/e Kind/er denken, was ist Ihnen da in Bezug auf Medien besonders wichtig?
- Über welche Themen machen Sie sich in Bezug auf die Mediennutzung (von [Kind]) besonders Gedanken/Sorgen?
- Welche (neuen) 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?
  - Setzen Sie Medien(-Entzug) als Belohnung (Bestrafung) in Ihrer Erziehung ein?
  - Unterscheiden sich die Regeln für die jeweiligen Kinder? Warum?
  - o Wären die Regeln anders, hätten sie einen Sohn/ eine Tochter?

5.) Bedeutungswandel der Familie (als soziale Domäne und Sozialisationsinstanz)

- Spielt die Schule eine andere Rolle als noch bei unserem letzten Interview?
- Ist [Kind] unabhängiger/abhängiger von Ihnen als Bezugsperson im Vergleich zum letzten Jahr?
  - Inwiefern? Woran liegt das Ihrer Meinung nach? Wie finden Sie das?
  - Wie zeigt sich das? Wie erklären Sie sich das?
- Sind Ihnen Probleme/Ängste aufgefallen, die [Kind] zur Zeit beschäftigen? Welche sind das? Wie löst [Kind] diese (auf)?
- Inwiefern spielen Medien zur Zeit eine Rolle in der oder in Bezug auf die Schule?
- Wie sieht denn Ihr Kontakt zu anderen Eltern und/oder zu den Lehrpersonen aus? Wie hat sich das im Vergleich zum letzten Jahr verändert?
  - Inwiefern spielen denn für diese Kommunikation digitale Medien (z. B. WhatsApp) eine Rolle?

8.3 Muster Fallbeschreibungen

Familie	Interview am
<b>Benennungscode:</b>	
<b>Interviewtes Kind:</b>	<b>Pseudonym (Alter)</b>
<b>Interviewtes Elternteil:</b>	<b>Elternteil (Alter)</b>
<b>Angaben zur Familie und Familienzusammensetzung:</b>	
<b>Nur Eltern:</b>	
<i>Familienstand:</i>	
<i>1. Person:</i>	Alter, Schulabschluss, Beruf
<i>2. Person:</i>	Alter, Schulabschluss, Beruf
<b>Geschwister:</b>	Geschlecht, Alter, Schulart
<b>Interviewtes Kind:</b>	Geschlecht, Alter, Schulart
<b>Soziale Situation der Familie:</b>	
<i>Wohnsituation:</i>	
<i>Besonderheiten der Familiensituation:</i>	
<b>Interviewsituation:</b>	
beim Kinderinterview zusätzlich anwesend:	
beim Elterninterview zusätzlich anwesend:	

Familie	Interview am
Anmerkungen:	
Auffälligkeiten des Interviews:	
Offene Fragen:	

*Which role do children's media repertoires, their communicative needs, practices and competencies play in coping with developmental tasks and further challenges?*

*To what extent does the socialisation process of children differ depending on media ensembles and related prevailing attitudes and values in the social domains?*

#### Beschreibung der Legetechnik

#### Medien-Akteurs-Relation

PADLET einfügen

#### Medienrepertoire des Kindes

#### Medienensemble (evtl. Besonderheiten der Wohnsituation)

#### Medienaffinität (bezogen auf Eltern und Kinder)

#### Einstellungen der Eltern in Bezug auf (digitale) Medien

#### Sorgen in Bezug auf Social Media:

#### Eigenes Medienkompetenzerleben des Kindes

#### Medienkompetenzzuschreibung durch die Eltern

#### Einbindung von Medien in aktuelle Entwicklungsaufgaben

*How does the socialisation performance of families (as a social domain) change in connection with other social domains?*

