



Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert (Hrsg.)

Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie

Ulrike Wagner, Christa Gebel,
Claudia Lampert (Hrsg.)
Zwischen Anspruch und
Alltagsbewältigung:
Medienerziehung in der Familie

Schriftenreihe Medienforschung
der Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen

Band 72

Ulrike Wagner, Christa Gebel,
Claudia Lampert (Hrsg.)

Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie

unter Mitarbeit von
Susanne Eggert, Christiane Schwinge, Achim Lauber

›lfm:



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Herausgeber:

Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 770 07 – 0
Fax: 0211 / 72 71 70
E-Mail: info@lfm-nrw.de
Internet: www.lfm-nrw.de

Copyright © 2013 by

Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM), Düsseldorf

Verlag:

VISTAS Verlag GmbH
Goltzstraße 11
10781 Berlin
Tel.: 030 / 32 70 74 46
Fax: 030 / 32 70 74 55
E-Mail: medienverlag@vistas.de
Internet: www.vistas.de

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 1862-1090

ISBN 978-3-89158-585-6

Bildnachweis Buchumschlag: Christian Lohmann, Bochum

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal

Satz: Schriftsetzerei – Karsten Lange, Berlin

Druck: Bosch-Druck, Landshut

Vorwort des Herausgebers

Die Mediennutzung von Kindern beginnt häufig bereits im frühen Kindesalter. Der erste Kontakt mit Medien findet in der Familie statt, und die Familie ist die erste und wesentliche Instanz, durch die Grundmuster der Mediennutzung geprägt und beeinflusst werden. Zum einen begleiten Eltern ihre Kinder mehr oder weniger bewusst in ihrem Medienhandeln. Zum anderen sind die Eltern durch ihre eigenen medialen Nutzungsweisen, die sie vorleben, für die Kinder in einer Vorbildrolle. Nicht selten besteht bei den Eltern angesichts des vielfältigen Medienangebotes und der Attraktivität dieser Angebote für Kinder große Verunsicherung, wie die Mediennutzung ihrer Kinder altersgerecht begleitet werden kann und wie diese Begleitung zwischen möglichen Ansprüchen und der Bewältigung des Alltags aussehen kann.

Die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) hat das JFF – Institut für Medienpädagogik und das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung mit einem Forschungsprojekt zum Thema „Medienerziehung in der Familie“ beauftragt. Im Rahmen der Studie wurden mittels einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden das medienerzieherische Handeln in der Familie betrachtet, unterschiedliche Erziehungsmuster identifiziert und Möglichkeiten aufgezeigt, wie Eltern in Fragen der Medienerziehung unterstützt werden können.

Wie die Studie zeigt, sind die Familienkonstellationen, die Medienangebote und auch die Erziehungsmuster in Familien sehr heterogen und ständig im Wandel. Um Eltern bei der Begleitung der kindlichen Mediennutzung zu unterstützen, funktionieren keine Patentrezepte. Vielmehr müssen Unterstützungsangebote auf diese vielfältigen Lebenslagen eingehen können. Die Studie soll allen, die Familien auf unterschiedliche Weise begleiten, eine Grundlage bieten, sich dieser Herausforderung zu stellen. Insbesondere die Handlungsempfehlungen am Ende der Untersuchung geben hierzu Anregungen.

Dr. Jürgen Brautmeier
Direktor der Landesanstalt
für Medien NRW (LfM)

Dr. Frauke Gerlach
Vorsitzende der
Medienkommission der LfM

Inhalt

Vorwort (<i>Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert</i>)	11
1 Medienerziehung in der Familie verstehen und unterstützen. Eine Einleitung (<i>Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert</i>) .	13
2 Zum elterlichen Umgang mit Medien. Ein Überblick über den Stand der Forschung (<i>Claudia Lampert, Christiane Schwinge</i>) . .	19
2.1 Parental mediation und Medienerziehung	20
2.2 Forschung zur parental mediation	22
2.2.1 Fernsehen	25
2.2.2 Internet	30
2.2.3 Computerspiele	33
2.3 Medienerziehung in der Familie	35
2.3.1 Erziehungsstile	36
2.3.2 Intentionales medienerzieherisches Handeln in der Familie	39
2.3.3 Modelle und Typologien medienerzieherischen Handelns	42
2.3.4 Die Medienerziehung beeinflussende Faktoren	46
2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung	49
3 Vorgehensweise bei den empirischen Untersuchungsschritten (<i>Claudia Lampert</i>)	53
3.1 Bestandsaufnahme und Analyse von Informations- und Beratungsangeboten zur Medienerziehung	54
3.2 Standardisierte Face-to-Face-Befragung	54
3.2.1 Aufbau und Inhalte des Fragebogens	56
3.2.2 Auswertung der standardisierten Befragung	57

3.3	Qualitative Familien-Interviews	57
3.3.1	Rekrutierung und Zusammensetzung des Samples . . .	58
3.3.2	Erhebungsinstrumente und Durchführung	60
3.3.3	Auswertung der Interviews	62
3.4	Verknüpfung der Ergebnisse der Teilstudien	64
4	Medienerziehung aus Elternsicht. Ergebnisse der repräsentativen Elternbefragung (<i>Christa Gebel unter Mitarbeit von Achim Lauber</i>)	65
4.1	Die Stichprobe	66
4.2	Kontexte der Medienerziehung	68
4.2.1	Medientätigkeiten der befragten Eltern	68
4.2.2	Medienausstattung der Kinder	70
4.2.3	Medientätigkeiten der Kinder	73
4.2.4	Gemeinsame Medientätigkeiten	77
4.3	Medienerzieherische Grundannahmen	80
4.3.1	Annahmen über den Einfluss von Medien auf Kinder .	80
4.3.2	Sorgen in Bezug auf die Mediennutzung der Kinder .	83
4.3.3	Notwendigkeit von Medienerziehung	86
4.3.4	Zuständigkeit von Institutionen für die Medienerziehung	88
4.4	Subjektive medienerzieherische Kompetenz und Informationsbedürfnis	91
4.4.1	Kenntnis der vom Kind genutzten Medienangebote . . .	91
4.4.2	Sicherheit in der Medienerziehung	93
4.4.3	Informationsbedürfnis zur Medienerziehung	96
4.4.4	Genutzte Informationsquellen zur Medienerziehung . .	99
4.5	Medienerzieherisches Handeln	101
4.5.1	Zuständigkeit für Medienerziehung innerhalb der Familie	101
4.5.2	Konflikte in der Medienerziehung	102
4.5.3	Regeln zur Mediennutzung	104
4.5.4	Technische Moderierung der Internetnutzung	111
4.5.5	Mediation-Stile	113
4.5.6	Medienerzieherisches Handeln und angenommener Medieneinfluss	123
4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	126
4.6.1	Medienübergreifende Resultate	127
4.6.2	Medienspezifische Ergebnisse	128
4.6.3	Soziodemografische Besonderheiten	132

5	Muster medienerzieherischen Handelns	
	<i>(Susanne Eggert, Christiane Schwinge, Ulrike Wagner)</i>	141
5.1	Trends und Auffälligkeiten im familiären Medienalltag	142
5.2	Verortung der Muster und ihre Grundcharakteristika	143
5.3	Die Muster im Einzelnen	149
5.3.1	Laufen lassen	150
5.3.2	Beobachten und situativ eingreifen	158
5.3.3	Funktionalistisch kontrollieren	168
5.3.4	Normgeleitet reglementieren	177
5.3.5	Rahmen setzen	184
5.3.6	Individuell unterstützen	194
	<i>Exkurs: Besonderheiten in Familien mit Migrationshintergrund</i>	
	<i>in Hinblick auf Medienerziehung und Medienumgang</i>	
	der Kinder	206
5.4	Die Muster im Vergleich	208
5.4.1	Medienerzieherischer Alltag in den untersuchten Familien	208
5.4.2	Reibungspunkte und Erschwernisse in der Umsetzung von Medienerziehung	212
5.4.3	Elterliche Auseinandersetzung mit dem Mediengebrauch der Jungen	215
5.5	Zwischenfazit	216
6	Informationsangebote, -verhalten und -bedürfnisse von Eltern zur Medienerziehung	
	<i>(Claudia Lampert)</i>	221
6.1	Überblick über das Angebot verfügbarer Informationsmaterialien	222
6.2	Informationsverhalten der Eltern	224
6.2.1	Bekannte und genutzte Informationsquellen	224
6.2.2	Informations- und Beratungsbedarfe aus Sicht der Eltern	229
6.2.3	Erwartungen an Medienanbieter, Staat und Schule/Kindertageseinrichtungen	231
6.3	Umstände, die eine erfolgreiche Ansprache von Eltern erschweren	234
6.4	Zwischenfazit	239

7 Medienerziehung zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung.	
Zusammenführung und Fazit	
<i>(Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert)</i>	243
7.1 Medienerzieherischer Unterstützungsbedarf	244
7.2 Nach Mustern differenzierte Unterstützungsmöglichkeiten	251
7.3 Konsequenzen für die medienpädagogische Elternbildung	254
7.3.1 Zielsetzungen medienpädagogischer Elternbildung	255
7.3.2 Empfehlungen für die Arbeit mit Familien mit besonderem medienerzieherischem Unterstützungsbedarf	260
7.3.3 Übergreifende Anforderungen an eine gelingende Unterstützung von Medienerziehung	264
7.4 Weiterer Forschungsbedarf	267
Literatur	271
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	279
Anhang	283
Anhang A1: Fragebogen der Repräsentativbefragung	284
Anhang A2: Screening-Fragebogen für die qualitative Teilstudie	305
Anhang A3: Elternkurzfragebogen	306
Anhang A4: Leitfaden für die Elterninterviews	310
Anhang A5: Leitfaden für die Kinderinterviews	318
Anhang A6: Codesystem	329
Anhang A7: Überblick über die Zusammensetzung des Samples	332
Anhang A8: Medienpädagogische Informationsmaterialien	333
Die Autoren	347

Vorwort

Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert

„Amerikaner schießt Laptop seiner Tochter zusammen“, lautete am 11. Februar 2012 eine Schlagzeile auf *Spiegel Online*¹. Der Vater sei von den Nörgeleien seiner Tochter über ihre häuslichen Pflichten auf *Facebook* so genervt gewesen, dass er, um sie zu bestrafen, ihren Computer mit mehreren Schüssen zerstörte. Das Video stellte er gleich darauf bei *YouTube* ein.

Dass diese Meldung aus den USA den Weg in die deutsche Online-Presse findet, liegt nicht allein daran, dass der Vater mit der Veröffentlichung seiner Tat auf *YouTube* selbst für Popularität sorgt. Es scheint auch damit zu tun zu haben, dass der Medienumgang und die Medienerziehung in vielen Familien ein konflikträchtiges Thema darstellen, Eltern jedoch glücklicherweise selten zu solchen Mitteln greifen und dies auch noch öffentlich inszenieren.

Das zugegebenermaßen extreme Beispiel zeigt nicht nur, dass in dieser Familie ein kommunikatives Problem herrscht, es verdeutlicht auch, dass Medien Erziehungsprobleme evozieren oder – wie in diesem Fall – zu Tage treten lassen können (indem die Tochter ihren Unmut über ihre Eltern auf *Facebook* kundtut) und dass Eltern immer häufiger, wenn auch meistens nicht auf derart drastische Weise, die Medien für Sanktionierungsmaßnahmen heranziehen, wohl wissend, dass sie ihre Kinder damit in besonderer Weise treffen. Medien nehmen so gesehen in der allgemeinen Erziehung einen immer größeren Stellenwert ein.

Umgekehrt zeigt sich auch, dass Medienerziehung einen Erziehungsbereich mit wachsender Bedeutung darstellt, da Medien den Alltag von Kindern zunehmend durchdringen, indem sie immer stärker mit den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder verknüpft sind, so z.B. mit Hobbys und Interessen, schulischen Belangen und der Pflege von Freundschaften mit den Peers. Aber auch für Erwachsene ist vor allem der berufliche Alltag zunehmend in der einen oder anderen Form mit Medien verbunden, und die familiäre Medienausstattung mit diversen (mobilen) Geräten ist weiter ansteigend.

1 <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/erziehung-extrem-amerikaner-schiesst-laptop-seiner-tochter-zusammen-a-814724.html>.

Eltern stehen insofern permanent vor der Herausforderung, bezüglich des Medienumgangs Entscheidungen zu treffen bzw. Maßnahmen zu ergreifen, die sowohl auf das Alter und den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt sind als auch zum eigenen Medienumgang und zur eigenen erzieherischen Grundhaltung passen. Im Rahmen von Elternabenden in Kindertagesstätten und Schulen wird seitens der Eltern oft der Wunsch nach konkreten Informationen und vor allem rezeptartigen Ratschlägen in Bezug auf den Medienumgang von Kindern geäußert. Zumeist interessiert Eltern die Frage, wie viel Zeit ein Kind mit den Medien verbringen darf, ohne Schaden durch diese zu nehmen, und welche Inhalte gut bzw. ungeeignet sind. Während einige Eltern auf ihr Gefühl bzw. ihre eigenen Maßstäbe vertrauen, benötigen andere konkrete Anhaltspunkte und Hilfestellungen, um medienbezogene Konfliktsituationen meistern zu können, sei es in Form von Beratungs- oder Unterstützungsangeboten oder in Form von Informationsmaterialien.

Insbesondere in Zeiten, in denen eine alarmistische Berichterstattung zu überwiegen scheint, die deutliche Züge einer Boulevardisierung trägt, stehen medienpädagogische Praxis und Forschung vor der Aufgabe, die gebotene Differenzierung zu wahren und jenseits von Schwarz-Weiß-Malerei Eltern und pädagogischen Fachkräften adäquate Unterstützung zukommen zu lassen.

Die vorliegende Studie will einen Beitrag dazu leisten, medienerzieherische Fragen differenziert zu diskutieren und dabei den Bedingungen familiären Alltags Rechnung zu tragen. Hierzu ist es notwendig, die Eltern nicht nur zu befragen, wie sie mit der Mediennutzung der Kinder umgehen, sondern das Medienhandeln aus einer systemischen Perspektive zu betrachten und zu untersuchen, welchen Anspruch die Eltern selbst an Medienerziehung formulieren, inwieweit sich dieser im Familienalltag umsetzen lässt und wo mögliche Ansatzpunkte bestehen, Eltern in ihrer (Medien-)Erziehungsarbeit zu unterstützen.

Neben der *Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)*, die nicht nur seit vielen Jahren medienpädagogische Praxisprojekte, sondern auch Forschungsprojekte wie dieses fördert, möchten wir uns an dieser Stelle bei Dr. Walter Klingler, Thomas Rathgeb, Lena Ebert und Ulrike Karg für die Kooperation und Bereitstellung von Informationen zur *FIM-Studie* sowie bei Bettina Klumpe und Laura Nöllenburg von *ENIGMA GfK* für die Durchführung der standardisierten Befragung bedanken. Ein besonderer Dank geht zudem an Tobias Beutler, Franziska Buschhaus, Dr. Bettina Fromm, Rika Groeneveld, Benedikt Homann, Veronika Krönert, Achim Lauber, Anja Schwedler, Daniela Spengler, Aline Studemund und Lorena Toledo für ihre hilfreiche Unterstützung in den einzelnen Modulen. Den befragten Eltern und Kindern in Hamburg, Köln, Leipzig und München danken wir herzlich für ihre Teilnahme- und Auskunftsbereitschaft sowie für das Vertrauen, uns Einblick in ihren medien-erzieherischen Alltag zu gewähren.

1 Medienerziehung in der Familie verstehen und unterstützen. Eine Einleitung

Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert

„Ja, den Kindern ... 'nen passenden Umgang mit den Medien ... vorzuleben und ... hoffen, dass es irgendwie da ankommt.“ (Frau Rösler)

„[A]lso die Medien erziehen nicht, sondern ich versuche zu erziehen, wie man mit den Medien umgeht. Das würde ich da drunter verstehen. Und setzte natürlich meinen eigenen Maßstab da an. Na und da bin ich mal, denke ich, relativ locker und mal halt auch nicht.“ (Frau Thönnies)

„[I]ch versuche (es) so gut wie möglich hinzukriegen, meine Kinder so zu erziehen, wie ich denke, dass es gut ist. Wenn es mir nicht gelingt, ist es nicht gelungen, aber ich mache es so, wie ich denke, dass es gut ist.“ (Frau Aslani)

Die Sichtweisen auf Medienerziehung und Erziehung im Alltag von Familien sind – wie die oben stehenden Zitate zeigen – sehr unterschiedlich. Einige sind sich die Eltern aber durchaus in ihrem Anspruch, ihre Kinder so gut wie möglich beim Aufwachsen zu unterstützen. Dieser Anspruch wird von der Wahrnehmung und dem Wissen begleitet, dass Eltern zum einen nicht alles unter Kontrolle haben können und dass es zum anderen kein Patentrezept gibt, das sich ohne Weiteres auf alle Familien übertragen lässt, auch wenn sich viele ein solches wünschen.

Medienerziehung beginnt in der Familie

Die Familie ist der zentrale Ort, an dem Kinder erstmals mit Medien in Berührung kommen (vgl. z.B. Six/Gimmmler/Vogel 2000, Walberg 2008, Theunert/Lange 2012). Noch bevor sie selbst eigene Erfahrungen machen und Medien ausprobieren, sehen sie, wie Eltern und ältere Geschwister mit den Medien umgehen (vgl. Theunert/Lange 2012): „[V]om ersten Lebenstag an entscheidet sich in der Familie, mit welchen Medien Kinder in Berührung kommen, wie nah sie diesen Medien kommen dürfen, und welchen Stellenwert Medienangebote und medienbasierte Aktivitäten im Alltag gewinnen“ (ebd., S.10). Werden die Kinder älter, sind sie es, die Medien(angebote) z.B. aus dem Freundeskreis

– nicht immer zur Freude der Eltern – in die Familie hineinragen und damit auch das Medienrepertoire der Familie verändern (vgl. ebd.).

Medien sind Bestandteil des Familienlebens, sie übernehmen ganz unterschiedliche Funktionen im Rahmen des familiären Alltags: z. B. dienen sie der Herstellung von gemeinsamen Erlebnissen und sozialer Nähe (z. B. Götz/Bachmann/Hoffmann 2007, Weise 2010), Medienumgang setzt Impulse zur Diskussion über Werte oder für die Austragung von Konflikten (vgl. z. B. Barthelmes/Sander 2001, Weise 2010, Steiner/Goldoni 2011). Der Umgang mit Medien ist also als integraler Bestandteil familiärer Erziehung anzusehen (Lange/Sander 2010, Theunert/Lange 2012).

Dabei ist zu unterscheiden zwischen der alltäglichen Praxis, wie mit Medien in der Familie umgegangen wird, und zielgerichtetem Handeln, das explizit die Medien als Gegenstand der Erziehung in den Blick nimmt (vgl. z. B. Kammerl 2011).

Medienerziehung in diesem Verständnis wird erstens beeinflusst vom Medienumgang der Eltern, dies betrifft z. B. ihre eigene Medienbiografie, ihre Haltung gegenüber Medien, ihr Wissen um die Möglichkeiten, mit Medien umzugehen sowie ihre eigene Medienkompetenz. Zum zweiten ist zentral, welche Einstellungen die Eltern gegenüber dem Medienhandeln ihrer Kinder entwickeln, was sich z. B. in der Bewertung von medialen Präferenzen ihrer Kinder ausdrückt und für die Förderung von medienbezogenen Fähigkeiten bedeutsam ist.

Medienerziehung stellt aber auch nur einen Ausschnitt aus der Vielfalt allgemeiner Erziehungsaufgaben dar, der jedoch gerade durch die Tatsache, dass über Prozesse der Medienaneignung auf vielfältige Weise Weltaneignung vollzogen wird, eng mit allgemeinen Erziehungskonzepten verwoben ist.

Medienerziehung stellt Eltern vor Herausforderungen

Eltern begegnen im Kontext von Medienerziehung verschiedenen Dilemmata: Einerseits wird betont, dass Medien heute integraler Bestandteil des Alltags- und Soziallebens von Kindern sind und dass Medienkompetenz eine notwendige Grundlage für die berufliche Zukunft darstellt. Andererseits werden die Eltern durch die öffentliche Berichterstattung mit z. T. alarmistischen Berichten konfrontiert, die auf medienbezogene Risiken und negative Wirkungen verweisen, deren Relevanz und Richtigkeit sie in Bezug auf die eigenen Kinder jedoch nicht einschätzen können. Dies gilt insbesondere für langfristige Wirkungen von neueren Medienangeboten, mit denen Eltern selbst keine oder nur wenige Erfahrungen haben (z. B. Soziale Netzwerkdienste und Computerspiele). Bei vielen Eltern schürt dieses Dilemma Unsicherheiten, wie sie mit dem Thema Kinder und Medien umgehen sollen (vgl. Six/Gimmler/Vogel 2000).

