

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	Ge- schlecht	Schulform EW3	Schulform EW4	Geschwister im Haushalt	Elternteile im Haushalt	Formaler Bildungs- hintergrund 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 Hochschulreife	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 ²	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 ³	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*⁴, 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 16⁵ 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 schwimmt 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-Device⁶-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.⁷ 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!*-Quizze 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 medienernerzieherischen 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 ausweitete (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.