#### Bedeutung der Schule insgesamt (auch Umgang)

#### Bedeutung der Freunde (auch Umgang)

#### (Veränderungen der) Rolle des Kindes in der Familie

#### Geschlechtsbezogene Aspekte



## 8. 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>
<b>Regeln in Bezug auf Medien/ Medienerziehung</b>
<b>Regeln in Bezug auf Social Media:</b>
<b>Autonomie – Heteronomie</b>
<b>Autonomie:</b> <b>Heteronomie:</b> <b>Aushandlungsprozess:</b>
<b>Nähe – Distanz</b>
<b>Nähe:</b> <b>Distanz:</b> <b>Aushandlungsprozess:</b>
<b>Zugehörigkeit – Abgrenzung</b>
<b>Zugehörigkeit:</b> <b>Abgrenzung:</b> <b>Aushandlungsprozess:</b>
<b>Sichtung des Medientagebuchs</b>
<b>Tagesablauf mit Medien:</b> <b>Reflexions- und Rätselfragen:</b>

### 8.4 Muster Fallvignetten

<b>Interview</b>	
<b>Was macht das Interview besonders?</b>	
<b>Schlagworte:</b>	
<b>Forschungsfragen</b>	
<b>FF2: Welche Rolle spielen die Medienrepertoires der Kinder, deren kommunikativen Bedürfnisse, Praktiken und Kompetenzen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und weiteren Herausforderungen?</b>	
<b>Medienrepertoire:</b> <b>Medienkompetenz:</b> <b>Bearbeitung handlungsleitender Themen:</b>	
<b>FF1: Welche medienbezogenen Aushandlungsprozesse finden sich zwischen Kindern und deren sozialen Domänen? Wie verändern sich diese über die Zeit (in Abhängigkeit von einer sich wandelnden Medienumgebung und individuellen Lebensverläufen)?</b>	
<b><u>Autonomie vs. Heteronomie:</u></b> <b><u>Nähe vs. Distanz:</u></b> <b><u>Zugehörigkeit und Abgrenzung:</u></b>	

FF4: Inwieweit unterscheidet sich der Sozialisationsprozess von Kindern in Abhängigkeit vom Medienensemble und den damit verbundenen vorherrschenden Einstellungen und Werten in den sozialen Domänen?
<u>Einstellungen und Werte der Familie:</u> <u>Einstellungen und Werte der Schule:</u> <u>Einstellungen und Werte der Peers:</u>
FF3: Wie verändert sich die Sozialisationsleistung von Familien (als soziale Domäne) im Zusammenhang mit anderen sozialen Domänen?



## 9. Literatur

- Alig, O. (2021). Sharenting, Mama-Blogger, Kinderinfluencer & Co. – Eine rechtliche Betrachtung. *BPJMAKTUELL*, 2, 9–13.
- Anger, C., Betz, J., & Plünnecke, A. (2024). *INSM-Bildungsmonitor 2024. Potenziale der Zuwanderung im Bildungssystem heben* [Gutachten für die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)]. [https://files.insm.de/uploads/2024/07/Bildungsmonitor-2024\\_08\\_28-1.pdf](https://files.insm.de/uploads/2024/07/Bildungsmonitor-2024_08_28-1.pdf)
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519–533. <https://doi.org/10.1007/BF01537054>
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93640-0_14)
- Bachmair, B. (2007). Mediensozialisation. Entwicklung von Subjektivität in medialen und kulturellen Figurationen. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 67–91). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92249-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92249-2_5)
- Barthelmes, J., & Sander, E. (2001). *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. DJI.
- Baudry, J.-L. (1999). Das Dispositiv. In C. Pias, L. Engell, O. Fahle, J. Vogl & B. Neitzel (Hrsg.), *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. (S. 381–404). DVA.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2012). *Medienbildung. Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule* (No. Az.: III.4 – 5 S 1356–3.18 725; Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultu, S. 357–361). [https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/KMBek\\_Medienbildung\\_2012.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/KMBek_Medienbildung_2012.pdf)
- Berg, A. (2019, Mai 28). *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](https://www.bitkom.org/sites/default/files/2019-05/bitkom_pk-charts_kinder_und_jugendliche_2019.pdf)
- Bettinger, P. (2021). Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1–2021), 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>
- Bettinger, P., & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik* (Bd. 6). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>
- Bhroin, N., Dinh, T., Thiel, K., Lampert, C., Staksrud, E., & Ólafsson, K. (2022). The Privacy Paradox by Proxy: Considering Predictors of Sharenting. *Media & Communication*, 10(1), 371–383. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4858>

- Brüggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Müller, R., & Stecher, S. (2022). *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln* (No. 2). <https://www.bzkg.de/resource/blob/176416/2c81e8af0ea7cff94d1b688f360bald2/gafaehrungsatlas-data.pdf>
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second life, and Beyond: From Production to Pro-usage*. Peter Lang.
- 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>
- Couldry, N. (2012). *Media, Society, World. Social Theory and Digital Media Practice*. Polity.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- 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>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Hrsg.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. Auflage). SAGE.
- Dertinger, A., Rechltz, M., Lampert, C., Potzel, K., & Müller, J. (2021). Medienbezogene Aushandlungsprozesse in der Familie aus einer figurationstheoretischen Perspektive. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 397–412. <https://doi.org/10.3262/ZSE2104397>
- Deutschlandfunk. (2024, November 30). Social-Media-Verbot. Digitalausschuss-Vorsitzende: „Recht auf digitale Teilhabe fängt nicht erst mit 16 Jahren an. *Deutschlandfunk*. <https://www.deutschlandfunk.de/digitalausschuss-vorsitzende-recht-auf-digitale-teilhabe-faengt-nicht-erst-mit-16-jahren-an-100.html>
- 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* (1<sup>st</sup> ed., S. 68–81). Routledge.
- Domdey, P., & Potzel, K. (2024). Medientagebücher als Teil sequenzieller Triangulation in der qualitativen Forschung: Potenziale und Herausforderungen am Beispiel eines Sozialisationsforschungsprojekts. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 60, 121–138. <https://doi.org/10.21240/mpaed/60/2024.06.25.X>
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit 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. Auflage). Eigenverlag.
- Dreyer, S., Andresen, S., & Wysocki, N. (2022). »The best is yet to come?« Folgen der sich wandelnden Regulierungsansätze im Jugendmedienschutz. *Jugend Medien Schutz-Report*, 45(6), 2–5. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2022-6-2>

- Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B., & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999492.05>
- du Bois-Reymond, M., Büchner, P., & Krüger, H.-H. (1993). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. *Neue Praxis*, 32–41.
- Ecarius, J. (2018). Vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt: Familie in der Spätmoderne und verantwortete Elternschaft. In O. Kapella, N. F. Schneider & H. Rost. *Familie – Bildung – Migration* (S. 139–153). Barbara Budrich.
- 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., & Wagner, U. (2016). *Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Studie. Expertise*. <https://doi.org/10.25656/01:16560>
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2024). *ICILS 2023 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:32046>
- Elias, N. (1950). Probleme des Selbstbewußtseins und des Menschenbildes. In M. Schröter (Hrsg.), *Gesammelte Schriften in 19 Bänden: Band 10: Die Gesellschaft der Individuen* (S. 99–206). Suhrkamp.
- Elias, N. (1971). *Was ist Soziologie?* Juventa. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21742-6\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21742-6_39)
- Elias, N. (1976). *Über den Prozeß der Zivilisation 2. Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation* (Bd. 2). Suhrkamp.
- Elliott, J., Holland, J., & Thomson, R. (2008). Longitudinal and Panel Studies. In L. Bickman, J. Brannen, & P. Alasuutari (Hrsg.), *Handbook of Social Research Methods* (S. 228–248). SAGE Publications.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Auflage). 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.
- Freie Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2022). *Bildungsplan Grundschule. Aufgabengebiete*. <https://www.hamburg.de/resource/blob/122882/dcc8b50423d6895825a611a1278cd345/aufgabengebiete-gs-2022-data.pdf>
- Freie Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2024). *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11. Aufgabengebiete*. <https://www.hamburg.de/resource/blob/123550/e40cdf2b955bb68e9b5ac40b190f6837/aufgabengebiet-e-sts-data.pdf>