Eine weitere Ursache für eine eingeschränkte Urteilssicherheit von Eltern ist darin zu sehen, dass sie neueren Medienentwicklungen häufig wesentlich distanzierter gegenüberstehen als ihre Kinder und auch das Medienhandeln

der Kinder nicht immer nachvollziehen können, geschweige denn gutheißen (vgl. Theunert/Lange 2012). Dies gilt insbesondere für weniger technikaffine Eltern, aber auch für solche, die neuere Medien wie z.B. das Internet zwar nutzen, dies aber in anderer Weise als ihre Kinder. Hinzu kommt, dass Eltern unter den Bedingungen zunehmender räumlicher und zeitlicher Entgrenzung des Alltagslebens immer weniger Einblick in das Medienhandeln ihrer Kinder haben. Zum einen lässt sich anhand der Medienausstattung der Kinder eine Verlagerung der kindlichen Mediennutzung ins Kinderzimmer feststellen, zum anderen zeichnet sich aufgrund der rapiden Verbreitung von multifunktionalen und internetfähigen Handys zumindest bei den etwas älteren Kindern und Jugendlichen ein Trend zur mobilen Mediennutzung ab. Beide Entwicklungen haben zur Folge, dass die Mediennutzung aus dem Blickfeld der Eltern gerät (vgl. z. B. Hasebrink/Lampert 2011, Wagner/Lampert 2013).

Ein weiteres Dilemma zeichnet sich im Hinblick auf das elterliche Vertrauen ab, das Steiner und Goldoni als „prekäre Ressource“ (Steiner/Goldoni 2011, S.92) beschreiben. Einerseits bringen viele Eltern ihren Kindern ein hohes Vertrauen im Hinblick auf die Mediennutzung entgegen, andererseits eröffne der Vertrauensvorschuss den Zugang zu neuen Medienangeboten und -nutzungsformen, die wiederum zu einer großen Verunsicherung auf Seiten der Eltern beitragen können.

Nichtsdestotrotz sehen sich die Eltern im Familienalltag ständig mit der Herausforderung konfrontiert, bezüglich des Medienumgangs Entscheidungen zu treffen bzw. Maßnahmen zu ergreifen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, vor welchem Hintergrund sie ihre Entscheidungen treffen bzw. welche Leitvorstellungen ihr medienerzieherisches Handeln beeinflussen.

Aus der Tatsache, dass Medienerziehung tagtäglich in der Familie stattfindet, wird oftmals vorschnell die Schlussfolgerung abgeleitet, dass Eltern allein für die Mediennutzung und Medienerziehung ihrer Kinder (sowie diverse andere Themen) verantwortlich seien, was Eltern im Alltag unter Druck setzt und bisweilen ihre Ressourcen übersteigt (Henry-Huthmacher 2008a, b, Oelkers/Lange 2012).

Insbesondere Eltern aus sozial benachteiligten Familien stehen aufgrund ihrer sozialen Bedingungen und besonderen Problembelastungen unter einem erhöhten Problemdruck (Paus-Hasebrink/Bichler 2008, Paus-Hasebrink 2009, S.48; s. a. Walberg 2008). Aktuelle Ansätze der Familienforschung weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich nicht nur das Bild vom Kind verändert hat, sondern auch das Konzept ‚Familie‘ durch gesellschaftliche Veränderungen einem Wandel unterworfen ist. Familie wird nicht länger als eine selbstverständliche Ressource betrachtet, sondern als eine von allen Mitgliedern zu erbringende Leistung, was mit dem Begriff „Doing Family“ beschrieben wird (Schier/Jurczyk 2007, Oelkers/Lange 2012, Theunert/Lange 2012). Dabei wird nicht nur eine hohe Erwartungshaltung von außen an die

Eltern herangetragen; auch die Eltern stellen an sich selbst hohe Anforderungen, das Projekt ‚Familie‘ erfolgreich umzusetzen und ihre Elternrolle so gut wie möglich auszufüllen (vgl. Henry-Hutmacher 2008a, b). Angesichts dieser gesellschaftlichen und selbst auferlegten Erwartungen fühlen sich viele Familien unter Druck gesetzt, im Erziehungsalltag gestresst und bisweilen überfordert (vgl. ebd.). Medien kommt in diesem Zusammenhang eine Doppelfunktion zu: Einerseits bieten sie vielfältige Möglichkeiten, die den Familienalltag erleichtern und zu einer Stressreduzierung beitragen, z. B. wenn über *Skype* mit getrennt lebenden Elternteilen kommuniziert, der Familienalltag über mobile Kommunikationsmöglichkeiten organisiert wird oder die gemeinsame Mediennutzung als beziehungsstiftendes Moment genutzt wird. Sie erweisen sich in dieser Hinsicht als bedeutsame Ressource. Andererseits stellen sie selbst einen Erziehungsbereich dar, der nicht selten mit Konflikten behaftet ist, die sich auf die familiäre Gesamtsituation auswirken. Die Eltern stehen insofern ständig vor der Herausforderung, die Chancen und die Risiken für ihre jeweils eigene Familiensituation abzuwägen und ihren eigenen Medienumgang sowie ihr medienerzieherisches Handeln auszubalancieren.

Anliegen der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen theoretisch und empirisch fundierten Überblick über das medienerzieherische Handeln in Familien zu geben und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Eltern in Fragen der Medienerziehung unterstützt werden können. Im Ertrag sollen dabei Schlussfolgerungen gezogen werden, die basierend auf aktuellen empirischen Erkenntnissen die Konzeption von Angeboten und Materialien für die medienpädagogische Elternarbeit in den Blick nehmen, insbesondere in Bezug auf die Ausrichtung medienpädagogischer Elternarbeit auf verschiedene Zielgruppen und ihre lebensweltlichen Bedingungen, die inhaltliche Gestaltung von Angeboten und Materialien sowie die Wege, über die medienpädagogische Elternarbeit aussichtsreich erscheint. Eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Eltern bildet dabei den zentralen Ausgangspunkt, um Eltern zu ihrer medienerzieherischen Praxis zu befragen, diese zu verstehen, einzuordnen und Konsequenzen in Hinblick auf Unterstützungsmöglichkeiten daraus abzuleiten. Der Studie ist dabei ein breites Verständnis von Medienerziehung zugrunde gelegt, das sowohl intendiertes medienerzieherisches Handeln als auch nicht-intendiertes Handeln im Rahmen familiärer Medienumgangsweisen berücksichtigt. Es wird untersucht, wie Eltern mit der kindlichen Nutzung verschiedener Medien – insbesondere Fernsehen, Computer/Internet, Computerspiele und mit Einschränkungen auch Mobiltelefon – im Alltag umgehen und welche Medienerziehungskonzepte sich identifizieren lassen.

Von der medienerzieherischen Alltagspraxis in der Familie ausgehend wird der Frage nachgegangen, durch welche Leitvorstellungen diese gerahmt wird.

Dies betrifft die Haltung gegenüber Medien, die allgemeinen Erziehungsziele und konkreten Vorstellungen von Medienerziehung.

Ein Fokus der Studie ist auf die Diskrepanzen zwischen medienerzieherischem Anspruch und der praktischen Umsetzung im Familienalltag gerichtet. In diesem Zusammenhang wird eruiert, inwieweit Vorstellungen und Umsetzung von Medienerziehung vom Alter und Geschlecht der Kinder, dem Bildungshintergrund der Eltern, dem Medienumgang und medienbiografischen Erfahrungen der Eltern sowie medienspezifischen Besonderheiten abhängig sind.

Zudem wird der Frage nachgegangen, woher Eltern ihre Informationen zu medienerzieherischen Fragen beziehen und welche Rolle in diesem Zusammenhang die Medien selbst sowie medienpädagogische Kampagnen bzw. Informationsangebote spielen. Zwar gibt es Informations- und Beratungsangebote zur Medienerziehung in unterschiedlicher Form, allerdings liegen zu den Fragen, inwieweit diese von Eltern wahrgenommen und als hilfreich erlebt werden und inwieweit darüber hinaus Bedarf an spezifischen Angeboten besteht, bisher wenig aktuelle Erkenntnisse vor.

Die vorliegende Studie leistet in verschiedener Hinsicht einen Beitrag zum Thema Medienerziehung in der Familie.

Einleitend wird ein umfassender Überblick über den internationalen Stand der Forschung zum elterlichen Umgang mit der Mediennutzung von Kindern gegeben, der einerseits Befunde zu einzelnen Strategien aufzeigt und andererseits auf zentrale Variablen verweist, die sich im Kontext von Medienerziehung als relevant erweisen (Kapitel 2).

Die Studie liefert umfangreiche eigene empirische Befunde zum Thema Medienerziehung in der Familie, denen ein Mehrmethodendesign zugrunde liegt. Dieses umfasst einen Überblick zum Angebot an Informationen zum Themenkomplex Medienerziehung, eine standardisierte Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Eltern und qualitative Fallstudien mit 48 Familien (zur methodischen Umsetzung siehe Kapitel 3). Die Ergebnisse der standardisierten Befragung von Eltern mit Kindern im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren zeigen, welche konkreten elterlichen Umgangsweisen im Zusammenhang mit Fernsehen, Computer und Internet, Computerspielen sowie dem Handy im Alltag Anwendung finden (Kapitel 4). Die komplexen Bedingungen und Ausformungen medienerzieherischer Umgangsweisen und Leitvorstellungen wurden im Rahmen der Fallstudien eruiert und zu sechs verschiedenen Mustern medienerzieherischen Handelns gebündelt (Kapitel 5). Neben den Befunden zu den medienerzieherischen Leitvorstellungen und Praktiken geben die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zudem Aufschluss über das Informationsverhalten von Eltern sowie über deren Informationsbedarf im Zusammenhang mit dem Thema Medienerziehung (Kapitel 6); darüber hinaus bieten sie Anhaltspunkte für künftige Maßnahmen der medienerzieherischen Elternbildung und medienpädagogische Handlungsempfehlungen (Kapitel 7).

2 Zum elterlichen Umgang mit Medien. Ein Überblick über den Stand der Forschung

Claudia Lampert, Christiane Schwinge

Zu der Frage, wie Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder begleiten und regulieren, liegen inzwischen zahlreiche, empirische Studien vor, die z.T. in unterschiedliche Richtungen weisen: Manche Eltern sehen keinen (großen) Bedarf, die Mediennutzung in besonderem Maße zu begleiten oder zu reglementieren, weil sie meinen, die Mediennutzung ihrer Kinder gut im Blick und die Medienerziehung im Griff zu haben (Rideout 2007). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass einige Eltern oft nicht genau wissen, welche Medienerfahrungen ihre Kinder machen, was in Bezug auf mediale Risiken und eine sinnvolle Medienerziehung zu Fehleinschätzungen führen kann (vgl. Livingstone et al. 2011). Unterschätzungen können zur Folge haben, dass Kinder mit Risiken allein gelassen werden, wohingegen eine Überschätzung eher mit restriktiveren Maßnahmen seitens der Eltern einhergeht, woraus nicht selten Erziehungskonflikte resultieren (vgl. Kammerl et al. 2012). Andere Familien bemühen sich indes gezielt darum, ihre Kinder sukzessive an die Medien heranzuführen und gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass sie möglichst keine negativen Erfahrungen machen und richten danach ihr (medien-)erzieherisches Handeln aus.

Die Forschung befasst sich zum einen mit den konkreten Umgangsweisen von Eltern und zum anderen mit der Frage, welche Praktiken geeignet sind, Kinder vor Risiken zu schützen und/oder sie zu eigenständigen, im Umgang mit neuen Technologien versierten Mediennutzern zu erziehen, um daraus generalisierbare medienpädagogische Handlungsempfehlungen abzuleiten. Dem jeweiligen Fokus entsprechend unterscheiden sich die Studien hinsichtlich ihres theoretischen Bezugspunktes und ihrer empirischen Umsetzung. Im Folgenden wird entlang der zentralen theoretischen Konzepte ein Überblick über die empirische Datenlage zum medienerzieherischen Handeln in der Familie gegeben, um darauf basierend die vorliegende Studie im Forschungsfeld zu verorten.

2.1 Parental mediation und Medienerziehung

Die Forschungen zum elterlichen Umgang mit Medien lassen sich grob zwei Paradigmen und damit verbundenen Forschungsrichtungen zuordnen (vgl. Tabelle 2-1): Die eine Forschungsrichtung umfasst Studien (vor allem aus den USA, Großbritannien und den Niederlanden), die sich mit *parental mediation*² bzw. mit der Frage befassen, wie Eltern den Medienumgang ihrer Kinder begleiten. Davon unterscheiden lassen sich Studien, die sich dezidiert mit Medienerziehung oder mit Mediensozialisation in der Familie als informelle Form der Medienerziehung befassen und an die deutschsprachige Erziehungsstilforschung anknüpfen. Stellt man beide Konzepte einander gegenüber, lassen sich einige Unterschiede herausstellen: Die Studien zur *parental mediation* stehen überwiegend in der Tradition der Wirkungsforschung³ und sind in der Psychologie verortet, genauer in der Entwicklungspsychologie und der Kognitionspsychologie (vgl. Mendoza 2009, S. 30), neuere Arbeiten wurden zudem auch in den Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie in den Sozialwissenschaften durchgeführt. Die vorwiegend psychologische Perspektive schlägt sich auch in den Forschungsannahmen und der methodischen Umsetzung nieder. Die Studien sind vornehmlich quantitativ ausgerichtet, wobei bislang noch kein einheitliches Messinstrument entwickelt wurde. In den Studien wird zumeist auf bereits erprobte Skalen zurückgegriffen, wobei diese immer wieder modifiziert und verändert werden. In der Regel konzentriert sich die Erhebung auf die Befragung eines Elternteils, seltener wird das dazugehörige Kind mit einbezogen und somit beide Perspektiven erfasst (z. B. Nikken/Jansz 2004).

Studien zur Medienerziehung hingegen ist zumeist eine (medien-)pädagogische Perspektive inhärent, die an den Diskurs zur Medienkompetenzförderung anschließt. Das Forschungsinteresse ist geprägt durch eine symbolisch interaktionistische Grundauffassung und ist auf die Medienaneignung und weniger auf wirkungsbezogene Fragen gerichtet. Entsprechend kommen in Studien zu medienerzieherischen Fragen häufig qualitative oder Kombinationen aus qualitativen und quantitativen Methoden zum Einsatz. Da sich Medienerziehung zwischen Eltern und Kindern abspielt, wird zumeist versucht, die Sichtweisen sowohl von Eltern als auch von Kindern zu berücksichtigen (z. B. EU Kids Online, Kammerl et al. 2012). Innovativ sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen, die alle Familienmitglieder der Kernfamilie in die Befragung

2 Karbach (2011) weist darauf hin, dass für den Begriff *parental mediation* bislang noch keine wissenschaftlich anerkannte deutsche Übersetzung vorliegt (S. 28). Da zudem der deutsche Begriff *Mediation* aufgrund seiner differenten Bedeutung aus Sicht der Autorinnen nicht ohne Weiteres übertragbar ist, wird im Folgenden von der englischen Schreibweise Gebrauch gemacht.

3 So wird *mediation* beispielsweise als effektive Maßnahme gesehen, um Heranwachsende vor den negativen Einflüssen der Medien zu schützen (vgl. z. B. Nathanson 2001a, Buijzen/Valkenburg 2005).

einbeziehen, wie z.B. die FIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012).

Als ein weiterer entscheidender Unterschied zwischen den Perspektiven von *parental mediation* und Medienerziehung lässt sich die Zielorientierung herausheben: Wird mit Studien zur *parental mediation* insbesondere der Umgang der Eltern mit der Mediennutzung ihrer Kinder sowie die Wirkung der elterlichen Begleitung auf die Mediennutzung der Kinder erfasst, zielen Studien zur Medienerziehung in der Regel auf die Förderung von Medienkompetenz, die Kinder befähigt, Medien selbstständig und eigenverantwortlich zu nutzen.⁴

Verbindungen zwischen den beiden Konzepten ergeben sich z.T. über die medienbezogenen Handlungsweisen, die Eltern anwenden und die sich in beiden Konzepten wiederfinden lassen, wie z.B. Maßnahmen zur aktiven Begleitung der Mediennutzung (*active mediation*), die passive Begleitung der Mediennutzung (*co-viewing*) oder einschränkende Maßnahmen (*restrictive mediation*). Dies führt bisweilen dazu, dass die Begriffe *parental mediation* und medien-

Tabelle 2-1: Gegenüberstellung parental mediation und Medienerziehung

	parental mediation	Medienerziehung
Bezugsdisziplin	Psychologie, Kommunikationswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Kontext	Schwerpunkt USA, GB, NL	Schwerpunkt DE, AT, CH
Methoden	Quantitativ Meist Fokus auf Elternteil Kein einheitliches Messinstrument	Qualitativ, teils in Kombination mit quantitativen Methoden Meist Fokus auf Kind und/oder Elternteil Kein einheitliches Instrument
Zentrale Fragestellungen	Wie wird mit der Mediennutzung von Kindern umgegangen? Welche Umgangsweise ist erfolgreich, um Kinder vor Risiken zu schützen?	Wie kann man einen eigenständigen, verantwortungsvollen Umgang mit Medien fördern? Wie kann man Kinder vor medienbezogenen Risiken schützen? Durch welche Faktoren wird das medien-erzieherische Handeln beeinflusst?
Ziele	Schutz/Bewahren vor negativen Erfahrungen	Förderung von Medienkompetenz Heranwachsender (unter Berücksichtigung von Mediensozialisation als nicht-intentionale Medienerziehung)
Stile (Beispiele)	<div> <div>restrictive evaluative unfocused</div> <div>}</div> <div>guidance</div> </div> <div> <div>restrictive active co-viewing</div> <div>}</div> <div>mediation</div> </div>	Autoritär (zurückweisend, stark machtausübend) Permissiv (akzeptierend, wenig fordernd) Autoritativ (akzeptierend, klar strukturierend) Vernachlässigend (zurückweisend, wenig Orientierung gebend) ⁵

4 Allerdings weist Kammerl (2011) zu Recht darauf hin, dass das intentionale Verständnis von Medienerziehung durch empirische Studien revidiert wurde und auch Mediensozialisation als Teil nicht-intendierter Medienerziehung betrachtet werden kann (vgl. Kammerl 2011, S.184 ff.).

5 Maccoby/Martin (1983), zitiert nach Schneewind (2002), S.119.

erzieherisches Handeln gleichgesetzt bzw. synonym gebraucht werden (vgl. z.B. Steiner/Goldoni 2011, Karbach 2011) bzw. Medienerziehung auf die Mediennutzung begleitende Maßnahmen reduziert wird und der eigentliche bzw. weiterführende Anspruch der Medienkompetenzförderung der Kinder in den Hintergrund tritt.⁶

Beide Konzepte geben wertvolle, wenngleich durchaus unterschiedliche Impulse für die Forschung zum elterlichen Umgang mit Medien. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über den bisherigen Forschungsstand zur *parental mediation* (Kapitel 2.2) sowie zum Thema Medienerziehung in der Familie (Kapitel 2.3) gegeben, um daran anschließend Schlussfolgerungen für die Konzeption der vorliegenden Studie abzuleiten (Kapitel 2.4).

