

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

Claudia Lampert & Rudolf Kammerl

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

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

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

2.1 Familiale Sozialisation im Wandel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Mediensozialisation in Familien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Bedeutung von Peers und Schule für medienbezogene Sozialisation

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

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

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

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

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

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

2.4 Aktuelle Ansätze und Befunde medienbezogener Sozialisationsforschung

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

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

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

enkommunikation und ihrer Bedeutung für Sozialisationsprozesse weiter zu betrachten.

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

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

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

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

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

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

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

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