- Fuhs, B. (2014). *Medientagebuch – chronografische Methode*. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 259–271). Springer VS.
- Geserick, C. (2005). *Neue Medien im familialen Kontext: Eine Recherche zu Studienergebnissen im Zusammenhang mit Nutzung, Chancen und Herausforderungen im Familienalltag* (No. 47; Working Paper / Österreichisches Institut für Familienforschung). Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-356866>
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101–141). Suhrkamp.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hasebrink, U. (2013). *Medien, Kommunikation und Informationstechnologie im Familienalltag*. 4. Europäischer Fachkongress Familienforschung, Bamberg.
- Hasebrink, U., Lampert, C., & Thiel, K. (2019). *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019*. Hans-Bredow-Institut. [https://www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/Publikationen/cms/media/s3lt3j7\\_EUKO\\_Bericht\\_DE\\_190917.pdf](https://www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/Publikationen/cms/media/s3lt3j7_EUKO_Bericht_DE_190917.pdf)
- Hasebrink, U., & Popp, J. (2006). Media repertoires as a result of selective media use. A conceptual approach to the analysis of patterns of exposure. *Communications*, 31(3), 369–387. <https://doi.org/10.1515/COMMUN.2006.023>
- Havighurst, R. J. (1974). *Developmental Tasks and Education* (3. Auflage). 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*, 5, 738–749.
- Hengst, H. (2002). Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur. *TelevIZION*, 15(2), 45–51.
- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft: Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Herbert von Halem Verlag.
- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2014). 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.
- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2017). Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(2), 330–347. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>
- Hepp, A., Jarke, J., & Kramp, L. (Hrsg.). (2022). *New Perspectives in Critical Data Studies: The Ambivalences of Data Power*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-96180-0>

- Hepp, A., Loosen, W., Dreyer, S., Jarke, J., Kannengießer, S., Katzenbach, C., Malaka, R., Pfadenhauer, M., Puschmann, C., & Schulz, W. (2022). Von der Mensch-Maschine-Interaktion zur kommunikativen KI: Automatisierung von Kommunikation als Gegenstand der Kommunikations- und Medienforschung. *Publizistik*, 67(4), 449–474. <https://doi.org/10.1007/s11616-022-00758-4>
- Hickethier, K. (2007). *Film- und Fernsehanalysen* (4. Auflage). J. B. Metzler.
- Hoffmann, D., Krotz, F., & Reißmann, W. (Hrsg.). (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>
- 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](http://lsbu.staging.squizedge.net/_data/assets/pdf_file/0019/9370/qualitative-longitudinal-research-families-working-paper.pdf)
- Jahresbericht 2024. *Jugendschutz im Internet*. (2025). jugendschutz.net. [https://www.jugendschutz.net/fileadmin/daten/publikationen/jahresberichte/jahresbericht\\_2024.pdf](https://www.jugendschutz.net/fileadmin/daten/publikationen/jahresberichte/jahresbericht_2024.pdf)
- Kafsak, H. (2025, Februar). Schränkt die EU die Meinungsfreiheit im Internet ein? *Frankfurter Allgemeine*. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/vance-kritisiert-eu-ds-a-und-meinungsfreiheit-im-fokus-110302627.html>
- 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., Müller, J., Potzel, K., Tischer, M., & Wartberg, L. (2023). *Dark patterns und digital nudging in social media – wie erschweren Plattformen ein selbstbestimmtes Medienhandeln? Expertise für die Bayerische Landeszentrale für neue Medien*. Nomos.
- Kammerl, R., Lampert, C., & Müller, J. (Hrsg.). (2022). *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung: Zur Rolle der kommunikativen Figuration Familie*. Nomos.
- Kammerl, R., Lampert, C., Müller, J., Rechlitz, M., & Potzel, K. (2021). Mediatisierte Sozialisationsprozesse erforschen: Methodologische Implikationen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 185–209. <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, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 377–388). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19255>
- Kapella, O., Schmidt, E. M., & Vogl, S. (2022). *Integration of digital technologies in families with children aged 5–10 years: A synthesis report of four European country case studies*. (DigiGen – working paper series No.8) <https://doi.org/10.5281/ZENOD.0.6411126>