2.2 Forschung zur parental mediation

Die Anzahl internationaler Studien, die Fragestellungen zur *parental mediation*, also zum elterlichen Umgang mit der Mediennutzung der Kinder behandeln, ist immens. Dies kann unter anderem damit erklärt werden, dass bereits seit über 30 Jahren in diesem Feld geforscht wird.⁷ Es liegen auch ertragreiche Arbeiten vor, in welchen der Forschungsstand systematisch aufgearbeitet wird (z.B. Nathanson 2001a, Mendoza 2009, Karbach 2011). Allerdings wird deutlich, dass es sich um ein schwer einzugrenzendes Feld handelt, da es den vorliegenden Studien sowohl an einer definitorischen Bestimmung und Herleitung des *mediation*-Begriffs sowie an einer einheitlichen theoretischen Rahmung mangelt. So stellt auch Nathanson (2001a) bei ihrem Versuch, konzeptionelle Klarheit im Bereich *mediation* zu schaffen, fest, dass die Forschung in diesem Bereich ebenso umfangreich wie ergiebig sei, aber gleichzeitig ein profundes Problem dahingehend bestehe, dass den unterschiedlichen Studien ein gemeinsames Verständnis dafür fehle, was der Begriff konkret bedeutet und welche Verhaltensweisen er impliziert, was nicht zuletzt daran deutlich wird, dass der Begriff überwiegend quasi selbstverständlich genutzt wird. In einigen wenigen Arbeiten finden sich jedoch Definitionen: Nathanson (2001a)

-
- 6 Steiner und Goldoni (2011) lehnen sich konzeptuell an die *mediation*-Stile an, berücksichtigen jedoch auch den Aspekt der Medienkompetenzförderung. Sie unterscheiden auf kommunikative Verständigung und Motivierung des Kindes ausgerichtete Interventionen (*aktive Mediation*), kontrollierend-überwachende Interventionen (*Monitoring*) und regelsetzende und auf Verbote setzende Interventionen (*restriktive Mediation*).
 - 7 Bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren wurden Untersuchungen zu den Effekten der Fernsehnutzung auf Heranwachsende durchgeführt. Zudem gab es vereinzelte Bemühungen, restriktive Maßnahmen von Eltern zu erforschen (vgl. Bybee/Robinson/Turow 1982, S. 699). Maßgeblicher Einfluss auf die Forschung der letzten drei Jahrzehnte ging von der 1982 erschienenen Studie von Bybee/Robinson/Turow aus, in welcher erstmals ein mehrdimensionales Konzept angewandt worden ist und drei Stile des elterlichen Umgangs mit der Fernsehnutzung der Kinder identifiziert wurden.

selbst definiert *mediation* im Zusammenhang mit Fernsehen als Interaktionen zwischen Eltern und Kind, die vor, während oder im Anschluss an die Fernsehnutzung stattfinden:

„At the most general level, mediation refers to interactions with children about television. This interaction can take place before, during, or after viewing.“ (ebd., S.117)

Dieser Begriffsbestimmung zufolge umfasst *mediation* jedwedes fernseh-bezogenes⁸ Interagieren mit Kindern, wobei dies verschiedene Personen praktizieren könnten, wenngleich sich die meisten der vorliegenden Studien auf elterliche *mediation* beziehen (vgl. ebd., S.117). Böcking (2006) versteht unter *mediation* „den elterlichen Umgang mit der Mediennutzung [...] ihrer Kinder“ (ebd., S.601). Warren (2001) subsumiert unter dem Begriff „any strategy parents use to control, supervise, or interpret [media] content“ (ebd., S.212). Mendoza (2009) ergänzt Warrens Definition um die Empfänger dieser elterlichen Strategien, nämlich Kinder und Jugendliche (vgl. ebd., S.29). Im Vergleich zu Nathansons Definition ist diese somit enger gefasst, da sie auf den Medieninhalt rekurriert, nur die Eltern als Performer von *mediation*-Strategien einschließt und durch den Gebrauch des Strategien-Begriffs auf ein zielgerichtetes intentionales Handeln verweist.⁹ Im Folgenden soll unter *mediation*, sofern nicht anders angegeben, der elterliche Umgang mit der Mediennutzung der Kinder verstanden werden.

Der fehlende Konsens die Definition betreffend führe, so Potter (2004), zu „[...] ambiguities in the literature. Researchers have examined a variety of techniques labeled differently and measured in different ways“ (ebd. zit. nach Mendoza 2009, S.30). Es wird bemängelt, dass aufgrund eines nicht vorhandenen einheitlichen Begriffsverständnisses unterschiedlichste Verhaltensweisen unter dem Label *mediation* untersucht würden, wohingegen in anderen Studien wiederum keinerlei Gebrauch von diesem Begriff gemacht würde, obgleich Fragestellungen untersucht werden, die ebendiesen Bereich berühren (vgl. Nathanson 2001a). Dieser ausbleibende Konsens erschwere es, einen Überblick in diesem Bereich zu gewinnen (vgl. ebd., S.116).

Umfangreiche Forschungsaktivitäten im Bereich *mediation* finden in den USA statt (z.B. Austin et al. 1999, Nathanson 2001a). Zudem sind in den Niederlanden (z.B. Valkenburg et al. 1999, Nikken/Jansz 2004) sowie in Großbritannien (z.B. Livingstone/Helsper 2008) einschlägige Studien erschienen.

8 Nathanson (2001a) geht in ihrem Beitrag ausschließlich auf Studien zur *mediation* im Kontext Fernsehen ein, weswegen sie ihre Definition auf dieses Medium begrenzt.

9 Oftmals wird von dem Begriff *parental mediation* Gebrauch gemacht, wenngleich *mediation* meist ebenfalls auf das elterliche Handeln im Kontext Medien bezogen wird. Bybee/Robinson/Turow (1982) nutzten in ihrer wegweisenden Studie zudem den Begriff *guidance*, welcher mittlerweile allerdings vom *mediation*-Begriff abgelöst wurde.

Darüber hinaus gibt es in der Schweiz (Böcking 2006, Steiner/Goldoni 2011) sowie in Deutschland (Karbach 2011, Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012) Ansätze, Instrumente zur Erfassung von *mediation*-Strategien für den deutschsprachigen Raum zu adaptieren. Neben Ergebnissen zum elterlichen Umgang mit der Fernsehnutzung Heranwachsender (z. B. Bybee/Robinson/Turow 1982) liegen mittlerweile auch Ergebnisse zu *mediation*-Strategien im Bereich der Computerspielenutzung (z. B. Skoien/Berthelsen 1996) sowie der Internetnutzung (z. B. Eastin/Greenberg/Hofschire 2006) vor. Die Studien konzentrieren sich dabei in der Regel auf den elterlichen Umgang mit *einem* Medium (Ausnahme: Steiner/Goldoni 2011).

Medienunabhängig sind drei Forschungsschwerpunkte erkennbar: 1. Die Identifizierung und Beschreibung unterschiedlicher *mediation*-Stile sowie die Erfassung ihrer Verbreitung, 2. die Erforschung von Faktoren, die den elterlichen Umgang mit der Mediennutzung Heranwachsender beeinflussen sowie 3. die Untersuchung der Effektivität bzw. Wirksamkeit der unterschiedlichen Umgangsweisen, wobei letzterer Schwerpunkt weitaus seltener im Fokus steht als die ersten beiden.

Bei den Ausprägungen der elterlichen Umgangsweisen mit der Mediennutzung Heranwachsender sind studienübergreifend drei Stile bzw. Muster identifizierbar: restriktive bzw. einschränkende Maßnahmen, aktiv begleitende Maßnahmen sowie passiv begleitende Maßnahmen. Zur ersten Kategorie zählen Regeln und Verbote, wie z. B. die zeitliche Einschränkung des Mediennutzungsumfangs, das Festlegen von Mediennutzungszeiten oder das Verbot bestimmter Medienangebote. Aktiv begleitende Maßnahmen umfassen z. B. das Erklären von Medieninhalten durch die Eltern oder die Differenzierung zwischen Realität und Fiktion. Zu den passiv begleitenden Maßnahmen zählt die gemeinsame Mediennutzung von Eltern und Kind (z. B. *co-viewing*). Im Gegensatz zur aktiven Begleitung der kindlichen Mediennutzung wird die gemeinsame Mediennutzung in den meisten Studien als nicht intentional verstanden.¹⁰ In den letzten Jahren wurden diese drei Stile vor dem Hintergrund der digital-interaktiven Medien Internet und Computerspiele modifiziert und ergänzt. Beispielsweise identifizieren Nikken/Jansz (2004) in ihrer Studie zur *parental video game mediation* das *conscious co-playing*, also die gemeinsame Nutzung von Computerspielen von Eltern und Kind, welches im Gegensatz zum fernsehbezogenen passiven *co-viewing* von den Eltern durchaus zielgerichtet praktiziert wird. Insgesamt wurden in den verschiedenen Untersuchungen wiederholt ähnliche *mediation*-Muster reproduziert, wenngleich diese meist unterschiedlich bezeichnet wurden.

10 Für eine ausführliche Beschreibung der drei *mediation*-Stile im Kontext Fernsehen siehe Nathanson (2001a), S. 120 ff.

Im Folgenden wird der internationale Stand der Forschung zur *parental mediation* differenziert nach den Medien Fernsehen, Computerspiele und Internet dargestellt.¹¹

2.2.1 Fernsehen

Beim Blick auf den Forschungsstand zu *mediation* wird schnell ersichtlich, dass zu den elterlichen Umgangsweisen mit dem Medium Fernsehen bis dato die meisten Ergebnisse vorliegen.¹² Dies kann zum einen mit der geschichtlichen Tradition des Fernsehens und der generellen Relevanz dieses Massenmediums erklärt werden. Zum anderen spielt es seit jeher eine wichtige Rolle im familialen Alltag und kann auch gegenwärtig noch als das Familienmedium bezeichnet werden (vgl. z.B. FIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.63).

Einschlägig ist in diesem Kontext insbesondere die Studie von Bybee/Robinson/Turow (1982), die ein dreidimensionales Konzept des elterlichen Umgangs mit der Fernsehnutzung der Kinder empirisch erarbeitet haben: *restrictive, evaluative und unfocused guidance*.¹³ In darauffolgenden Studien wurde dieser Ansatz repliziert bzw. adaptiert (vgl. z.B. van der Voort/Nikken/van Lil 1992). Eine weitere wegweisende Studie wurde 1999 von Valkenburg et al. vorgelegt, welche in ihrer Untersuchung die Stile von Bybee/Robinson/Turow (1982) revidiert haben.

Mediation-Stile

Was die Identifizierung unterschiedlicher elterlicher Umgangsweisen mit der Fernsehnutzung ihrer Kinder sowie ihre Verbreitung betrifft, sind Studien zu unterscheiden, in denen der fernsehbezogene Umgang im Allgemeinen untersucht wird und solche, in denen ein Stil, wie z.B. *active mediation* differenzierter betrachtet wird.

Bybee/Robinson/Turow (1982) konnten in ihrer Studie mittels Faktorenanalyse erstmals drei verschiedene Stile des elterlichen Umgangs mit der Fernsehnutzung ihrer Kinder ausmachen: *evaluative, restrictive* und *unfocused guidance*.¹⁴ Letztere Ausprägung, die neben der gemeinsamen Fernsehnutzung auch die Kommunikation über das Gesehene beinhaltet und wenig zielgerichtet

11 Studien zur *parental mediation* der Handynutzung liegen bislang noch nicht vor.

12 Die Bedeutung des Mediums wird auch darin offensichtlich, dass der Begriff *mediation* lange Zeit synonym für den elterlichen Umgang mit der kindlichen *Fernsehnutzung* verwendet wurde (vgl. z.B. Nathanson 2001a).

13 Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten der jeweiligen Autoren übernommen, so dass es mitunter zu Unterschieden in der Schreibweise kommt (z.B. co-viewing/coviewing).

14 Die Stichprobe (N=200) bestand ausschließlich aus Medienwissenschaftlern (*mass media scholars*), von denen 86 Prozent männlich waren.

ist (ebd., S.704), wird von den befragten Eltern am häufigsten praktiziert, von einschränkenden Maßnahmen wird hingegen am seltensten Gebrauch gemacht.

Dorr/Kovaric/Doubleday (1989) untersuchten in ihrer Studie mit dem sogenannten *co-viewing* eine weitere Herangehensweise elterlicher *mediation* und ergänzten die von Bybee/Robinson/Turow (1982) identifizierten Stile somit um einen vierten. *Co-viewing* impliziert „[...] that parents and children were in the same room attending to the program most of the time it was broadcast“ (Dorr/Kovaric/Doubleday 1989, S.49). Unbeantwortet bleibt im Rahmen dieser Studie allerdings, ob neben der bloßen physischen Anwesenheit auch Gespräche oder andere Interaktionen zwischen dem anwesenden Elternteil und dem Kind stattfinden.

In der niederländischen Replikationsstudie der Skala von Bybee/Robinson/Turow (1982) untersuchten van der Voort/Nikken/van Lil (1992) den elterlichen Umgang mit der kindlichen Fernsehnutzung, wobei sie das Messinstrument um zwei *co-viewing*-Items¹⁵ ergänzten. Auch sie identifizierten die drei *parental guidance*-Dimensionen *restrictive*, *evaluative* und *unfocused guidance*, wobei Letzterer die beiden neu hinzugefügten Items zugeordnet werden konnten.¹⁶

Austin (1993) legte in ihrer Untersuchung den Fokus auf aktiv begleitende Maßnahmen und orientiert sich bei der Operationalisierung von *active mediation* an Messaris (1982), der zwischen *categorization*, *validation* sowie *supplementation* unterscheidet (vgl. ebd., S.151). *Categorization* bezieht sich auf die Kommunikation über die Frage, ob bzw. inwieweit Fernsehinhalte die Realität widerspiegeln, *validation* meint das Befürworten respektive das Ablehnen des Gesehenen durch die Eltern, während *supplementation* die Ergänzung rezipierter Inhalte durch weiterführende Informationen durch die Eltern bedeutet (vgl. ebd., S.148). Bezug nehmend auf diese Ergebnisse stellen Austin et al. (1999) fest, dass bei der *active mediation* zwischen positiven (befürwortenden Kommentaren) sowie negativen Verhaltensweisen (ablehnenden Kommentaren) unterschieden werden kann, wobei es sich nicht um zwei einander ausschließende Tendenzen handelt, sondern Eltern vielmehr von beiden Formen der *active mediation* Gebrauch machen.

Valkenburg et al. (1999) führten eine weitere Replikationsstudie zu Bybee/Turow/Robinson (1982) in den Niederlanden durch und identifizierten ebenfalls drei Dimensionen des elterlichen Umgangs mit der Fernsehnutzung ihrer Kinder, welche sie als *instructive mediation*, *restrictive mediation* und *social coviewing* bezeichnen. *Instructive mediation* bezieht sich auf die Kategorien *categorization* und *validation* als Ausprägungen von *active mediation* nach Austin et al.

15 So wird neben der Frage, ob die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern fernsehen („Watch TV with the child?“), auch danach gefragt, ob dies auf Initiative des Elternteils („Coview TV for benefit of the child?“) oder des Kindes („Coview TV at the request of the child?“) geschieht (vgl. ebd., S.67).

16 Siehe auch van der Voort/Vooijs (1990).

(1999) und berücksichtigt somit sowohl negative als auch positive Verhaltensweisen. Die Befunde zeigen, dass gemeinsames Fernsehen von Eltern und Kind am häufigsten stattfindet und bestätigen Bybee/Turow/Robinson (1982) dahingehend, dass Eltern von restriktiven Maßnahmen am seltensten Gebrauch machen. Außerdem kommen Valkenburg et al. (1999) zu dem Ergebnis, dass es sich bei der *unfocused guidance* nach Bybee/Turow/Robinson (1982) um ein methodisches Artefakt handelt, „resulting from a forced interpretation of items that loaded on a ‚left-over‘ factor“ (Valkenburg et al. 1999, S.54).

Böcking (2006) setzte in ihrer Untersuchung in der Deutschschweiz die (übersetzte) Skala von Valkenburg et al. (1999) ein, ergänzte diese um drei weitere Items von Austin et al. (1999) sowie um ein neues Item¹⁷ (vgl. ebd., S.610). Die Ergebnisse bestätigten die drei *mediation*-Stile von Valkenburg et al. und Austin et al. (vgl. ebd., S.611), allerdings gab es Unterschiede hinsichtlich der Frequenz. So werden restriktive Maßnahmen am häufigsten ausgeübt, aktiv begleitende weniger häufig und *co-viewing* am seltensten, wobei alle drei Formen insgesamt eher häufig ausgeübt werden (vgl. ebd., S.615).

Die jüngsten Ergebnisse stammen von Hasebrink/Schröder/Schumacher (2012), die in ihrer Studie zum Kinder- und Jugendmedienschutz aus Sicht der Eltern die Skala von Böcking (2006) erstmals an einer deutschen Stichprobe untersuchten und die drei Faktoren *aktive Mediation*, *gemeinsames Sehen* und *restriktive Mediation* bestätigten. Die zeitliche Beschränkung der Fernsehnutzung, also eine restriktive Maßnahme wird am häufigsten angewandt. Das Verbot, bestimmte Sendungen zu sehen, wird hingegen am seltensten ausgesprochen (vgl. ebd., S.27). Da die drei Faktoren relativ hoch zusammenhängen, kommen die Autoren ferner zu dem Ergebnis, dass sich die befragten Eltern vor allem in der Intensität der Auseinandersetzung mit der kindlichen Fernsehnutzung unterscheiden (vgl. ebd., S.28).

Einflussfaktoren

Bei der Frage danach, welche Variablen die Ausübung der unterschiedlichen Umgangsweisen mit der kindlichen Fernsehnutzung beeinflussen, werden in der Regel demografische Faktoren sowie die von Eltern erwarteten (negativen) Effekte der Fernsehnutzung berücksichtigt. Die vorliegenden Studien kommen hinsichtlich der Einflussfaktoren zum Teil zu widersprüchlichen Ergebnissen.

Das *Alter der Eltern* hat keinen Einfluss auf die elterliche Begleitung der kindlichen Fernsehnutzung (vgl. Bybee/Robinson/Turow 1982). Das *Alter der Kinder* spielt insofern eine Rolle, als bei jüngeren Kindern alle *mediation*-Stile häufiger angewandt werden als bei älteren Kindern (vgl. ebd., Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012). Werden bei jüngeren Kindern noch stärker restrikt-

17 „Wie oft weisen Sie Ihr Kind darauf hin, dass die Sprache der gesehenen Sendung unschön ist?“ (ebd., S.612)

tive (Bybee/Robinson/Turow 1982, van der Voort/Nikken/van Lil 1992) sowie instruktive Maßnahmen (Valkenburg et al. 1999)¹⁸ angewandt, gewinnt das gemeinsame Sehen bzw. die *unfocused guidance* mit ansteigendem Alter der Kinder an Bedeutung¹⁹, was auf vermehrte gemeinsame Interessen von Eltern und Kindern zurückgeführt wird (vgl. Bybee/Robinson/Turow 1982, Dorr/Kovacic/Doubleday 1989, Böcking 2006).²⁰ Zudem zeigt sich, dass Eltern Fernsehinhalte weniger erklären, wenn die Kinder älter sind (vgl. Böcking 2006).

Hinsichtlich des *Geschlechts der Eltern* zeigt sich ziemlich deutlich: Mütter beschränken die Fernsehnutzung stärker als Väter (Bybee/Robinson/Turow 1982, van der Voort/Nikken/van Lil 1992, Valkenburg et al. 1999). Plausibel scheint die Begründung von Valkenburg et al. (1999), dass es sich hier um die *primary caregivers* handelt, d.h. dass nicht das Geschlecht der Eltern bei der Ausübung von *mediation* entscheidend ist, sondern ob es sich um den Haupterzieher handelt.²¹ Ein Einfluss des *Geschlechts des Kindes* konnte bisher nicht festgestellt werden (Bybee/Robinson/Turow 1982, van der Voort/Nikken/van Lil 1992, Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012).

Der *Bildungshintergrund der Eltern* erweist sich dahingehend als bedeutsam, dass formal höher gebildete Eltern die Fernsehnutzung eher aktiv begleiten als formal niedriger Gebildete (van der Voort/Nikken/van Lil 1992, Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012). Höher gebildete Eltern schränken die Fernsehnutzung zudem eher ein, wobei der Bildungsgrad kein Prädiktor von *restrictive mediation* ist (Valkenburg et al. 1999). Van der Voort/Nikken/van Lil 1992 kommen zu dem Ergebnis, dass formal höher gebildete Eltern alle Formen der *guidance* häufiger praktizieren als formal niedriger Gebildete.

Neben den soziodemografischen Faktoren erwies sich die *Einstellung der Eltern* gegenüber dem Medium Fernsehen bzw. die Annahme von negativen Wirkungen des Fernsehens als bedeutsam: In der Sorge der Eltern bezüglich negativer Effekte auf die Kinder wird ein bedeutsamer Prädiktor für die generelle Ausübung von *mediation* gesehen (Valkenburg et al. 1999). Antizipierte negative Effekte gehen eher mit *evaluative guidance* und *restrictive guidance* einher als erwartete positive Effekte (Bybee/Robinson/Turow 1982, van der Voort/Nikken/van Lil 1992, Nathanson 2001b). Dorr/Kovacic/Doubleday (1989) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass *co-viewing* eher von Eltern praktiziert wird, die von positiven Effekten des Fernsehens

18 Der Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und *instructive mediation* ist allerdings nicht signifikant.

19 Van der Voort/Nikken/van Lil (1992) kommen zu dem Ergebnis, dass *unfocused guidance* eher bei jüngeren Kindern stattfindet.

20 Valkenburg et al. (1999) zufolge wird *social co-viewing* nur durch den Umgang der Fernsehnutzung des Kindes determiniert: Je mehr das Kind fernsieht, desto häufiger findet *social co-viewing* mit den Eltern statt.

21 Hasebrink/Schröder/Schumacher (2012) zufolge hat das Geschlecht der Eltern keinen Einfluss auf den Umgang der Eltern mit der Fernsehnutzung ihrer Kinder.

ausgehen, wobei auch hier ähnliche Sehgewohnheiten und -vorlieben von Eltern und Kindern als primärer Einfluss auf das gemeinsame Fernsehen identifiziert werden.

Zur Wirksamkeit fernsehbezogener mediation

Neben der Erfassung fernsehbezogener *mediation*-Stile und der Untersuchung ihrer Verbreitung werden seltener auch die Wirksamkeit sowie Effekte dieser Maßnahmen untersucht.

In Studien zur Wirksamkeit von *mediation* stehen oftmals die nicht intendierten Effekte im Fokus. Nathanson beschäftigte sich mehrfach mit diesbezüglichen Fragestellungen. In einer Studie zur Wahrnehmung der Präsenz und Bedeutung von *parental mediation* im Kontext gewalthaltiger TV-Inhalte aus Eltern- und Kindersicht, kam sie zu dem Ergebnis, dass Kinder *restrictive mediation* als Missbilligung der gewalthaltigen Inhalte durch die Eltern wahrnehmen, während sie *active mediation* und *coviewing* als Bestärkung hinsichtlich des Gesehenen einschätzen (vgl. Nathanson 2001b). Letztere Stile können demnach unerwünschte Effekte zur Folge haben. Darüber hinaus untersuchte sie, welche Auswirkungen die verschiedenen *mediation*-Stile bei Jugendlichen in puncto Wahrnehmung der Eltern, Einstellung zu den Eltern, Einstellung zu den *mediated* Inhalten und zum Umfang der Nutzung von *mediated* Inhalten mit Freunden haben (vgl. Nathanson 2002). Der Fokus lag auf gewalthaltigen sowie sexuellen TV-Inhalten. Jugendliche, deren Eltern bei gewalthaltigen sowie sexuellen TV-Inhalten von restriktiven Maßnahmen Gebrauch machen als auch Jugendliche, deren Eltern mit ihnen gemeinsam ebendiese Inhalte sehen (*coviewing*), stehen diesen Inhalten eher positiv gegenüber und gucken diese öfter gemeinsam mit Freunden. Einziger Unterschied: Jugendliche, deren Zugang zu gewalthaltigen und sexuellen Inhalten von den Eltern restriktiv gehandhabt wird, sind ihren Eltern gegenüber negativer eingestellt.

Messaris und Kerr (1984) zeigten mit ihrer Untersuchung, dass *coviewing* einen negativen Einfluss dahingehend hat, dass Kinder TV-Charaktere für reale Personen halten.²² Dorr/Kovaric/Doubleday (1989) hingegen konnten keinen signifikanten Einfluss des gemeinsamen Fernsehens auf das *social reality judgement* der Kinder nachweisen. Allerdings erwies sich *coviewing* als signifikanter Prädiktor für Lerneffekte (*learning gratifications*). Auch Salomon (1977) stellte Lerneffekte fest, wenn Kinder gemeinsam mit ihren Eltern *Sesamstraße* schauten.

Austin (1993) untersuchte die Wirksamkeit von *active mediation* und fand heraus, dass dies eine effektive Maßnahme ist, um die kindliche Interpretation von TV-Inhalten zu beeinflussen. *Active mediation* ist als einziger *mediation*-

22 Befragt wurden Mütter (N=296) und Kinder (N=296).

Stil ein Prädiktor für *scepticism*, also die kritische Rezeption von TV-Inhalten. Zudem ist *active mediation* ein Prädiktor für *public affairs media use* sowie für ein persönliches Engagement für Themen öffentlichen Interesses.

2.2.2 Internet

Der zweite Medienschwerpunkt, zu dem im Bereich *mediation* geforscht wird, ist der elterliche Umgang mit dem Internet.

Mediation-Stile

Eastin/Greenberg/Hofschire (2006) adaptierten zur Erfassung des elterlichen Umgangs²³ mit dem Internet die Skala von Valkenburg et al. (1999) und ergänzten diese um Items, die sich auf den Einsatz von Monitoring-Software beziehen. Sie identifizierten vier unterschiedliche Stile internetbezogener *mediation*: *interpretative mediation* (gemeinsames Diskutieren über und Bewerten von Onlineinhalten), *coviewing mediation*, *restrictive mediation* sowie *technological mediation* (Einsatz von Monitoring-Software). Bei *technological mediation* handelt es sich um die *mediation*-Form, von der die befragten Mütter am seltensten Gebrauch machten.

Livingstone und Helsper (2008) untersuchten die *parental mediation* im Kontext Internet mit Fokus auf Onlinerisiken, wobei sowohl Eltern als auch Kinder befragt wurden. Erkannt wurden die Stile *active co-use* (Hybrid aus *active mediation* und *co-use*), *technical restrictions* und *interaction restrictions* (Ausdifferenzierung restriktiver Maßnahmen) sowie *monitoring* (vergleichbar mit der *technological mediation* nach Eastin et al. 2006). Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern von denselben Strategien wie bei der fernsehbezogenen *mediation* Gebrauch machen und diese adaptieren. Sie bestätigten Eastin/Greenberg/Hofschire (2006) dahingehend, dass Eltern soziale Formen der *mediation* gegenüber technischen präferieren, d.h. die Eltern ziehen *active co-use* den *technical restrictions* oder Maßnahmen des *monitoring* vor.

Karbach (2011) knüpfte in ihrer Studie an die Ergebnisse von Livingstone und Helsper (2008) an und ergänzte das Messinstrument um weitere Items, die sich an Informationsmaterialien orientierten.²⁴ Sie identifizierte sechs Stile der *Parental Mediation Online (PMO)*: *aktiv*, *technische Regeln*, *verhaltensbasierte Regeln*, *Monitoring*, *Druck*, *Vorbeugung*.²⁵ Die Stile werden von den Eltern parallel und nicht getrennt voneinander ausgeführt, wobei von *Vorbeugung*, *verhaltensbasierten* sowie *technischen Regulierungen* am häufigsten Gebrauch gemacht wird.

23 Befragt wurden Mütter (N=520) von Kindern im Alter von 13 bis 18 Jahren.

24 Konkret bezog sich Karbach (2011) auf Empfehlungen aus Informationsmaterialien von jugendschutz.net.

25 Zur genaueren Beschreibung der Stile siehe ebd., S. 59 f.

Einflussfaktoren

Hinsichtlich der Faktoren, die Einfluss auf den Umgang der Eltern mit der kindlichen Internetnutzung haben, zeigen sich einige Parallelen zum Umgang mit dem Fernsehen:

Der Einfluss der Eltern auf die Internetnutzung der Kinder nimmt mit zunehmendem *Alter der Kinder* ab (vgl. Livingstone/Helsper 2008, Hasebrink et al. 2009, Steiner/Goldoni 2011, Duerager/Livingstone 2012). Bezüglich des *Geschlechtes des Kindes* wurden keine Unterschiede im elterlichen Umgang mit der Internetnutzung festgestellt (vgl. Livingstone/Helsper 2008, Lee 2012). *Mütter* stimmen der Ausübung von internetbezogener *mediation* eher zu als *Väter* (vgl. Karbach 2011). Sie präferieren restriktive Stile (*verhaltensbasierte* und *technische Regeln*), gefolgt von begleitenden Maßnahmen (*aktiv*). Väter üben am häufigsten *verhaltensbasierte Regeln* aus, am seltensten machen sie von *technischen Regeln* Gebrauch. Je weniger *Geschwisterkinder* im Haushalt leben, desto seltener werden die Stile *Monitoring* und *Druck* ausgeübt (vgl. ebd.).

Eltern mit höherem *sozioökonomischem Status* machen insgesamt öfter von Regeln und weiteren Maßnahmen Gebrauch, als Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Status (Livingstone/Helsper 2008). Den *Bildungshintergrund der Eltern* betreffend stellte Karbach (2011) fest, dass Eltern ohne Studienabschluss der Ausübung der *PMO*-Stile eher zustimmen als Eltern mit Studienabschluss, wobei alle Eltern dem Stil *Monitoring* am ablehnendsten gegenüberstehen.

Im europäischen Vergleich zeigte sich, dass deutsche Eltern häufiger von restriktiven Maßnahmen Gebrauch machen und die Kinder ferner überdurchschnittlich häufig aktiv bei der Internetnutzung unterstützen (vgl. Duerager/Livingstone 2012).

In Bezug auf die *elterlichen Einstellungen* zum Internet, stellte Lee (2012) fest: Je stärker die Eltern von negativen Effekten des Internets überzeugt sind, desto ausgeprägter fallen ihre restriktiven Maßnahmen aus. Laut Karbach (2011) stellen diejenigen Eltern, die dem Internet gegenüber negativ eingestellt sind, am häufigsten *technische Regeln* auf, gefolgt von *Druck*, also restriktive Maßnahmen.

Eastin/Greenberg/Hofschire (2006) untersuchten den *Einfluss des Erziehungsstils*²⁶ und des Internetzugangs²⁷ auf die Ausübung der internetbezogenen

26 Abgefragt wurden die Erziehungsstile mit dem *parenting style index* nach Steinberg et al. (1992, 1994). Es wurden die vier Stile autoritativ, autoritär, permissiv und vernachlässigend identifiziert, wobei die permissiven Mütter aufgrund der kleinen Stichprobenzahl (N = 34) bei der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

27 Es wird differenziert zwischen einem Internetzugang im Haushalt und im Kinderzimmer (vgl. ebd., S. 494).

mediation von Müttern. Der Erziehungsstil wies signifikante Effekte bei allen Formen der *mediation* auf. So wird *interpretative mediation*, also aktiv begleitende Maßnahmen, am häufigsten von autoritativen Müttern jüngerer Jugendlicher ausgeübt. Männliche Jugendliche mit autoritativen Eltern werden häufiger beim Surfen begleitet (*co-viewing*). Jüngere männliche Jugendliche mit Eltern, die einen vernachlässigenden Erziehungsstil ausüben, erfahren weniger Einschränkungen in Bezug auf den Nutzungsumfang als andere Jugendliche. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem elterlichen Wissen über Monitoring-Software und dem Einsatz solcher Technologien zeigte sich eine nicht signifikante positive Korrelation. Die Autoren stellten ferner fest, dass sowohl autoritäre als auch autoritative Mütter häufiger *mediation* ausüben, als Eltern mit vernachlässigendem Stil. Ob die Kinder einen Internetzugang im eigenen Zimmer haben, spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. Anders beim Internetnutzungsumfang: Dieser steigt signifikant an, wenn ein Zugang im Kinderzimmer verfügbar ist, wobei der Erziehungsstil keinen Einfluss auf die Internetnutzungsdauer hat.

Zur Wirksamkeit internetbezogener mediation

Duerager und Livingstone (2012) beschäftigten sich mit der Wirksamkeit internetbezogener *mediation* im Kontext von Risiken und Chancen und kamen zu folgendem Ergebnis: *Restrictive mediation* minimiert für die Kinder das Risiko, im Internet negative Erfahrungen²⁸ zu machen. Gleichzeitig werden die internetbezogenen Chancen²⁹ nicht ausgeschöpft, was wiederum die Ausbildung der Internetkompetenz der Kinder begrenzt. *Active mediation* minimiert einerseits das Risiko, negative Erfahrungen zu machen und dadurch Schaden zu nehmen, andererseits geht es mit mehr Onlineaktivitäten und Kompetenzen im Umgang mit dem Internet einher. Der Einsatz technischer Filter zeigt keinen Effekt in Bezug auf eine Minimierung der Gefahr, dass Kinder im Internet auf Risiken stoßen.³⁰ Auch Lee (2012) kommt zu dem Ergebnis, dass *restrictive mediation* Onlineriesiken minimiert und ferner mit einem niedrigeren Internetnutzungsumfang einhergeht.³¹

28 Zu den internetbezogenen Risiken zählen die Autorinnen Pornografie, Cyberbullying und den Kontakt zu Fremden (vgl. ebd., S. 1).

29 Als internetbezogene Chancen werden Lernen, Kommunikation, Partizipation und Spaß genannt (vgl. ebd., S. 1).

30 Livingstone und Helsper (2008) kamen zu dem Ergebnis, dass keiner der unterschiedlichen *mediation*-Stile den Kontakt der Kinder mit Onlineriesiken minimieren kann.

31 Darüber hinaus kam Lee (2012) zu dem Ergebnis, dass *restrictive mediation* keine wirksame Maßnahme ist, um suchtähnliches Verhalten (*addictive tendencies*) zu minimieren.

2.2.3 Computerspiele

Bereits Mitte der 1990er-Jahre untersuchten Skoien und Berthelsen die computer-spielbezogene *parental mediation*. Mitte der 2000er legten Nikken und Jansz weitere Ergebnisse vor. Insgesamt kann die Forschungslage zum elterlichen Umgang mit Computerspielen als überschaubar bezeichnet werden.

Mediation-Stile

1996 erschien eine Studie, in der erstmals eine „Fernsehskala“ für die Untersuchung des elterlichen Umgangs mit der Computerspielenutzung³² adaptiert wurde.³³ Skoien und Berthelsen griffen hierfür auf die Skalen von Bybee/Robinson/Turow (1982) sowie von van der Voort/Nikken/van Lil (1992) zurück, was sie damit begründen, dass es neben nutzungsbezogenen Unterschieden (Computerspiele sind im Gegensatz zum Fernsehen interaktiv), auch Gemeinsamkeiten bezüglich des elterlichen Umgangs gebe, wie z.B. Sorgen über mögliche negative Effekte oder die gemeinsame Nutzung mit den Kindern. Aus den „Fernsehskalen“ konnten neun Items übernommen werden, wobei Begrifflichkeiten entsprechend angepasst wurden. Weitere vier Items mussten modifiziert werden, um dem Medium Computerspiele gerecht zu werden. Hervorzuheben an dieser Untersuchung ist, dass versucht wurde, ein umfassendes Bild von der Computerspielenutzung im Kontext der Familie zu zeichnen. So wurden neben den beiden Skalen auch Variablen berücksichtigt, die den konkreten Umgang mit Computerspielen innerhalb der Familie beeinflussen können.³⁴ In diesem Kontext wurden auch Fragen zur differenzierten Erfassung restriktiver Maßnahmen gestellt. Skoien und Berthelsen (1996) identifizierten für den elterlichen Umgang mit der Computerspielenutzung ihrer Kinder ebenfalls drei Faktoren: *unfocused*, *evaluative* und *restrictive guidance*.

Anders als Skoien und Berthelsen (1996) befassten sich Nikken und Jansz (2004) im Kontext des elterlichen Umgangs mit Computerspielen mit der Frage, ob eine Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem Bereich TV-Nutzung aufgrund der interaktiven Eigenschaften von Computerspielen³⁵ ohne Weiteres möglich ist.

32 Skoien und Berthelsen (1996) nutzen überwiegend den Begriff „Video Games“, beziehen sich allerdings sowohl auf Konsolen als auch auf PC-Spiele (vgl. ebd., S. 3).

33 Zu hinterfragen ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse, da die Stichprobe überwiegend aus formal höher gebildeten Frauen bestand und somit nur eine spezielle Bevölkerungsgruppe berücksichtigt (N = 117, 82 % Frauen, 18 % Männer) (vgl. ebd., S. 5).

34 Abgefragt wurden diese in drei weiteren Frageblöcken: Family Demographics, Parental Experience with Computers, Video Games and Home Life (vgl. ebd., S. 7).

35 Nikken und Jansz (2004) subsumieren unter den Begriff „games“ bzw. „video games“ sowohl fest installierte als auch portable Konsolen sowie PC-Spiele (vgl. ebd., S. 7).

„Television is something you watch, video games are something you do, a world that you enter, and, to a certain extent, they are something you ‚become““ (Turkle 1984, S.66 f., zit. nach Nikken/Jansz 2004, S.3).

Spielen sei im Vergleich zur Fernsehnutzung eine weitaus immersivere Tätigkeit, daneben bedürften Computerspiele eines gewissen Zeitvolumens, um sich diese zu erschließen. Eltern, die selber nicht spielen, dürften Schwierigkeiten haben, nachzuvollziehen, was bei der Nutzung von Computerspielen vor sich geht (vgl. Nikken/Jansz 2004), wobei dieser Umstand sicherlich nicht nur für die Nutzung von Computerspielen gelten dürfte. Neben diesen Computerspielcharakteristika wird der soziale Kontext der Mediennutzung als zweiter relevanter Unterschied aufgeführt. Im Gegensatz zur Fernsehnutzung sei Spielen nach Ansicht der Autoren eine Aktivität, welche im Familienkontext eher alleine ausgeübt werde (vgl. ebd.). Wird gemeinsam gespielt, dann primär mit Freunden und weniger mit den Eltern (vgl. ebd., S.3). Ungeachtet der Unterschiede zwischen digitalen Spielen und Fernsehen wird auf mögliche Ähnlichkeiten zum Umgang mit dem Fernsehen verwiesen.

Den elterlichen Umgang mit Computerspielen erheben Nikken und Jansz mit 15 Fragen, welche auf die bisherigen bekannten drei Stile aus der *mediation*-Forschung rekurrieren, wobei sowohl Eltern als auch Kinder befragt wurden. Es werden ebenfalls drei Stile identifiziert, welche als *restrictive mediation*, *conscious co-playing* und *evaluative mediation* bezeichnet werden. Nach Ausschluss von zwei Items konnten bei den Eltern und den Kindern dieselben Stile identifiziert werden.³⁶ Was die Verbreitung der einzelnen Stile betrifft, so geben Eltern und Kinder restriktive Maßnahmen als die gebräuchlichsten an, *conscious co-playing* hingegen findet am seltensten statt.

Einflussfaktoren

Neben der Erfassung unterschiedlicher computerspielbezogener *mediation*-Stile, bildete eine selbst entwickelte Skala zu den elterlichen *Beliefs about Video Games* einen weiteren Schwerpunkt der Untersuchung von Skoien und Berthelsen (1996), ausgehend von der Annahme, dass die elterlichen Vorstellungen über Computerspiele maßgeblich die *parental guidance* beeinflussen. Dabei wurde ein vergleichsweise differenziertes Spektrum abgefragt, welches über eine Erfassung von positiven und negativen Einstellungen hinausgeht. Vier Faktoren wurden identifiziert, die als Prädiktoren in Zusammenhang mit den jeweils ausgeübten Formen der elterlichen *guidance* stehen: Eltern, die bei der Nutzung von Computerspielen Lerneffekte vermuten (*educational value*), spielen eher zusammen mit ihren Kindern (*unfocused guidance*). Eltern, die sich Sorgen

36 Für ein Item gilt dies allerdings nicht: Während bei den Eltern das Erklären von Spielinhalten der *evaluative mediation* zugeordnet wird, nehmen Kinder dieses Verhalten als restriktiv wahr (vgl. ebd., S.8).

wegen der Inhalte von Computerspielen machen (*program content*), üben eher aktiv begleitende Praktiken aus (*evaluative guidance*). Eltern, die darüber besorgt sind, dass die Nutzung von Computerspielen mit der Verdrängung anderer Freizeitaktivitäten einhergeht (*displacement*) und Angst davor haben, ihr Kind könnte in den Spielen versinken und sich von der Realität entfernen (*withdrawal from reality*), üben restriktive Maßnahmen aus. Die Prädiktoren der jeweiligen *guidance*-Formen betreffend, stellen Skoien und Berthelsen fest, dass vor allem jüngere Mütter mit Computererfahrung *unfocused guidance* praktizieren. Weder bei der *evaluative* noch bei der *restrictive guidance* konnten neben dem Zusammenhang mit den elterlichen Vorstellungen Variablen identifiziert werden, welche die Stile vorhersagen.

Nikken und Jansz (2004) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass, anders als bei der fernsehbezogenen *mediation*, ein restriktiver Umgang häufiger in Familien mit geringerer formaler Bildung praktiziert wird, häufiger von Müttern als von Vätern und darüber hinaus häufiger von Eltern, die selber oft spielen, als auch von Eltern, die negative Effekte von der Computerspielenutzung erwarten. Zudem erfahren Mädchen und jüngere Kinder eher einschränkende Maßnahmen. *Evaluative mediation* findet ebenfalls häufiger in Familien mit geringerer formaler Bildung statt und wird häufiger von Müttern als von Vätern ausgeübt und zudem von Eltern, die selber oft spielen sowie von Eltern, die negative Effekte antizipieren, ausgeübt. Auch hier sind es die jüngeren Kinder, die aktiv bei der Nutzung begleitet werden. Einziger Unterschied: Vielspielende Kinder erfahren eher aktiv begleitende Maßnahmen. Das *conscious co-playing* betreffend stellen Nikken und Jansz fest, dass dies eher von Eltern praktiziert wird, die selber viel spielen und von positiven Effekten der Computerspielenutzung ausgehen sowie von Eltern jüngerer Kinder. Diese Form des Umgangs bezeichnen Nikken und Jansz als „goal directed kind of mediation, instead of an occasional, unfocused activity“ (ebd., S.13). Die Autoren stellen zusammenfassend fest, dass positive Einstellungen zu Spielen auf Seiten der Eltern ebenso wie aktiv begleitende Maßnahmen bei den Kindern mit einem höheren Nutzungsumfang und der Nutzung von altersunangemessenen Spielen einhergehen.