- Kidd, C., & Birhane, A. (2023). How AI can distort human beliefs. *Science*, 380(6651), 1222–1223. <https://doi.org/10.1126/science.adi0248>
- Kleinen von Königslöw, K., & Förster, K. (Hrsg.). (2014). *Medienkonvergenz und Medienkomplementarität aus Rezeptions- und Wirkungsperspektive*. Nomos.
- Kramer, M. (2020). *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748910237>
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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>
- Kuckartz, U. (2022). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (4. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kutscher, N., & Bouillon, R. (2018). *Kinder. Bilder. Rechte. Persönlichkeitsrechte von Kindern im Kontext der digitalen Mediennutzung in der Familie*. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/6\\_Medienkompetenz/6.13.\\_Studie\\_Kinder\\_Bilder\\_Rechte/DKHW\\_Schriftenreihe\\_4\\_KinderBilderRechte.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/6_Medienkompetenz/6.13._Studie_Kinder_Bilder_Rechte/DKHW_Schriftenreihe_4_KinderBilderRechte.pdf)
- Lange, A. (2020). Doing Family durch Medien und Kommunikationstechnologien. Systematisierungen und Forschungsstand eines interdisziplinären Feldes. In K. Jurczyk (Hrsg.), *Doing und Undoing Family: Konzeptionelle und empirische Entwicklungen* (S. 355–375). Beltz Juventa.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2025). The Platformization of the Family. In *The Platformization of the Family*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3_2)
- Lorenz, T., & Kapella, O. (2020). *Children's ICT use and its impact on family life* (Literature Review No. 1; DigiGen Working Paper). DigiGen. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12587975.v1>
- Mannell, K., Hegna, K., & Stoilova, M. (2025). The Home as a Site of Platformization. In J. Sefton-Green, K. Mannell & O. Elstad (Hrsg.). *The Platformization of the Family*. (S. 25–46). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3_3)
- Mansfield, K. L., Ghai, S., Hakman, T., Ballou, N., Vuorre, M., & Przybylski, A. K. (2025). From social media to artificial intelligence: Improving research on digital harms in youth. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 9(3), 194–204. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(24\)00332-8](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(24)00332-8)
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net children go mobile: Final report*. Educatt.
- Mascheroni, G., & Siibak, A. (2021). *Datafied Childhoods*. Peter Lang US. <https://doi.org/10.3726/b17460>
- Meckelmann, V., & Dannenhauer, N. A. (2014). Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen heute. Bedeutsamkeit und Bewältigung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(2), 182–197.

- Morris, T. H., & Rohs, M. (2021). Digitization bolstering self-directed learning for information literate adults – A systematic review. *Computers and Education Open*, 2(100048). <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100048>
- mpfs. (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- mpfs. (2023). *KIM-Studie 2022 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- mpfs. (2024). *JIM-Studie 2024. Jugend, Informationen, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- mpfs. (2025). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Nave-Herz, R., & Markefka, M. (1989). *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*. Luchterhand.
- 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>
- Nieding, G., Ohler, P., Diergarten, A. K., Möckel, T., & Rey, G. D. (2017). The development of media sign literacy: A longitudinal study with 4-year-old children. *Media Psychology*, 20(3), 401–427.
- Oliveira, A. F., Leote De Carvalho, M. J., & Sousa, C. (2024). Young People's Diversity and Digital Media: A Systematic Review (2010–2022). *Media and Communication*, 12, 8237. <https://doi.org/10.17645/mac.8237>
- Pacetti, E., Soriani, A., & Bonafede, P. (2023). Adolescents, new social relations and media practices: A research in the Metropolitan City of Bologna (Italy). *Research on Education and Media*, 15(1), 20–29. <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0004>
- Pangrazio, L., Langton, K., & Siibak, A. (2025). How the Family Makes Itself: The Platformization of Parenting in Early Childhood. In J. Sefton-Green, K. Mannell & O. Elstad (Hrsg.). *The Platformization of the Family* (S. 47–68). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3_4)
- Paschel, F., Schultz, M., Salisch, M. von, & Pfetsch, J. (2025). *Cybermobbing, Hate-speech, Sexting und Cybergrooming: Online-Interaktionsrisiken von Kindern und Jugendlichen aus psychologischer Sicht*. Juventa Verlag.
- Paus-Haase, I., & Schorb, B. (Hrsg.). (2000). *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden; ein Arbeitsbuch*. kopaed.
- Paus-Hasebrink, I. (2023). (Medien-)Sozialisationsprozesse aus praxeologischer Perspektive. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(4), 366–382. <https://doi.org/10.3262/ZSE2104366>
- Paus-Hasebrink, I., Hans-Bredow-Institut, & Hessische Landesanstalt für Privaten Rundfunk (Hrsg.). (2004). *Medienkindheit – Markenkindheit: Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. kopaed.