Zu der Wirksamkeit computerspielbezogener *mediation* liegen bislang keine empirischen Ergebnisse vor.

2.3 Medienerziehung in der Familie

Parallel zur *parental mediation*-Forschung wurde in verschiedenen, vor allem deutschsprachigen Studien (aus Österreich, Deutschland sowie aus der Schweiz), der elterliche Umgang mit Medien aus einer Perspektive untersucht, die stärker an (medien-)pädagogische Konzepte anknüpft. Ähnlich wie die Forschung zur *parental mediation* bezieht sich auch der Großteil der empirischen Forschung

auf das Thema Fernseherziehung.³⁷ Wurden in den ersten Studien vor allem die Eltern (bzw. Mütter) befragt, nehmen neuere Studien Eltern-Kind-Dyaden bzw. alle Familienmitglieder in den Blick (vgl. FIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012).

Studien zur Medienerziehung in der Familie berücksichtigen nicht nur die intentionale Einflussnahme der Eltern, sondern auch nicht-intentionale, mediensozialisatorische Einflüsse (vgl. Kammerl 2011), da Kinder den Medienumgang nicht nur durch direktes Handeln der Eltern erlernen, sondern auch bzw. von Beginn an durch Beobachtung des Mediennutzungsverhaltens der Eltern oder der älteren Geschwister (van der Voort/Vooijs 1990, Six et al. 2000, Mohr/Schumacher 2004). Aufenanger (2004) unterscheidet diesbezüglich zwei Konzepte: Zum einen lernen die Kinder ohne das Zutun von Erwachsenen durch *learning-by-doing*, zum anderen lernen sie, indem sie von Erwachsenen oder älteren Geschwistern an die Medien herangeführt werden (*Apprenticeship-Modell*). Die Heranführung bezieht sich dabei nicht nur auf die technische Nutzung, sondern auf alle Dimensionen eines medienkompetenten Handelns.

Inwieweit das elterliche Handeln zur Medienerziehung bzw. zur Medienkompetenzförderung beiträgt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Im Folgenden wird derjenige Teil des Forschungsstandes dargestellt, der sich aus einer engeren medienerzieherischen Perspektive mit dem zielgerichteten, d. h. intentionalen, auf die Förderung eines selbstständigen und eigenverantwortlichen Medienumgangs, ausgerichteten medienbezogenen Handeln von Eltern befasst.

2.3.1 Erziehungsstile

Erziehungsziele und das elterliche Wertesystem manifestieren sich in dem jeweiligen Medienerziehungskonzept (Aufenanger 1988, 1994) bzw. Medienerziehungsstil (vgl. Panyr 2006). Diese wiederum sind gesellschaftlichen und damit verbundenen familiären Wandlungsprozessen unterworfen.³⁸ So konstatiert Panyr (2006) mit Bezug auf Klages/Gensicke (1994) einen Wandel von einem nomozentrischen (auf gesellschaftlichen Normen basierenden) zu einem autozentrischen Selbst- und Weltverständnis, in dessen Mittelpunkt die Entfaltung von Selbstständigkeit, Mündigkeit, Partizipation und eigener Urteilsfähigkeit steht (ebd., S.242).

In der moderneren Erziehungsstil-Forschung werden inzwischen keine Erziehungsstile, sondern vielmehr verschiedene Erziehungsstil-*Dimensionen* unterschieden (vgl. Tausch/Tausch 1998, Flammer/Alsaker 2011, Rheinberg/

37 Studien, die sich mit Medienerziehung im Kontext von Computerspielen oder zum Internet befassen, sind bislang rar bzw. knüpfen an die *parental mediation*-Forschung an.

38 Ebenso ließen sich in diesem Zusammenhang die medialen Veränderungen (z. B. Entwicklung und Verbreitung verschiedener Technologien) sowie die Veränderungen in der Wirkungsforschung anführen, die einen bedeutsamen Einfluss auf die medienpädagogischen Zielsetzungen hatten bzw. haben.

Bromme/Minsal/Winter/Weidenmann 2001).³⁹ Als unabhängige Dimensionen können dabei einerseits *Wärme/Zuneigung versus Kälte* und andererseits *viel versus wenig Kontrolle* identifiziert werden (Tausch/Tausch 1973, nach Flammer/Alsaker 2011).⁴⁰ Andere differenzieren die Dimensionen *Unterstützung bzw. einfühlsame Zuwendung* sowie *Kontrolle/Lenkung* bzw. *Monitoring*⁴¹ des kindlichen Verhaltens (Rheinberg et al. 2001). Während *Wärme/Zuneigung* bzw. *Unterstützung/einfühlsame Zuwendung* als wichtige Ressource anerkannt sei und positiv bewertet würde, würden hinsichtlich der Dimension *Kontrolle/Lenkung* bzw. *Monitoring* durchaus unterschiedliche Vorstellungen vertreten, nicht zuletzt weil die Auswirkung von Kontrolle auch mit Zuwendung zum Kind zusammenhänge (ebd., S.290).

Aus der Kombination der genannten Dimensionen (mit jeweils niedriger und hoher Ausprägung) lassen sich mit Bezug auf Maccoby und Martin (1983) vier Verhaltensmuster ableiten, die z.T. auf die ursprünglichen Erziehungsstile verweisen: *autoritär* (zurückweisend und stark machtausübend), *vernachlässigend* (zurückweisend und wenig Orientierung gebend), *permisiv* (akzeptierend und wenig fordernd) und *autoritativ* (akzeptierend und klar strukturierend) (Maccoby/Martin 1983, zitiert nach Schneewind 2002, S.119, s.a. Baumrind 1971, Steinberg 2001, Rheinberg et al. 2001, Panyr 2006, Flammer/Alsaker 2011).⁴²

39 Zuvor wurden mit Bezug auf die Forschung zu Führungsstilen drei Erziehungs-Typen unterschieden: der autoritäre oder autokratische, demokratische oder sozial-integrative sowie der Laissez-faire-Erziehungsstil (vgl. Tausch/Tausch 1998, Flammer/Alsaker 2011); für einen Überblick über die Entwicklung der Erziehungstilforschung siehe Maccoby/Martin 1983. Tausch und Tausch (1998) sprechen von konzeptorientierten Dimensionen: „Das Konzept ist: Haltungen und komplexe Aktivitäten in zwischenmenschlichen Beziehungen, die bedeutsam die seelischen Grundvorgänge beim anderen, seine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung fördern und ein gemeinsames befriedigendes Zusammenleben mit den Lebenswerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und Förderung der Funktionsfähigkeit ermöglichen.“ (S.101). Dimensionen erzieherischen Handelns scheinen aus ihrer Sicht angemessener, da sie eine differenziertere Zuordnung zulassen als die ursprünglichen Erziehungsstile, die aus ihrer Sicht „Extremausprägungen der emotionalen und der Lenkungs-Dimension“ (S.111) darstellen.

40 In der Literatur werden die Dimensionen jeweils unterschiedlich benannt. Tausch und Tausch (1998) benennen in Anlehnung an Carl Rogers (1957) drei Dimensionen: Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, vollständiges, einführendes Verstehen und Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit (S.100). Als vierte Dimension ergänzten sie „fördernde, nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten“, die allerdings auch eng mit den anderen Dimensionen verbunden sind bzw. mit diesen einhergehen können (S.101). Die Dimensionen sind nicht nur im Kontext von Erziehung, sondern für jegliche Art von zwischenmenschlicher Beziehung bedeutsam, da es sich um „humane Dimensionen“ (S.102) handelt.

41 Monitoring beschreibt kein direktes Eingreifen der Eltern, sondern vielmehr das Informiertsein der Eltern über die Aktivitäten des Kindes (Rheinberg et al. 2001, S.290).

42 Oerter (1987) kritisiert, dass das Konzept des Erziehungsstils nicht hinreichend ist, will man Familie aus einer ökologischen Perspektive betrachten. Aus seiner Sicht würden zu wenig materielle häusliche Bedingungen, soziale Unterstützungssysteme (Nachbarschaft, Großeltern etc.), die Sozialisationsgeschichte der Eltern sowie die wechselseitigen Einflüsse innerhalb einer Familie berücksichtigt (S.95). Auch Barthelmes und Sander (1997) vertreten die Auffassung, dass es für die Untersuchung des Umgangs mit Medien in der Familie nicht hinreichend sei, nur die Medienerziehungskonzepte und das medienbezogene Handeln der Eltern zu berücksichtigen, sondern dass auch das Familienklima bzw. die Kommunikation innerhalb der Familie einbezogen werden sollte. Dabei unterscheiden sie zwischen den Dimensionen „Konzept-Orientierung“ und „Sozio-Orientierung“ (vgl. ebd. S.131 f.).

Die Erziehungskonzepte sind nicht für einen bestimmten Elterntyp konstitutiv, vielmehr weist elterliches Verhalten (auch je nach Thema) unterschiedliche Kombinationen aus den genannten Dimensionen auf (vgl. Flammer/Alsaker 2011).

Tabelle 2-2: Eine Vierfelder-Klassifikation elterlicher Verhaltensmuster

Unterstützung	Kontrolle/Lenkung/Monitoring	
	Hoch	Niedrig
Hoch („Wärme“)	Autoritatives Verhalten	Permissives Verhalten
Niedrig („Kälte“)	Autoritäres Verhalten	Vernachlässigendes Verhalten/Laissez-faire

Quelle: In Anlehnung an Rheinberg et al. 2001, S. 290 (erweiterte Darstellung).

Ein autoritatives Erziehungsverhalten wird dabei als wünschenswert bzw. als optimale Form der Erziehung (vgl. Baumrind 1968, Steinberg 2001, Panyr 2006) betrachtet, weil es die Eltern-Kind-Beziehung positiv beeinflusst, aber auch gleichzeitig die Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft der Kinder fördert (vgl. Rheinberg et al. 2001).⁴³ Autoritative Eltern sind der Beschreibung von Flammer/Alsaker (2011) zufolge

„für ihre Kinder zugänglich, emotional warm, lassen ihnen Autonomie innerhalb klar gesetzter Grenzen und setzen diese Grenzen auch konsequent um (Kontrolle). Sie erziehen gern mit Lob und Ermutigung und geben für ihre Grenzsetzung und Anforderungen rationale Argumente, sofern sie von den Kindern nachvollziehbar sind.“ (S. 183 f.)

Die Einstellung sich autoritativ verhaltender Eltern ist zudem dadurch gekennzeichnet, dass sie ihren Kindern eine hohe Wertschätzung entgegenbringen und „ihre Anforderungen immer wieder, aber nicht nach Zufall und nicht nach Lust und Laune, den neuen Umständen anpassen“ (Flammer/Alsaker 2011, S. 184), womit auch die Übergangsphase vom Kindes- ins Jugendalter eingeschlossen ist. Sehr deutlich spiegelt sich die Einstellung der Eltern in der Kommunikation mit den Kindern wider. Von der elterlichen Meinung abweichende Standpunkte würden ernst genommen und in der Diskussion berücksichtigt (ebd.).

Die positiven Effekte eines autoritativen Verhaltens von Eltern auf soziale Kompetenzen, Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Interessiertheit von Kindern wurden in verschiedenen Studien bestätigt (vgl. Maccoby/Martin 1983, Steinberg 2001, Flammer/Alsaker 2011).⁴⁴ Umgekehrt konnte gezeigt werden,

43 Tausch und Tausch (1998) konstatieren allerdings, dass allein ein durch Einfühlsamkeit, Achtung, Aufrichtigkeit und Unterstützung geprägtes Verhalten der Eltern (Erzieher oder Lehrer) noch kein Garant für eine „angemessene Entwicklung“ von Heranwachsenden sei, weil diese durch diverse andere Faktoren beeinflusst werde (S. 99).

44 Flammer/Alsaker (2011) weisen jedoch darauf hin, dass die Frage nach der Wirkungsrichtung nicht eindeutig zu klären sei, da das Verhalten eines Kindes auch das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst (S. 185).

dass autoritäres Verhalten die Ausbildung von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit behindert und ein vernachlässigender Stil im Sinne eines Laissez-faire zu einer Verunsicherung von Heranwachsenden beiträgt (vgl. Flammer/Alsaker 2011). Im Zusammenhang mit dem letztgenannten Stil verweisen Maccoby und Martin (1983) auf die Bedeutung des elterlichen *involvements*, verstanden als „degree to which a parent is committed to his or her role as a parent, and to the fostering of ‚optimal child development‘“ (S.48). Dabei verweisen sie u.a. auf eine finnische Studie von Pulkkinen (1982), die einer eltern-zentrierten (selbstsüchtigen) Erziehung eine kindzentrierte Lenkung (*child-centered guidance*) gegenüberstellt. Zu den Kennzeichen einer kindorientierten Haltung zählen:

„Parent knows child’s whereabouts, activities, and associates when child is away from home.

Parent is interested in events at child’s school.

Daily conversation occurs between parent and child.

Parent consider child’s opinion.“ (Maccoby/Martin 1983, S.50)

Weitere Kennzeichen sind Vertrauen, in sich konsistentes und beständiges Verhalten, angemessene anstelle willkürlicher Sanktionen (unter Ausbleiben von physischen Strafen) sowie eine demokratische Atmosphäre (ebd.). Martin und Maccoby zufolge korrespondiert elterliches Involvement mit einem autoritativen Erziehungsstil und wirke sich zudem positiv auf die kindliche Entwicklung aus (vgl. ebd., S.51). Um eine übermäßige, der kindlichen Entwicklung abträgliche Kindzentrierung zu vermeiden, schlagen sie vor, das elterliche Involvement an dem kindlichen Entwicklungsstand auszurichten und mit zunehmendem Alter der Kinder zurückzunehmen.

2.3.2 *Intentionales medienerzieherisches Handeln in der Familie*

Die oben genannten Dimensionen elterlichen Handelns wurden u.a. auch auf das medienerzieherische Handeln übertragen. Medienerziehung – verstanden als intentionales Handeln – zielt auf die Medienkompetenzförderung von Kindern und kann in Anlehnung an Kammerl (2011) folgendermaßen definiert werden:

„Im engeren Sinne kann – angelehnt an den intentionalen Erziehungsbegriff von Brezinka (1974) – Medienerziehung zunächst verstanden werden als intentionale Handlungen, mit denen versucht wird, Kindern einen als positiv bewerteten Umgang mit (i.d.R. positiv bewerteten) Medien beizubringen. In dieser allgemeinen Bestimmung schließt dies die Handlungen ein, die auf eine Förderung von Medienkompetenz abzielen. Die Definition würde aber ebenfalls all jene Handlungen mit einschließen, die versuchen, die Mediennutzung der Kinder zeitlich oder inhaltlich zu beeinflussen“ (ebd., S.184f.).

Neben der zeitlichen und inhaltlichen Beeinflussung ließe sich zudem der Aspekt der Zugangsregulierung ergänzen, da Eltern die Mediennutzung in erster Linie dadurch beeinflussen, welches Medienangebot sie ihren Kindern bereitstellen.

Intentionales medienerzieherisches Handeln kann unterschiedlich gestaltet sein, setzt aber streng genommen voraus, dass sich Eltern Gedanken über die Zielrichtung ihres erzieherischen Handelns machen.

Die meisten empirischen Befunde liegen zum Thema Fernseherziehung vor (s. a. Überblick bei Aufenanger 1988). Wie unterschiedlich Eltern beispielsweise mit der Fernsehnutzung ihrer Kinder umgehen, zeigt die Studie von Kübler und Swoboda (1998) am Beispiel von Vorschulkindern. 72 Prozent der 469 befragten Eltern gaben an, Regeln zum Fernsehen aufgestellt zu haben. Zu den wichtigsten Vereinbarungen zählten die Regeln zur Dauer und Tageszeit der Nutzung und zur Auswahl der Sendungen. Andere Eltern gaben an, dass die Kinder nur fernsehen dürften, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt seien (z. B. Zimmer aufgeräumt, Schulaufgaben gemacht). 3 Prozent gaben an, dass die Kinder überhaupt nicht fernsehen dürften (Fernsehabstinenz). In den Antworten spiegelte sich zudem wider, dass manche Eltern die Regeln nicht allzu ernst nehmen oder dass sie Regeln formulieren, die genaugenommen keine sind (z. B. das Kind sollte nicht so häufig umschalten). In 27 Prozent der Fälle gaben die Eltern an, die Fernsehnutzung gar nicht zu reglementieren, worunter auch die Eltern fallen (die Autoren sprechen von zwei Fällen), die im Sinne des *Laissez-faire* ihren Kindern zugestehen, alles machen zu können, was sie wollen.

Schorb und Theunert (2001) untersuchten im Rahmen einer Studie zur Akzeptanz des Jugendmedienschutzes u. a. auch das fernseherzieherische Verhalten von Eltern. Dabei unterscheiden sie zwischen einer *argumentativen Fernseherziehung*, die sich dadurch auszeichnet, dass mit den Kindern gemeinsam über ihr Fernsehverhalten beraten und mit ihnen gemeinsam ausgehandelt wird, was sie anschauen dürfen. Auch findet eine Anschlusskommunikation über gesehene Sendungen statt. Die *direktive Fernseherziehung* basiert demgegenüber auf klaren Vorgaben der Eltern, wann Fernsehen erlaubt ist und welche Inhalte die Kinder sehen dürfen. Bei der *begleitenden Fernseherziehung* sehen die Eltern gemeinsam mit den Kindern fern und bei der *Laissez-faire-Praxis* setzen sich die Eltern nicht mit der Fernsehnutzung der Kinder auseinander und lassen sie selbst entscheiden, was und wie viel sie fernsehen (S. 67). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Mehrheit der Befragten⁴⁵ die argumentative dicht gefolgt von der direktiven Fernseherziehung befürworten und insbesondere die *Laissez-faire-Praxis* kaum Zustimmung erfährt. In der

45 Befragt wurden 1.010 Erwachsene (mit und ohne Kinder) sowie 552 Abonnenten des damaligen Bezahlfernsehsenders *Premiere World* (ebenfalls mit und ohne Kinder).

Praxis greifen die Eltern⁴⁶ allerdings an erster Stelle auf direkte Maßnahmen zurück. Die Autoren konstatieren vor dem Hintergrund der Befunde, dass Fernseherziehung weder statisch ist, noch in Reinform auftritt:

„Selbst Eltern, die davon überzeugt sind, dass der beste Weg, Kindern einen sinnvollen Umgang mit dem Fernsehen beizubringen, im gemeinsamen Aushandeln, also auf argumentativer Basis beruht, kommen angesichts der Fernsehlust ihrer Kinder oftmals nicht umhin, klare Grenzen zu setzen. Ein situationsgeleiteter Mix unterschiedlicher Maßnahmen ist in vielen Familien die Regel, insbesondere wenn die Eltern keine rigiden Erziehungskonzepte verfolgen und die Kinder im fernsehbegeisterten Alter sind.“ (ebd. S.70)

Überdies stellten die Autoren fest, dass die fernseherzieherischen Maßnahmen der Eltern bis zum 15. Lebensjahr reichen und danach zurückgehen, was mit einem Anstieg der Laissez-faire-Praxis mit zunehmendem Alter der Kinder einhergeht (vgl. ebd., S.72).

Das Ergebnis korrespondiert mit den Befunden von Barthelmes und Sander (1997), die in ihrer Untersuchung zur Rolle von Medien im Alltag von Jugendlichen feststellten, dass die Medienkonzepte der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder „aufweichen“. Zwar würden auch medienbezogene Risiken und Konflikte benannt, doch sei die allgemeine Haltung der Eltern gegenüber Medien eher positiv und tolerant. Bezüglich des medienerzieherischen Verhaltens unterscheiden die Autoren vier Konzepte: konsequent (streng, bestimmend), inkonsequent (widersprüchlich, nicht folgerichtig), akzeptierend (billigend, annehmend), permissiv (locker, gewährend) (S.121). In den in der Studie untersuchten 22 Familien fand sich bei den Eltern eine überwiegend akzeptierende Haltung gegenüber den Medien und der Mediennutzung der Heranwachsenden und ein entsprechend ausgerichtetes medienerzieherisches Handeln, für das u.a. charakteristisch ist, dass den Jugendlichen die Verantwortung für ihre Mediennutzung zugestanden wird. Sie nutzen zwar die Medien häufiger allein, jedoch zeigen die Eltern ein großes Interesse an ihren Medienvorlieben.⁴⁷

Neuere Studien liegen inzwischen im Hinblick auf den erzieherischen Umgang mit Computer, Internet und Spielen in der Familie vor, die häufig Konflikte hervorrufen (z.B. Steiner/Goldoni 2011, Kammerl et al. 2012 zur exzessiven Internetnutzung). Den Ergebnissen der Studie von Steiner und Goldoni (2011) zum medienerzieherischen Handeln von Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 17 Jahren zufolge sprechen 70 Prozent der Eltern mit ihren

46 Die Teilstichproben umfassen 322 Befragte mit Kindern der Bevölkerungsstichprobe und 248 Befragte mit Kindern der Abonnentenstichprobe.

47 Für eine Gegenüberstellung des „konsequenten“ und des „akzeptierenden“ Medienerziehungskonzepts siehe Barthelmes/Sander 1997, S.126 f. Bemerkenswert sind die in dieser Gegenüberstellung berücksichtigten „Tendenzen“: So kann ein akzeptierendes Konzept bei Überforderung durchaus zu einem permissiven Umgang (locker, gewährend) führen.

Kindern immer oder oft über ihre Erfahrungen im Internet. Fast ebenso viele Eltern gaben an, auf die Altersfreigaben von Computerspielen zu achten. 64 Prozent limitieren die Mediennutzung in zeitlicher Hinsicht und über die Hälfte der Eltern hat eine Schutz-/oder Kontrollsoftware installiert. Unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern und dem Alter der Kinder zeigte sich, dass das medienerzieherische Handeln der Eltern geringer ausfällt, wenn das Kind einen internetfähigen Computer im eigenen Zimmer stehen hat.

In einigen Studien finden sich auch Anhaltspunkte, wie Kinder das auf ihre Mediennutzung bezogene Verhalten wahrnehmen: So zeigt eine österreichische Untersuchung von 3- bis 10-Jährigen, dass die Eltern z.B. wissen wollen, was die Kinder am Computer machen (2010: 42 %, 2007: 35 %), dass sie schimpfen, wenn die Kinder zu lange am Computer sitzen (2010: 36 %, 2007: 27 %) oder dass die Eltern in der Wahrnehmung der Kinder es nicht gern sehen, wenn diese am Computer sitzen (2010: 27 %, 2011: 17 %). Demgegenüber gaben allerdings nur 15 Prozent der Kinder an, mit ihren Eltern oft gemeinsame Zeit am Computer zu verbringen (2007: 23 %) (BildungsMedienZentrum 2010).⁴⁸

2.3.3 Modelle und Typologien medienerzieherischen Handelns

Die Forschung zum medienerzieherischen Handeln von Eltern zeichnet sich im Gegensatz zur *parental mediation*-Forschung u.a. dadurch aus, dass sie das unmittelbar auf die Mediennutzung bezogene Handeln in einen größeren Kontext einbettet und berücksichtigt, dass Medienerziehung von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Aufenanger (1988) stellte in einem Modell verschiedene Faktoren zusammen, die aus seiner Sicht ein elterliches Medienerziehungskonzept⁴⁹, verstanden als eine handlungsleitende Alltagstheorie (vgl. Aufenanger 1994), kennzeichnen (s. Abbildung 2-1): „Dieses Konzept umfaßt u.a. Regeln des Zugangs zum Fernsehen, elterliche Vorstellungen über die Wirkungen von Medien, Erziehungsstile, Wertvorstellungen, Alltagsroutinen und familiäre Kommunikationsformen“ (Aufenanger 1988, S.429).⁵⁰

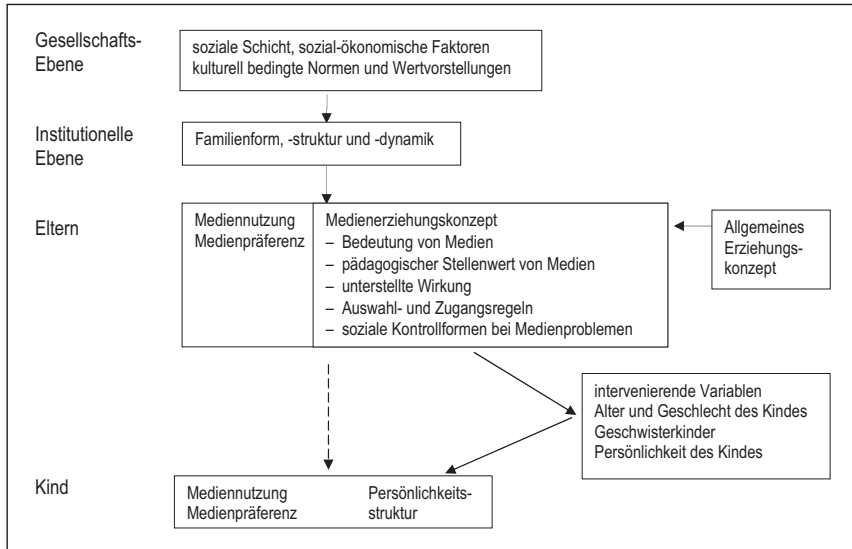
Vor dem Hintergrund dieses Modells untersuchte Aufenanger das medienerzieherische Handeln in 85 Familien mit Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern sehr unterschiedliche Vorstellungen zur

48 In der Studie wurden 503 Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren (Face-to-Face), 300 Eltern von Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren (Face-to-Face) sowie 200 Pädagogen in Kindergärten und Volksschulen (CATI) befragt.

49 Aufenanger (1994) unterscheidet fünf Medienerziehungskonzepte: *Lizenzierung* (Erteilung der Fernseh-erlaubnis), *Limitierung* (Einschränkung der Fernsehdauer), *Akzeptanz* (im Sinne von Laufen- und Sehen-lassen), *Ablehnung* (Fernsehverbot), *Akzeptanz* (im Sinne eines in die Familie integrierten Medienangebots).

50 Kammerl (2011) plädiert zudem dafür, auch die emotional-affektive Dimension von Familienstrukturen im Kontext der familialen Mediennutzung zu berücksichtigen: „Die emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung scheint ein maßgeblicher Indikator zur Erklärung von Differenzen in der Quantität der Mediennutzung, aber auch in der Erklärung von Art und Funktionen der Mediennutzung zu sein“ (S. 190).

Abbildung 2-1: Dimensionen und Beziehungen des elterlichen Medienerziehungskonzepts



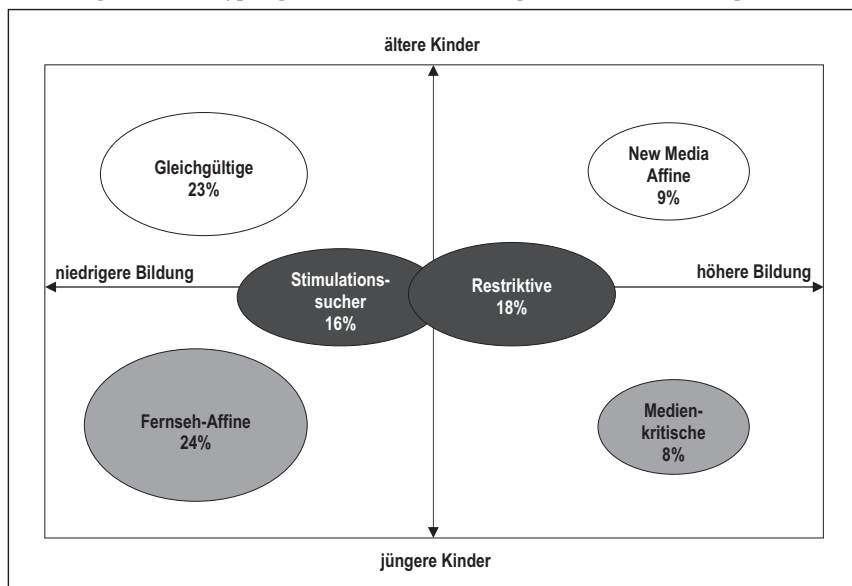
Quelle: Aufenanger, Stefan (1988): Die medienpädagogische Bedeutung von elterlichen Medienerziehungskonzepten, S. 429.

Wirkung von Medien haben, die auch ihr medienerzieherisches Handeln beeinflussen. Im Hinblick auf das Alter zeigte sich, dass die Eltern die Programmauswahl bei jüngeren Kindern stärker bestimmen als bei älteren Kindern. Hinsichtlich des Geschlechts des Kindes oder das Vorhandensein von Geschwistern konnten keine gravierenden Unterschiede festgestellt werden. Eine bedeutende Rolle spielten indes schichtspezifische Variablen: „Tendenziell neigen Eltern mit niedriger Ausbildung und geringem Berufsstatus zu rigideren Regeln und zu mehr Verboten; Kinder dieser Eltern konsumieren auch regelmäßig täglich Fernsehprogramme“ (Aufenanger 1988, S. 434).

In der Studie „Kinder und Medien 2003/2004“ (Mohr/Schumacher 2004) wurde u. a. untersucht, welchen Stellenwert Eltern den Medien und insbesondere dem Fernsehen zuschreiben, welche Funktion das Fernsehen für sie hat, wie sie die medienbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder bewerten und wie die Fernseherziehung im Familienalltag aussieht. Mit Blick auf die fernseherzieherischen Aspekte zeigen die Ergebnisse: 65 Prozent der Eltern gaben an, dass sie gemeinsam mit ihren Kindern entscheiden, welche Sendungen diese sehen. Eltern nutzen das Fernsehen durchaus als Mittel zur Belohnung, aber noch mehr zur Bestrafung: 56 Prozent verbieten ihrem Kind das Fernsehen, wenn es ungezogen war. Die Hälfte der befragten Eltern nutzt das Fernsehen auch schon mal, um Zeit für sich zu haben. Ebenfalls 50 Prozent sind der Meinung,

dass Kinder sich beim Fernsehen nach den Erwachsenen richten müssten. Wie mit dem Fernsehen umgegangen wird, ist vom Alter der Kinder, von der Einstellung der Eltern gegenüber Medien, aber vor allem abhängig von dem Bildungshintergrund der Eltern: Höher gebildete Eltern kontrollieren die Fernsehnutzung ihrer Kinder stärker und verwenden es weniger als Sanktionsmittel oder als Babysitter.⁵¹ Im Hinblick auf das Alter der Kinder zeigt sich, dass die Eltern den jüngeren Kindern weniger Autonomie in Bezug auf die Sendungsauswahl einräumen als den älteren. Mittels Clusteranalyse wurden sechs Elterntypen gebildet, die entlang der Dimensionen formale Bildung und Alter der Kinder verortet wurden (vgl. Abbildung 2-2).⁵²

Abbildung 2-2: Elterntypologie nach formaler Bildung und Fernseherziehung der Eltern



N=2.065 Eltern 6- bis 13-jähriger Kinder

Quelle: ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003/2004“.

Aus: Mohr, Inge/Schumacher, Gerlinde (2006): Die Rolle der Eltern – Mediennutzung und Erziehungsstile, S.33.

51 Vgl. auch Paus-Hasebrink/Bichler (2008), die hierzu korrespondierend mit Blick auf die von ihnen untersuchten sozial-benachteiligten Familien feststellen, dass die Eltern – und insbesondere alleinerziehende Mütter – den Fernseher häufig als Babysitter einsetzen, um in der Zwischenzeit etwas anderes machen zu können.

52 Die formale Bildung sowie das Alter der Kinder erwiesen sich als starke Einflussvariablen und wurden in die Elterntypologie mit einbezogen. Die Elterntypologie basiert auf einer Befragung von 2.065 Eltern mit Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren.

Im Hinblick auf die Fernseherziehung zeigt sich, dass die *Fernsehaffinen* (24 %) die Fernsehnutzung ihrer Kinder sehr stark kontrollieren und das Fernsehen häufig als Belohnung einsetzen. Es wird gemeinsam entschieden, was das Kind sehen darf, aber die Eltern informieren sich auch über angebotene Kindersendungen.⁵³

Den Fernseherziehungsstil der *Gleichgültigen* (23 %) (mit älteren Kindern) wird als Laissez-faire charakterisiert. Die Kinder dürfen die Sendungen, die sie sehen möchten, selbst auswählen und auch die zeitliche Dauer der Nutzung bestimmen. Das Fernsehen wird nur selten zur Sanktionierung eingesetzt. Gemeinsames Fernsehen findet in der Regel nicht statt.

Die *Stimulationssucher* (16 %) weisen dem Fernsehen eine hohe kommunikative und Orientierungsfunktion zu. Auch wenn sie der Fernsehnutzung der Kinder ambivalent gegenüberstehen, darf das Kind durchaus allein fernsehen. Das Fernsehen wird auch als Sanktionsmittel eingesetzt und bei schlechten Schulleistungen reduziert. Aus Sicht der Autorinnen ist bei diesem Typ die Kluft zwischen der negativen Einstellung gegenüber Medien und der medien-erzieherischen Praxis besonders groß (S.36).

Ihrer Bezeichnung entsprechend praktizieren die *Restriktiven* (18 %) eine vergleichsweise rigide Fernseherziehung, die durch einen geringen Grad an kindlicher Autonomie gekennzeichnet ist. Dem Fernsehen wird eher ein negatives Wirkungspotenzial zugeschrieben. Eltern dieses Typus' setzen Fernsehen im Vergleich am häufigsten als Sanktionsmittel ein (Entzug bei Ungezogenheit, Reduktion bei schlechten Schulleistungen).

Die *New Media Affinen* (9 %), bei denen es sich größtenteils um Väter handelt, haben eine hohe Affinität für neue Medien und zeigen sich auch der Computer- und Internetnutzung von Kindern gegenüber positiv eingestellt. Das Fernsehen wird hinsichtlich seiner Wirkungen als neutral eingeschätzt. Der Fernsehnutzung des Kindes stehen die Eltern vergleichsweise gleichgültig gegenüber. Gemeinsames Fernsehen ist den Eltern nicht wichtig. Zudem zeigen sie sich auch nicht besonders gut über das Kinderfernsehprogramm informiert. Ähnlich wie die Stimulationssucher und die Restriktiven sehen die *New Media Affinen* im Fernsehentzug ein durchaus probates Erziehungsmittel.

Die *Medienkritischen* (8 %) haben ein negatives Bild vom Fernsehen und seinen Wirkungen. Die Eltern entscheiden in der Regel über die Inhalte und den zeitlichen Umfang der Fernsehnutzung. Anders als die Restriktiven nutzen sie das Fernsehen jedoch nicht als Sanktionsmittel.

Eine ähnliche Typologie erstellten Schorb und Theunert (2001) mit Blick auf die Fernseherziehung im Familienalltag und das Thema Jugendmedien-

53 Die Typen können in diesem Kontext nur verkürzt dargestellt werden. Für eine detailliertere Beschreibung siehe Mohr/Schumacher (2004).

schutz. Auf der Basis qualitativer Interviews⁵⁴ wurden fünf „Verhaltenstypen“ identifiziert (vgl. S.98 f.):

- Reglementierer:* Richtiger Umgang mit Fernsehen resultiert aus Reglementierung und Kontrolle.
- Erzieher:* Richtiger Umgang mit dem Fernsehen resultiert aus bewusster und aktiver Erziehung.
- Flexible:* Flexible Steuerung lenkt den Fernsehumsang in die richtigen Bahnen.
- Technische Regulierer:* Jugendschutztechnik verhindert unerwünschten Fernsehkonsum. (Wenn weitergehende Medienerziehung stattfindet, dann mit starren Regeln.)
- Negierer:* Es ist allein Sache der Eltern, wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. (Reglementierung wird für andere Familien befürwortet, Probleme mit dem Fernsehen werden in der eigenen Familie jedoch nicht erkannt.)

Im musterübergreifenden Vergleich erwiesen sich insbesondere die Einstellungen der Eltern gegenüber dem Fernsehen, ihre eigenen Nutzungsgewohnheiten sowie das Maß an Erziehungsaktivität als bedeutsame Faktoren (vgl. ebd., S.130).

Auch wenn die dargestellten Typologien mittels unterschiedlicher Verfahren erfasst wurden und eine unterschiedliche Anzahl an Typen identifizieren, sind die Studien insofern aufschlussreich als sie deutlich machen, dass es sinnvoll ist, die Eltern nicht nur im Hinblick auf ihr medienbezogenes Handeln zu unterscheiden, sondern dabei auch die Einstellung der Eltern gegenüber Medien sowie die eigene Nutzung miteinzubeziehen.

2.3.4 Die Medienerziehung beeinflussende Faktoren

Die obengenannten Modelle und Typologien medienerzieherischen Handelns verweisen darauf, dass dieses von verschiedenen Faktoren abhängig ist bzw. durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird (vgl. u. a. Aufenanger 1988, Hein/Hirschhäuser 2012), die durch weitere empirische Befunde differenziert und ergänzt werden.

54 Insgesamt wurden 53 Eltern und 62 Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren befragt. Die Auswertung erfolgte in einem zweistufigen Verfahren: Zunächst wurden alle Aussagen auf Familienebene interpretiert und daran anschließend familienübergreifende Muster zur Familienerziehung und zum Umgang mit dem Jugendmedienschutz identifiziert, denen die Familien zugeordnet werden konnten. Ausgangspunkt für die Musterbildung bildete die Frage, wie ein erwünschter Fernsehumsang aus der Perspektive der Eltern erreichbar ist (S.97). Die Autoren weisen allerdings darauf hin, dass die Familien diese Typen nicht in Reinform verkörpern.

Die medienbiografischen Erfahrungen der Eltern, ihre persönlichen Medienpräferenzen und -nutzungsgewohnheiten, ihre Einstellungen gegenüber Medien (und deren Einfluss auf das Familienleben) sowie ihre Selbsteinschätzung bezüglich Medienkompetenz beeinflussen in hohem Maße ihr medienerzieherisches Verhalten (u. a. Barthelmes/Sander 1997). So zeigen beispielsweise die Ergebnisse der FIM-Studie, dass sich Eltern in Fragen der Medienerziehung größtenteils (sehr) kompetent fühlen, die den Einfluss der Medien auf das Familienleben positiv bewerten, im Gegensatz zu denjenigen, die den Einfluss eher negativ einschätzen und sich eher weniger bzw. gar nicht kompetent fühlen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 87).⁵⁵ Steiner und Goldoni (2011) stellen zudem fest, dass eine geringe Medienkompetenz der Eltern mit einem geringen Maß an medienerzieherischen Aktivitäten einhergeht (Steiner/Goldoni 2011).

Überdies wird Medienerziehung durch die Sensibilität der Eltern für bzw. die Wahrnehmung von potenziellen Risiken beeinflusst. Aktuelle Studien zur Onlinenutzung von Kindern verweisen zum Beispiel darauf, dass Eltern dazu neigen, den Kontakt ihrer Kinder mit manchen Risiken zu überschätzen, während sie andere negative Onlineerfahrungen ihrer Kinder nicht mitbekommen (vgl. z. B. Livingstone et al. 2011).

Neben diesen eher medienbezogenen Faktoren lassen sich auch allgemeine Faktoren anführen (vgl. Six et al. 2000, Hein/Hirschhäuser 2012). Hierzu zählen z. B. soziodemografische Merkmale der Eltern bzw. Familien, das Familienklima (inklusive der Kommunikation innerhalb der Familie), der allgemeine Erziehungsstil sowie Werte- und Normenvorstellungen, aber auch situative Faktoren wie z. B. familienspezifische Alltagsbelastungen oder besondere Problemsituationen (z. B. Scheidungssituation o. Ä.). In der Studie von Kammerl et al. (2012) zur exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher konnte gezeigt werden, dass es in Familien, in denen gravierende Probleme bezüglich der Computer- und Internetnutzung bestehen, zwar viele Regeln gibt, aber Defizite bei der klaren Kommunikation der Regulierungen bestehen (Hirschhäuser/Rosenkranz/Kammerl 2012, S. 158), was darauf hindeutet, dass elterliche Maßstäbe – sofern sie denn vorhanden sind – nicht immer hinreichend transparent sind.⁵⁶

Einen weiteren bedeutsamen Faktor stellt die emotionale Nähe zwischen Eltern und Kindern dar. Analog zu den Erkenntnissen der Erziehungsstilforschung, die den Aspekt der emotionalen Wärme berücksichtigt, stellen Neumann-

55 Der Zusammenhang gilt natürlich auch in umgekehrter Richtung, d. h. dass Eltern mit geringer Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Medienkompetenz auch eine negative Haltung gegenüber Medien haben.

56 Die Autoren werten dies als „einen Mangel im Erziehungshandeln der Familien“ (S. 158), weil es an orientierungsstiftenden Strukturen fehle, die „zentrales Merkmal bewährter Medienerziehung“ (ebd.) seien.

Braun/Charlton/Roesler (1993) mit Bezug auf Schneewind/Beckmann/Engfer (1983) fest, dass der „Dichte der Eltern-Kind-Beziehung“ eine entscheidende Rolle zukomme: Je enger die Beziehung zum Kind ist, desto intensiver setzen sich die Eltern mit dessen Mediennutzung (hier: die Fernsehnutzung) auseinander und haben im Blick, was und wie viel es sieht (Neumann-Braun/Charlton/Roesler 1993, S.499).