## 9. Literatur

- Paus-Hasebrink, I., & Hasebrink, U. (2014). Kommunikative Praxen im Wandel: Eine Verknüpfung von Sozialisations- und Repertoireperspektive. *MedienJournal*, 38(1), 4–14.
- 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/mpaed/46/2022.01.19.X>
- Potzel, K., & Dertinger, A. (2022). Aufwachsen mit digitalen Medien: Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 415–439. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.05.X>
- Potzel, K., Kammerl, R., & Lampert, C. (2025). Figurationstheoretische und empirische Annäherungen an Kommunikative KI-Systeme in der medienpädagogischen Sozialisationsforschung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22.
- Potzel, K., & Lampert, C. (2022). 4. Methodologische und methodische Anlage der ConKids-Studie. In R. Kammerl, C. Lampert, & J. Müller (Hrsg.), *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung* (S. 55–70). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928621-55>
- Potzel, K., Müller, J., & Rechlitz, M. (2022). 6. Medienbezogene Sozialisation nach dem Übergang auf die weiterführende Schule: Aushandlungsprozesse zwischen Familie und Peers. In R. Kammerl, C. Lampert, & J. Müller (Hrsg.), *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung* (S. 125–170). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928621-125>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Rakebrand, T. (2015). Welches Verständnis haben Prosumer vom Urheberrecht im Web 2.0? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 50–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.26.X>
- Roitsch, C. (2020). *Kommunikative Grenzziehung Herausforderungen und Praktiken junger Menschen in einer vielgestaltigen Medienumgebung*. Springer VS.

- Rummler, K., Müller, J., Kamin, A.-M., Richter, L., Kammerl, R., Potzel, K., Grabensteiner, C., & Schneider Stingelin, C. (2021). Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 63–84. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>
- Schmidt, A. (2004). *Doing peer-group: Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis*. Peter Lang.
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I., Hasebrink, U., & Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2011). *Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2. Auflage). Vistas-Verl.
- Schnauber-Stockmann, A., & Karnowski, V. (2020). Mobile Devices as Tools for Media and Communication Research: A Scoping Review on Collecting Self-report Data in Repeated Measurement Designs. *Communication Methods and Measures*, 14(3), 145–164. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1784402>
- Schnauber-Stockmann, A., Weber, M., Reinecke, L., Schemer, C., Müller, K., Beutel, M., & Stark, B. (2021). Mobile (Self-)Socialization: The Role of Mobile Media and Communication in Autonomy and Relationship Development in Adolescence. *Mass Communication and Society*, 24(6), 867–891. <https://doi.org/10.1080/15205436.2021.1964538>
- Schober, M., Lauber, A., Herrmann, S., & Brüggen, N. (2022). „Was ich like, kommt zu mir“. Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. *kopaed*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7437430>
- Sefton-Green, J., Mannell, K., & Erstad, O. (2025). *The Platformization of the Family*. Palgrave Macmillan Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-74881-3>
- Seiffge-Krenke, I. (2020). „Emerging adulthood“: Psychoanalytische Konzepte und empirische Befunde zu einer neuen Entwicklungsphase. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(4), 370–384. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i4.03>
- Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2006). Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter. Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 38(1), 18–31. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.1.18>
- Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31(1), 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.002>
- Selvakumar, V., Venkata, T. P., Venkata, T. P., & Singh, S. (2023). Predicting primary and middle-school students' preferences for online learning with machine learning. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1324>
- Siller, F. (2018). Internet Toys und das vernetzte Kinderzimmer. In *Make, Create et Play: Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel; Beiträge aus Forschung und Praxis; Prämierte Medienprojekte* (S. 69–73). *kopaed*.