Bezüglich der soziodemografischen Faktoren zeigt sich, dass die Mütter, die in der Regel immer noch die haupterziehende Person sind, ihren Beitrag zur Medienerziehung höher einschätzen als Väter und häufiger angeben, mit den Kindern über neue Medien zu sprechen, sie aber auch bei der Mediennutzung gezielt einzuschränken (Steiner/Goldoni 2011). Allerdings fühlen sich der FIM-Studie zufolge die Väter in Fragen der Medienkompetenz etwas kompetenter als die Mütter (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012).

Die Befunde zum Einfluss des formalen Bildungshintergrundes sind heterogen. Während Kübler und Swoboda (1998) im Zusammenhang mit der Fernsehnutzung von Vorschulkindern keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund und dem Vorhandensein von Regeln feststellen, zeigen andere Studien, dass bildungsfernere Familien sich weniger mit dem Thema Medienerziehung befassen. Sie kommunizieren weniger mit dem Kind über Medien und stellen auch weniger Regeln und Verbote auf (Steiner/Goldoni 2011).

Zudem finden sich in den vorliegenden Studien Hinweise, dass insbesondere in sozial-benachteiligten Familien ein inkonsequentes und widersprüchliches (Medien)erziehungsverhalten praktiziert wird, in dem medienkompetenzfördernde Maßnahmen keinen Platz haben (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, 2009, Kammerl 2011). Vielmehr werden Grenzen willkürlich gesetzt oder Regeln aufgestellt, aber nicht auf deren Einhaltung geachtet. Eine kommunikative, der Medienkompetenz förderliche Auseinandersetzung mit der Mediennutzung und den Medienerlebnissen der Kinder findet in diesen Familien nicht statt (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, 2009, Paus-Hasebrink 2010).

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit die Familienkonstellation einen Einfluss hat, liegen nur wenige Befunde vor. Den Ergebnissen von Steiner/Goldoni (2011) zufolge lassen sich bezüglich des medienernerzieherischen Handelns keine Unterschiede zwischen Alleinerziehenden und Familien mit zwei Elternteilen feststellen.⁵⁷ Offensichtlich kommt der Aspekt dann zum Tragen, wenn die familiären Rahmenbedingungen ungünstig sind. So stellten Paus-Hasebrink/Bichler (2008, 2009) in ihrer Studie zu sozial-benachteiligten Familien fest,

57 Die Autoren verweisen in dem Zusammenhang auf eine niederländische Studie, der zufolge in Familien mit geschiedenen Eltern deutlich weniger medienernerzieherische Aktivitäten festzustellen waren (Notten/Kraakamp 2009).

dass die alleinerziehenden Mütter den Fernseher häufig als Babysitter einsetzen, weil sie Zeit für sich selbst und gegebenenfalls für den neuen Partner benötigen.

2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung

In der Forschung zum elterlichen Umgang mit der Mediennutzung ihrer Kinder lassen sich zwei zentrale Forschungsrichtungen bzw. Konzepte unterscheiden: Zum einen das Konzept der *parental mediation*, das sich aus einer eher psychologischen Perspektive mit der Frage befasst, wie Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder begleiten und wie sich diese Begleitung auf die Mediennutzung der Kinder auswirkt bzw. welche Form der Begleitung sich als beste erweist. Ausgehend von der Forschung zum elterlichen Umgang mit Fernsehen wurden die Instrumente zur Erfassung sogenannter *mediation*-Stile auf neue Medien übertragen, angepasst und erweitert. Auch wenn die Befunde uneinheitlich und aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsanlagen und verwendeten Begrifflichkeiten nur bedingt vergleichbar sind, kristallisiert sich als zentrales Ergebnis heraus, dass zwar restriktive Maßnahmen geeignet sind, um Kinder von problematischen bzw. risikobehafteten Inhalten fernzuhalten und dadurch negative Wirkungen zu reduzieren. Allerdings wird in diesem Zusammenhang – insbesondere in neueren Studien, die sich mit den Chancen und Risiken von Onlinemedien befassen – auch darauf hingewiesen, dass restriktive Maßnahmen sowohl die Nutzung der Potenziale als auch die Ausbildung eines kompetenten Umgangs mit den aktuellen Technologien beschneiden (vgl. Duerager/Livingstone 2012).

Zum anderen liegen Studien vor, die sich aus einer (medien-)pädagogischen Tradition heraus mit dem Thema *Medienerziehung* befassen und der Frage nachgehen, wie Eltern ihre Kinder zu kompetenten Mediennutzern erziehen und sie dabei unterstützen können, die Potenziale der Medien eigenverantwortlich und für sie gewinnbringend zu nutzen und dabei das Risikopotenzial so gering wie möglich zu halten bzw. mit potenziellen Risiken souverän umzugehen. Die Befunde dieser Studien deuten darauf hin, dass insbesondere ein autoritatives Verhalten der Eltern, das sich einerseits durch emotionale Verbundenheit mit dem Kind und andererseits durch ein hohes Maß an Unterstützung auszeichnet, die besten Voraussetzungen bilden, um einem Kind einen eigenständigen Umgang mit den Medien zu ermöglichen.

Zudem verweisen die Studien darauf, dass Medienerziehung mehr umfasst als die Regulierung der kindlichen Mediennutzung bzw. dass diese von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird: Die Haltung der Eltern gegenüber Medien, ihre Vorstellungen über Medienwirkungen, ihr eigenes Mediennutzungsverhalten

sowie ihre allgemeinen Vorstellungen von Erziehung haben ebenso wie die familiären Rahmenbedingungen (z. B. Familienkonstellation, Bildungshintergrund, Einkommen, Problembelastungen etc.) einen Einfluss darauf, welcher Stellenwert den Medien im Familienalltag beigemessen wird, inwieweit Eltern ihren Kindern einen Zugang zu Medien eröffnen, ob und auf welche Weise sie sich mit der Mediennutzung ihrer Kinder auseinandersetzen und inwieweit sie einen eigenverantwortlichen und reflektierten Umgang mit Medien fördern.

Beide Konzepte geben wichtige Impulse für die vorliegende Studie. Mit ihrem Anliegen, die medienerzieherischen Ansprüche und Leitvorstellungen von Eltern einerseits und die praktische Umsetzung im Familienalltag andererseits zu untersuchen, liegt der vorliegenden Studie in doppelter Hinsicht ein weiter Begriff von Medienerziehung zugrunde: Zum einen wird der Blick der *parental mediation* Forschung erweitert, indem das Medienhandeln der Eltern im Kontext der familialen Situation betrachtet bzw. vor dem Hintergrund der elterlichen Leitvorstellungen zur Medienerziehung reflektiert wird. Zum anderen folgt die Studie einer weiten Auffassung von Medienerziehung, die neben den intendierten auch die nicht-intendierten (mediensozialisatorischen) Einflüsse sowie die familialen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Schließlich wird der Blick auch noch dahingehend geweitet, dass der Frage nachgegangen wird, wodurch die elterlichen Leitvorstellungen geprägt wurden.

Bisherige Studien zur *parental mediation* oder zur Medienerziehung untersuchten den elterlichen Umgang mit der Mediennutzung der Kinder in der Regel am Beispiel eines Mediums. Angesichts der zunehmenden Mediatisierung von Familie und dem mit dem Alter der Kinder umfänglicher werdenden Medienrepertoire müssen Eltern jedoch nicht nur ihre Vorstellungen von Medienerziehung im Hinblick auf sehr unterschiedliche Medienangebote entwickeln, sie müssen auch in der Praxis jeweils medienspezifische Umgangsformen finden bzw. diese den sich verändernden medialen Gegebenheiten anpassen. Der Übertragbarkeit ist dabei – wie sich auch sehr deutlich an den in den Studien modifizierten Skalen und Stilen zur *parental mediation* zeigt – Grenzen gesetzt. Verbunden mit dem Ziel, zum einen ein differenziertes Bild des Medienumgangs in Familien zu zeichnen und zum anderen medienübergreifende Handlungsempfehlungen zu formulieren, wird die Perspektive in der vorliegenden Studie insofern geweitet als der Umgang mit Medien in ihrer Gesamtheit und insbesondere mit Fernsehen, mit Computerspielen, dem Computer bzw. Internet⁵⁸ und mit dem Handy/Smartphone berücksichtigt⁵⁹ wird.

58 Am Beispiel des Internets werden ebenfalls die Grenzen der Übertragbarkeit von medienerzieherischen Strategien deutlich. So sind Regeln für die Nutzung von Websites nicht ohne Weiteres auf die Nutzung von sozialen Netzwerkplattformen übertragbar.

59 Das Handy kann aus forschungsökonomischen Gründen nicht im selben Umfang wie die anderen genannten Medien berücksichtigt werden, zumal es sich in vielerlei Hinsicht von den anderen unterscheidet.

Für die vorliegende Studie wurde eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren gewählt, die es erlaubt, sowohl an die Studien der *parental mediation*-Forschung anzuschließen und zugleich medienerzieherisches Handeln in die Alltagspraxis eingebettet sowohl aus Eltern- als auch aus Kindersicht zu betrachten.

Die *standardisierte Repräsentativbefragung* zielt insbesondere darauf, generalisierbare Aussagen zur Verbreitung medienerzieherischer Einstellungen, Praktiken und subjektiver Bedarfe zu machen. Darüber hinaus sollen Hinweise auf weitergehende Fragen und Zusammenhänge eruiert und diese im Rahmen der *qualitativen Familienstudie* vertieft werden.

Wie gezeigt wurde, basiert der überwiegende Teil der Forschung zum Thema Medienerziehung und insbesondere die Studien zur *parental mediation* auf der Befragung von Eltern. Da das medienerzieherische Handeln jedoch immer zwischen Eltern und Kindern stattfindet, scheint es sinnvoll, nicht nur die Perspektive der Erwachsenen in die Untersuchung mit einzubeziehen, sondern auch die Perspektive der Kinder. Sie kann Aufschluss darüber geben, wie sie ihre Eltern in der Rolle als Medienerzieher erleben (Wer ist der Medienexperte? Wer ist für Medienerziehung zuständig und stellt die Regeln auf?), inwieweit die Regeln wahrgenommen, bewertet, eingehalten oder mitunter umgangen werden. Zugleich gibt sie Aufschluss darüber, wie ernst sich die Kinder im Hinblick auf ihren Medienumgang genommen fühlen. In der Umsetzung wurde eine qualitative Befragung von Eltern und jeweils einem Bezugskind durchgeführt und deren Sichtweisen auf das Thema Medienerziehung zusammenfassend ausgewertet.

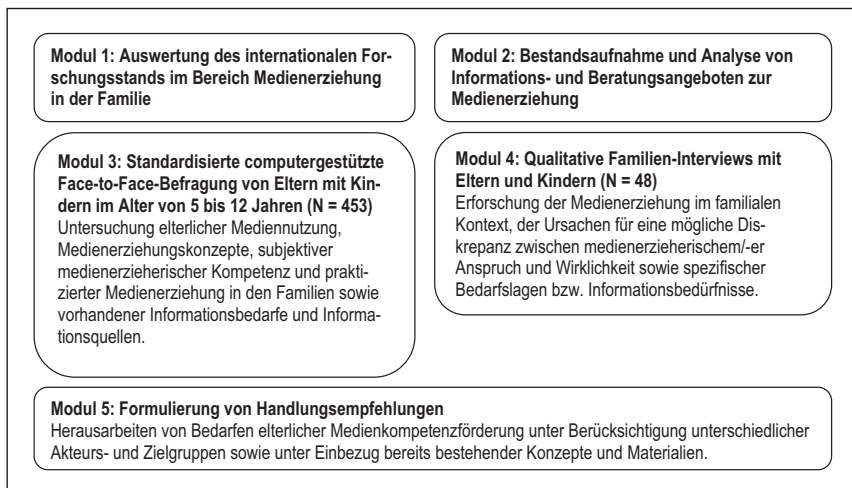
Ergänzt werden die Befragungen durch eine *Bestandsaufnahme* bereits vorhandener Informations- und Beratungsangebote für Eltern, um einerseits deren Bekanntheit und Einfluss auf die medienerzieherischen Einstellungs- und Handlungsweisen zu erfassen und andererseits den Bedarf an weiterführenden Informationsangeboten abschätzen zu können.

3 Vorgehensweise bei den empirischen Untersuchungsschritten

Claudia Lampert

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, einerseits die empirische Basis zum Thema Medienerziehung in Familien mit Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren zu erweitern und zum anderen Handlungsempfehlungen im Hinblick auf bedarfsgerechte medienpädagogische Angebote für Eltern und Familien zu formulieren. Dieser Zielsetzung entsprechend wurde ein modulares Forschungsdesign entwickelt, das sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren miteinander kombiniert (vgl. Abbildung 3-1). Das Gesamtprojekt hatte eine Laufzeit von 15 Monaten und wurde von Juli 2011 bis September 2012 vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München und dem Hans-Bredow-Institut für Medienforschung in Hamburg durchgeführt.

Abbildung 3-1: Überblick über die Anlage der Studie



3.1 Bestandsaufnahme und Analyse von Informations- und Beratungsangeboten zur Medienerziehung

Es gibt eine Reihe von Informationsangeboten, die an Eltern adressiert sind und sich mit der Mediennutzung und der Medienthemen Heranwachsender befassen. Im Rahmen dieses Projekts wurde eine Bestandsaufnahme vorliegender (überregional) zugänglicher Materialien zur Medienerziehung vorgenommen, um zu ermitteln, wie breit und wie vielfältig das Angebot aussieht und auf dieser Basis eventuelle Lücken und Ansatzmöglichkeiten zu identifizieren. Überdies bilden die Ergebnisse eine wichtige Folie für die quantitative und qualitative Befragung, in denen die Eltern nach der Kenntnis und Nutzung konkreter Materialien gefragt wurden.

Tabelle 3-1: Überblick über die Materialanalyse

Einbezogenes Material	Medienpädagogische Informationsmaterialien (Flyer, Broschüren, Internetseiten), die sich an Eltern und Familien richten
Anzahl der erfassten Titel	180

Berücksichtigt wurden Materialien, die im Internet als Download zur Verfügung stehen oder in gedruckter Form erhältlich sind (z.B. Broschüren, Flyer, Faltblätter etc.).⁶⁰ Die Recherche erfolgte größtenteils internetbasiert. Im ersten Schritt wurden die Websites von Landesmedienanstalten sowie von Ministerien und Behörden auf Bundes- und Landesebene, inklusive angegliederter Einrichtungen wie BpB oder BZgA, im Hinblick auf Informationsangebote für Eltern zum Thema Medien gesichtet. Über eine Google-Recherche konnten weitere Informationsmaterialien identifiziert werden.

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme fließen in das Kapitel 6 ein. Eine Übersicht über die erfassten Materialien findet sich im Anhang.

3.2 Standardisierte Face-to-Face-Befragung

Um einen Überblick über die Medienerziehungspraktiken von Eltern zu bekommen, wurde im Rahmen der Studie eine standardisierte computergestützte Face-to-Face-Befragung (CAPI) mit einer quotierten repräsentativen Stichprobe von 453 Eltern (Haupterziehende) von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren

60 Bücher bzw. Ratgeberliteratur wurden nicht berücksichtigt, da diese auf Seiten der Eltern bereits ein gezieltes Interesse an der Thematik voraussetzen und in Hinblick auf die Bildungsvoraussetzung von Eltern als höherschwellig einzustufen sind (Mühling/Smolka 2007, S. 39).

durchgeführt. Quotiert wurde nach den Merkmalen Alter und Geschlecht des Bezugskindes, höchster Bildungsabschluss der Eltern, Migrationshintergrund, Region (Nielsengebiete) und Ortsgröße (politisch).⁶¹ Die Quotenvorgaben waren laut TDWI repräsentativ für Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 5 bis 12 Jahren. Die Durchführung fand im Zeitraum vom 27. November bis 4. Dezember 2011 statt.⁶²

Tabelle 3-2: Überblick über die quantitative Teilstudie

Stichprobe	N = 453 Eltern (Haupterziehende) von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren
Rekrutierungskriterien	Alter und Geschlecht des Bezugskindes, höchster Bildungsabschluss der Eltern, Migrationshintergrund, Region und Ortsgröße.
Erhebungszeitraum	27. November bis 4. Dezember 2011
Erhebungsmethode	Standardisierte computergestützte Face-to-Face-Interviews (CAPI)
Erhebungsinstrumente	Standardisierter Fragebogen
Themenfelder	<ul style="list-style-type: none"> – Basisdaten zur Mediennutzung und zu Medientätigkeiten von Eltern und Kindern sowie zum Medienbesitz des Kindes – Elterliche Einstellungen und Meinungen zu Fragen der Medien-erziehung – Subjektive Kompetenz in Bezug auf das medienerzieherische Handeln – Medienerzieherische Praxis in der Familie – Informationsbedürfnis und Informationsnutzung in Bezug auf Medien-erziehung
Interviewdauer	Ca. 30 Minuten

Die Konzeption des Fragebogens baut auf dem Forschungsstand zur Medien-erziehung in der Familie bzw. zur „Parental Mediation“ auf, der zunächst umfassend recherchiert und anschließend im Hinblick auf Aktualisierungs- und weitere Forschungsbedarfe ausgewertet wurde.

Bei der Entwicklung des Instruments wurde von Beginn an mit dem Medien-pädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) kooperiert, der zum Zeit-punkt des Projektstarts eine Befragung zur Mediennutzung und Interaktion in der Familie (FIM-Studie) konzipiert hatte, (Medienpädagogischer For-schungsverbund Südwest 2012). Ziel der Kooperation war es, inhaltliche An-schlussmöglichkeiten an die FIM-Studie zu nutzen, ohne Ergebnisbereiche zu doppeln.

In Absprache mit dem mpfs wurden zwei Fragen im Bereich der Medientätig-keiten von Eltern und Kindern sowie zwei Fragen zu kindbezogenen Regeln

61 Die Zusammensetzung der Stichprobe wird ausführlicher in Kapitel 4 beschrieben.

62 Mit der Durchführung wurde das Forschungsinstitut Enigma/GfK betraut, das die Erhebung als CAPI-Befragung mit einer Dauer von 30 Minuten umsetzte.

für den Medienumgang in den Fragebogen übernommen.⁶³ Diese grundlegenden Fragen wurden zum Teil modifiziert, um diese der Logik des Instruments anzupassen. Auf diese Übernahmen und Modifizierungen von Fragen der FIM-Studie wird in späteren Ergebnisdarstellungen jeweils entsprechend hingewiesen.

3.2.1 Aufbau und Inhalte des Fragebogens

Ein zentrales Anliegen der Repräsentativbefragung bestand darin, ein differenziertes Bild im Hinblick auf den erzieherischen Umgang der Eltern in Bezug auf verschiedene Medien zu zeichnen. Während sich das Gros der vorliegenden Studien auf ein schmales Medienspektrum, häufig sogar nur ein Medium konzentriert, wurde in der vorliegenden Untersuchung angestrebt, möglichst viele relevante Medien zu berücksichtigen. Mit Blick auf die ökonomische Durchführbarkeit war jedoch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung und Konzentration auf ausgewählte Medien notwendig sowie eine Fokussierung der verhaltensnah formulierten Fragen zur Praxis der Medienerziehung auf ein nach Quotenplan ausgewähltes Kind der Familie (Bezugskind). Thematisiert wurden die elektronischen Medien Fernsehen, Computer-/Konsolenspiele in ihrer Gesamtheit (mobil/stationär sowie online/offline), Computer/Internet sowie Handy/Smartphone. Das Handy/Smartphone konnte allerdings aufgrund der besonderen Nutzungsmöglichkeiten und -praktiken nicht in gleicher Tiefe berücksichtigt werden wie die drei anderen Medien. Auch auf Kontextfragen zu allgemeinen Erziehungszielen und -idealen musste zugunsten einer detaillierten Erfassung der Medienerziehungspraxis verzichtet werden.

Das Instrument für die standardisierte Elternbefragung umfasst neben Kontextangaben zur Familienstruktur und Soziodemografie folgende Fragebereiche:⁶⁴

- Basisdaten zur Mediennutzung und zu Medientätigkeiten von Eltern und Kindern sowie zum Medienbesitz des Kindes
- Elterliche Einstellungen und Meinungen zu Fragen der Medienerziehung
- Subjektive Kompetenz in Bezug auf das medienerzieherische Handeln

63 Die zusammenhängenden Fragen H1 und H2 zu Medientätigkeiten im Fragebogen (vgl. Anlage) sind aus der FIM-Studie übernommen (dort Fragen 25 und 25b). Die Modifizierung bezieht sich zum einen auf eine gröbere Skalierung im Bereich unterhalb einer Nutzungsfrequenz von einmal wöchentlich, zum anderen auf eine Differenzierung in Hinblick auf die Computernutzung.