## 9. Literatur

- Smarter Start ab 14 e.V. (2024). <https://www.smarterstartab14.de/>
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen, Konstanten, Wandel*. Springer VS.
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. W. (2010). Medienerziehung: Herausforderungen und Aufgaben. In D. Süss, C. Lampert, & C. W. Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (S. 127–147). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92142-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92142-6_6)
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19045-7_2)
- Sutter, T. (2002). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 80–105). Juventa.
- Taipale, S. (2019). *Intergenerational Connections in Digital Families*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11947-8>
- Tammisalo, K., & Rotkirch, A. (2022). Effects of information and communication technology on the quality of family relationships: A systematic review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(9), 2724–2765. <https://doi.org/10.1177/02654075221087942>
- Thiel, K., & Lampert, C. (2023). *Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung belastender Online-Erfahrungen von Jugendlichen: Eine qualitative Studie im Rahmen des Projekts „SIKID – Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt“*. Verlag Hans-Bredow-Institut.
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_2)
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2023). Medien in der Sozialisation von Heranwachsenden am Beispiel pandemiebedingter Lockdowns. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(S2), 96–98. <https://doi.org/10.1007/s00608-023-01109-w>
- Trültzsch-Wijnen, C. W., & Trültzsch-Wijnen, S. (2023). Mediensozialisation im Lockdown. Medien als Sozialisationsinstanz Heranwachsender während der Covid-19-Pandemie. *Communicatio Socialis*, 56(2), 197–207. <https://doi.org/10.5771/0010-3497-2023-2-197>
- Tulodziecki, G. (2023). Medienkompetenz und Handlungstheorie. Zu Schwächen und Desiderata medienpädagogischer Überlegungen aus handlungstheoretischer Sicht. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23, 1–15. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/02>
- UNESCO. (2022). *The State of Broadband 2022: Accelerating broadband for new realities* ITU/UNESCO Broadband Commission for Sustainable Development.

- 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>
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The Platform Society* (Bd. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- Vanden Abeele, M. M. P. (2015). Mobile youth culture: A conceptual development. *Mobile Media & Communication*, 4(1), 85–101.
- Wagner, U., Eggert, S., & Schubert, G. (2016). *MoFam—Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung*. <https://doi.org/10.25656/01:16086>
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_16)
- Waterstradt, D. (2015). *Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland*. Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Wendt, R., Riesmeyer, C., Leonhard, L., Hagner, J., & Kühn, J. (2024). *Algorithmen und Künstliche Intelligenz im Alltag von Jugendlichen Forschungsbericht für die Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM)*. Nomos.
- Weßel, A. (2022). „Die anderen haben ja immer ihr Handy dabei.“: Zur Relevanz digitaler Medien für die Peerbeziehungen von Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 3(2). <https://doi.org/10.26043/GISo.2022.2.2>
- Weßel, A. (2024). <Jeden Abend Instagram, TikTok, YouTube>: Das digitale Medientagebuch als qualitative Forschungsmethode zur Untersuchung des Medienhandelns junger Menschen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 60, 23–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/60/2024.04.22.X>
- 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. 196–212). Beltz Juventa.
- Wolf, K. D., & Wegmann, K. (2020). Situationsanalyse in der medienpädagogischen Mediatisierungsforschung: Kommunikative Figurationen des informellen Lernens. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Jahrbuch Medienpädagogik 15, 79–119. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.05.X>