Frage H4 lehnt sich ebenfalls an die FIM-Studie an (dort 23b), betont jedoch die aktiven Medientätigkeiten des Kindes, während die FIM-Studie auf die Gerätenutzung/-mitnutzung zielt.

Die Fragen H21, H22, H23 greifen die medienbezogenen Items der FIM-Fragen 22a, 22b und 22c nach Regeln auf und differenzieren in Hinblick auf zeitliche Regeln weiter aus. Ferner wurde die Frage 24 ergänzt, die eruieren soll, inwieweit die Kinder die Regeln mitgestaltet haben.

64 Der Fragebogen findet sich im Anhang A1.

- Medienerzieherische Praxis in der Familie
- Informationsbedürfnis und Informationsnutzung in Bezug auf Medien-
erziehung

3.2.2 Auswertung der standardisierten Befragung

Alle inhaltlichen Variablen wurden auf soziodemografische Unterschiede getestet. Neben den Quotierungsmerkmalen (geografische ausgenommen) wurden hierfür folgende Variablen berücksichtigt:

- Geschlecht der Befragten
- Alter der Befragten: bis 39 Jahre vs. ab 40 Jahre
- Alleinerziehend vs. nicht alleinerziehend⁶⁵
- Geschwister im Haushalt vs. keine
- Geschwister im Jugendalter (13 bis 19 Jahre) im Haushalt vs. keine

Darüber hinaus wurden natürlich inhaltliche Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Fragebereichen statistisch geprüft.⁶⁶ Die Auswertung erfolgte mit Hilfe einer statistischen Standardsoftware (*SPSS Statistics 20*).

3.3 Qualitative Familien-Interviews

Um die Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung zu vertiefen und die Einbettung der Medienerziehung in familiäre Lebenszusammenhänge sowie die subjektive Bedeutung der Medien im Alltagshandeln eingehender zu eruieren, wurden in vier Großstädten Eltern und Kinder aus insgesamt 48 Familien interviewt. Befragt wurden Eltern von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren. Wie auch in der standardisierten Befragung stand in Hinblick auf die Medienerziehung ein konkretes Kind der Familie im relevanten Alter (Bezugskind) im Mittelpunkt des Elterninterviews. Dieses Bezugskind wurde ebenfalls befragt, um die Darstellung der Eltern durch die Kinderperspektive zu ergänzen.⁶⁷ Die Berücksichtigung von vier Städten in unterschiedlichen Bundesländern sollte vor allem die Varianz der Familien erhöhen. Die Erhebung konzentrierte sich auf Großstädte, da hier von vergleichsweise guten Voraus-

65 Als alleinerziehend sind hier diejenigen Befragten definiert, die nicht in einer Ehe oder eheähnlichen Gemeinschaft leben. Diejenigen, die keine Angaben zur familiären Lebenssituation machten, wurden direkt gefragt, ob sie alleinerziehend sind.

66 In allen Unterschieds- und Zusammenhangstests wurde eine alpha-Fehlerwahrscheinlichkeit von kleiner 5 % (zweiseitig) akzeptiert.

67 Aus methodischen Gründen wurden nur Kinder einbezogen, die bereits die Grundschule besuchten, andernfalls wurde nur das Elternteil befragt.

setzungen für die Inanspruchnahme erzieherischer Informations- und Beratungsangebote ausgegangen werden kann.

Tabelle 3-3: Überblick über die qualitative Teilstudie

Sample	N = 48 Familien (48 Elterninterviews und 43 Kinderinterviews)
Rekrutierungskriterien	Alter und Geschlecht der Kinder, höchster formaler Bildungsabschluss der Eltern
Erhebungszeitraum	März/April 2012
Erhebungsmethode	Qualitative leitfadengestützte Interviews
Erhebungsinstrumente	Leitfaden (Eltern/Kinder), Kurzfragebogen (Eltern), Gedächtnisprotokoll
Themenfelder	<ul style="list-style-type: none"> – Rolle der Medien für Eltern/Kind – Mediennutzung (bevorzugte Medien, Lieblingsangebote) – Umgang mit den Medien in der Familie – Medienkompetenz (Selbst- und Fremdeinschätzung) – Verständnis von Medienerziehung, subjektive Medientheorien – praktizierte Medienerziehung, Regeln, Widerstände – Informations- und Beratungsbedarfe, Kenntnis entsprechender Angebote
Interviewdauer	Elterninterviews in der Regel ca. eine Stunde, Kinderinterviews in der Regel ca. eine halbe Stunde
Auswertung	Qualitative Inhaltsanalyse in zwei Auswertungsgängen: a) familienbezogene Fallstudien und fallübergreifende Auswertung zur Identifizierung von Mustern der Medienerziehung b) zusätzlich themenfokussierte Auswertungen
Auswertungsinstrument	gemeinsamer Codewortbaum für Eltern- und Kinderinterviews (MAXQDA 10) Fallstudien: Deskriptions- und Vignettenschema

3.3.1 Rekrutierung und Zusammensetzung des Samples

Für die qualitative Teilstudie wurden in Köln, Leipzig, München und Hamburg jeweils zwölf Familien rekrutiert, so dass sich das Sample aus 48 Familien zusammensetzt.⁶⁸ Die Rekrutierung der Familien erfolgte auf unterschiedliche Weise und unabhängig von der Stichprobe der standardisierten Befragung, zum einen über persönliche Kontakte (zu verschiedenen Institutionen) zum anderen über öffentliche Aushänge und Aufrufe im Internet. Da die Teilnahmebereitschaft von Eltern mit niedrigerem Bildungshintergrund erfahrungsgemäß gering ist, wurden besondere Anstrengungen unternommen, um diese zu erreichen, z.B. über persönliche Ansprache in Freizeiteinrichtungen für Kinder und Familien in sozial schwächeren Stadtteilen. In einem Screeningfragebogen wurden beim Erstkontakt zentrale Angaben der Familien erfasst (u.a. Kontaktdaten, Zusammensetzung der Familie, Alter der Kinder, höchster Schulabschluss der Eltern), um daran anschließend das Sample nach dem gewählten Rekrutie-

⁶⁸ Eine vollständige Übersicht über das Sample findet sich in Kapitel 5.

rungsschlüssel zusammenzusetzen. Bei der Rekrutierung wurden das Alter des Bezugskindes (differenziert nach vier Altersgruppen), das Geschlecht des Kindes sowie der höchste formale Bildungsabschluss des befragten Elternteils mitberücksichtigt.

Befragt wurde bei Elternpaaren derjenige Elternteil, der die meiste Zeit mit den Kindern verbringt (insgesamt 43 Mütter und fünf Väter).⁶⁹ Die Altersspanne der befragten Eltern reicht von 24 bis 49 Jahren, wobei lediglich drei der Befragten unter 30 Jahre alt sind. Die Mehrheit der Eltern (25 Personen) ist zwischen 30 und 40 Jahre alt. Das Durchschnittsalter liegt bei 38,7 Jahren. Die meisten befragten Eltern leben in ehelicher (27) oder eheähnlicher (10) Lebensgemeinschaft. Von den elf alleinstehenden Befragten sind drei geschieden und ein Elternteil lebt in Trennung.

Ein Drittel der befragten Eltern (16) hat einen Hochschulabschluss (FH, Universität). Insbesondere in der Altersgruppe der sieben- bis achtjährigen Kinder sind Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss überrepräsentiert. Darüber hinaus haben vier Befragte einen Abschluss der Polytechnischen Oberschule (alle mit Berufsausbildung), elf einen Realschulabschluss (10 davon mit Berufsausbildung) und sechs einen Hauptschulabschluss (zwei davon zudem eine Berufsausbildung). Ein Elternteil hat keinen Schulabschluss.⁷⁰

Tabelle 3-4: Zusammensetzung des Samples nach Bildungsstand der Eltern sowie Alter und Geschlecht des Bezugskindes

Alter des Kindes	Bildungsstand des befragten Elternteils			
	Niedrig		Hoch	
	w	m	w	m
5/6 Jahre	1	2	1	3
7/8 Jahre	3	2	4	8
9/10 Jahre	4	1	4	2
11/12 Jahre	3	5	1	4
Gesamt	11	10	10	17

Niedrig = alle Schulabschlüsse unterhalb der Hochschulreife, hoch = Abitur, Fachabitur

Die Mehrheit der Bezugskinder (35) hat Geschwister, jedoch lediglich zwölf von ihnen mehr als eines. In 21 Fällen ist das Bezugskind das älteste in der Familie, in zehn Fällen das jüngste, und in drei Fällen hat das Bezugskind sowohl jüngere als auch ältere Geschwister; in zwei Fällen gibt es einen gleichaltrigen Zwilling.

69 In drei Fällen nahmen beide Eltern am Interview teil (Bach, Celik, Muhr).

70 In zwei weiteren Fällen ist dieser Punkt ungeklärt: In einem Fall wurde lediglich eine Berufsausbildung angegeben, und in einem Fall wurde keine Angabe gemacht.

3.3.2 Erhebungsinstrumente und Durchführung

Die Durchführung der Interviews fand bei den Familien zuhause statt, um einen Eindruck von der Wohnsituation und insbesondere der medialen Ausstattung zu bekommen.⁷¹ Für die Interviews mit den Eltern und den Kindern wurde jeweils ein eigener Interviewleitfaden konzipiert.⁷² Der Elternleitfaden umfasste acht Fragenbereiche:⁷³

1. Familiäre Lebenssituation
2. Rolle der Medien für die eigene Person im Alltag
3. Rolle der Medien in der Familie
4. Rolle der Medien im Kontakt mit dem Bezugskind
5. Einschätzung der Mediennutzung und Medienkompetenz
6. Einstellung gegenüber Medien
7. Medienerziehung
8. Nutzung medienpädagogischer Informations- und Beratungsangebote sowie vorhandener Informations- und Beratungsbedarf

Als Gesprächsanreize wurden in den Interviews verschiedene Materialien eingesetzt, z.B. Karten mit Familiensymbolen, um sich die Zusammensetzung der Familie beschreiben zu lassen (Kinderinterview), Medienkarten, um das Medienrepertoire der Eltern und Kinder zu erfassen (Kinder- und Elterninterview). In dem Elterninterview wurden zudem zwei Kartensets eingesetzt, um den Eltern einen konkreten Anlass für Äußerungen zu bieten, die Aufschluss über ihre medienerzieherischen Einstellungen und Alltagstheorien geben. Ein Kartenset umfasste verschiedene Statements zum Thema Kinder und Medien, zu denen die Eltern aufgefordert wurden Stellung zu nehmen. Die Statements lauteten wie folgt:

„Kindheit sollte am besten frei von Medien sein.“

„Medien geben Kindern vielfältige Möglichkeiten und Chancen.“

„Die Mediennutzung kann sich negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken.“

„Kinder wachsen heutzutage selbstverständlich mit Medien auf und können daher sehr gut mit ihnen umgehen.“

„Kinder verfügen noch nicht über die Voraussetzung bzw. Fähigkeiten, um die Medien selbstständig und kompetent zu nutzen.“

71 Lediglich in einem Fall vereinbarte ein Vater den Interviewtermin in einem der beteiligten Institute. Die Familien erhielten für die Teilnahme an der Studie eine Aufwandspauschale von 35,00 Euro.

72 Der Leitfaden wurde in einer ersten Version mit zwei Pretest-Familien in München und Hamburg erprobt und daran anschließend überarbeitet. Eine Schulung der Interviewer fand in den jeweiligen Städten statt (in einem Fall telefonisch).

73 Die Konzeption der Leitfäden orientierte sich insbesondere an der Studie von Paus-Hasebrink und Bichler (2008) zur Mediensozialisation benachteiligter Kinder.

Das zweite Set bestand aus vier Szenarien⁷⁴, in denen typische medienbezogene Situationen geschildert wurden, zu denen die Befragten Empfehlungen aussprechen sollten. Auf diese Weise sollten Eltern zum einen in die Rolle der Experten versetzt werden, die anderen kompetente Empfehlungen geben, und zum anderen sollte den Eltern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Meinung zu einigen konkreten medienbezogener Herausforderungen äußern zu können, ohne auf ihr eigenes Erziehungsverhalten Bezug nehmen zu müssen. Die Szenarien lauteten:

„Ein Kind möchte mit dem älteren Geschwister eine Sendung sehen, die die Eltern für nicht geeignet halten. Was wäre aus Ihrer Sicht eine gute Lösung?“

„Das Kind beschäftigt sich aus Sicht der Eltern zu sehr mit Medien. Was würden Sie den Eltern raten?“

„Ein Kind bringt ein Computerspiel mit nach Hause, das bei seinen Freunden gerade sehr angesagt ist, aber nicht für das Alter des Kindes geeignet ist. Wie sollten sich die Eltern verhalten?“

„Eine Mutter berichtet, dass ihr Kind unbedingt Facebook nutzen möchte, es ist aber noch nicht 13 Jahre alt. Wie würden Sie sich an Stelle der Mutter verhalten?“

Beendet wurde das Interview mit der Frage, was in der Familie passieren würde, wenn für eine Woche der Strom ausfiele und weder Fernsehen, Computer, Internet, Radio etc. genutzt werden könnten. Die Interviews mit den Eltern dauerten zwischen 45 und 105 Minuten.⁷⁵ Im Anschluss wurden die Eltern gebeten, einen kurzen Fragebogen zur Vervollständigung von Soziodemografie und Mediennutzungsdaten auszufüllen.

Der *Kinderleitfaden* umfasste weitgehend die gleichen Fragebereiche wie der Elternleitfaden war jedoch im Aufbau stärker entlang der genutzten Medien strukturiert. Neben Fragen zur allgemeinen Lebenssituation und zur Rolle der Medien für die eigene Person im Alltag bestand er aus Fragenkomplexen zur Nutzung der individuell relevanten Medienangebote (Fernsehen, Computer/Laptop, Internet, Computer-/Konsolenspiele, Handy), in denen insbesondere auf die Nutzung des Kindes, die gemeinsame Nutzung (mit Eltern und/oder Geschwistern) sowie auf die Regelungen zur Mediennutzung und deren Einhaltung eingegangen wurde. Darüber hinaus wurde erfasst, wie die Kinder das Interesse der Eltern an ihrer Mediennutzung sowie ihre eigene Medienkompetenz und die ihrer Eltern einschätzen, welche Rolle den Medien aus ihrer Sicht

74 Die Idee der Szenarien stammt aus der Studie von Aufenanger (1988). Die von ihm in Anlehnung an Cook-Gumperz verwendeten Szenarien lauteten: „*Ihr ältestes Kind sieht eine Fernsehsendung und Ihr jüngeres Kind sieht dies mit; diese Sendung scheint Ihnen aber ungeeignet für das jüngere Kind*“, „*Ihr Kind möchte gern eine Sendung sehen, weil alle Freunde das auch gucken dürfen. Sie halten diese Sendung aber für Ihr Kind nicht geeignet*“, „*Ihr Kind beschäftigt sich ihrer Meinung nach zu viel mit Medien, mit denen Sie nicht einverstanden sind (Heftchen, Comics, Cassetten etc.)*.“ (vgl. Aufenanger 1988, S. 432, Fußnote 35).

75 Das längste Interview weicht mit knapp 2,5 Stunden erheblich davon ab.

in der Familie zukommt, inwieweit über Medien gesprochen wird und inwieweit das Thema Medien auch zu Konflikten innerhalb der Familie führt. Den Abschluss bildete wie bei den Eltern die Frage, was passieren würde, wenn für eine Woche lang der Strom ausfiele. Die Interviews mit den Kindern dauerten zwischen 20 und 60 Minuten.

Die Interviewer erstellten im Anschluss an jedes Familieninterview ein Gedächtnisprotokoll, in welchem die interviewten Personen und ihre jeweilige Wohnsituation kurz charakterisiert sowie Besonderheiten der Interviewsituation festgehalten wurden.

3.3.3 Auswertung der Interviews

Es wurden familienbezogene Fallstudien durchgeführt, in der Eltern- und Kindperspektive aufeinander bezogen ausgewertet wurden.

Die Interviews wurden dem Wortlaut nach transkribiert und vollständig anonymisiert. Die Namen der Kinder und Eltern wurden durch Aliasnamen bzw. erwähnte Personen durch andere Formen (BRUDER; SCHWESTER; VATER) ersetzt.

Es wurden zwei voneinander relativ unabhängige Auswertungsschritte vorgenommen:

- a) Auf der Basis der Eltern- und Kinderinterviews wurden familienbezogene Fallstudien erstellt, die in der Identifizierung medienerzieherischer Handlungsmuster mündeten.
- b) Zusätzlich wurden einzelne Aspekte themenfokussiert ausgewertet, wie z. B. die Nutzung medienerzieherischer Informations- und Beratungsangebote sowie geäußerte Informations- und Beratungsbedürfnisse der Eltern.

Basis für beide Auswertungsgänge war eine Codierung der Interviews mit einem Programm zur computergestützten Auswertung qualitativer Daten (*MAXQDA 10*). Da die Familie die Analyseeinheit darstellte, wurde ein gemeinsamer Codewortbaum für die Eltern- und Kinderinterviews erstellt (s. Anhang A6). Der Codewortbaum orientierte sich am Leitfaden und gliedert sich in sieben Bereiche:

1. *Allgemeine Lebenssituation*
[u. a. Tagesablauf des Kindes; Kommunikation in der Familie; Streit/Konflikte in der Familie; Kommunikationsklima]
2. *Rolle der Medien für Eltern bzw. Kinder*
[u. a. Rolle der Medien für alle Familienmitglieder; Nutzung mit dem Bezugskind; Relevanz einzelner Medien; Medienzugang im Kinderzimmer; Kenntnis der Nutzung des Bezugskindes; Lieblingsangebote des Kindes; Rolle der Medien in der bzw. für die Familie; Kommunikation über Medien;

Beschreibung der gemeinsamen Nutzung; Funktion der Medien in der Familie; Rituale/feste Gewohnheiten]

3. Einstellung zu Medien

[u.a. allgemeine Einstellung zum Thema Kinder und Medien; konkrete Statements zum Thema Kinder und Medien (s.o.); geeignete und ungeeignete Medien für Kinder]

4. Medienkompetenz

[u.a. subjektives Medienkompetenzkonzept; Selbsteinschätzung; Medienkompetenz des Bezugskindes; Einschätzung der Medienkompetenz des Bezugskindes aus Eltern- und Kindersicht; Medienexperte in der Familie; Ansprechpartner bei unangenehmen Inhalten; technischen Fragen oder bei Medienproduktionen]

5. Medienerziehung

[u.a. Kommunikation über medienerzieherische Fragen; allgemeine Erziehungshaltung; Thema, das Eltern in Bezug auf die Mediennutzung ihres Kindes beschäftigt; konkrete Beispielszenarien (s.o.); medienerzieherische Vorstellungen beider Elternteile; wichtige Aspekte der Medienerziehung; Einstellung zur Medienerziehung; größte medienerzieherische Herausforderung aus Sicht der Eltern; Sicherheit in medienerzieherischen Fragen; Umsetzung medienerzieherischer Vorstellungen; Bewertung von Regulierungsmaßnahmen aus Kindersicht; Orientierungsmaßstab für die Eltern; Umgang mit Ausnahmen und Verboten; Medien als Erziehungsinstrument; Einschätzung der eigenen Vorbildfunktion]

6. Medienpädagogische Informations- und Beratungsangebote

[u.a. Kenntnis, Nutzung und Suche medienpädagogischer Informations- und Beratungsangebote; Informations- und Beratungsbedarf; gewünschte Form der Information und Beratung; Zuschreibung von Zuständigkeiten]

7. Abschlussfrage

[Eltern und Kinder stellen sich vor, dass der Strom für eine Woche ausfällt und weder Fernseher, Computer, Internet, Radio etc. genutzt noch die Akkus für Handy, Smartphone, *iPad* etc. aufgeladen werden können. Was würde zuhause passieren?]

Für die familienbezogenen Fallstudien wurde in einem weiteren Schritt für jede Familie eine *Deskription* erstellt, in der zentrale Aussagen aus dem Eltern- und dem dazugehörigen Kinderinterview zur Rolle der Medien in der Familie, zur Einstellung der Eltern zu den Medien, zur Medienkompetenz (von Kind und Eltern), zum Thema Medienerziehung sowie zu dem medienbezogenen Informations- und Beratungsbedarf zusammengefasst wurden.

Auf der Basis der Interviews, der Deskriptionen sowie der Daten aus dem Kurzfragebogen und dem Gedächtnisprotokoll wurde für jede Familie eine *Fallvignette* erstellt, in der die Aussagen im Hinblick auf die medienerzieheri-

schen Leitvorstellungen (Erziehungsziele und -konzepte, Medienbewertung) sowie das medienerzieherische Handeln (Umgang mit Regeln, Setzung von Grenzen, Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes) interpretiert wurden. Dabei wurde versucht, das medienerzieherische Handeln der Familien mit einem knappen Motto zu beschreiben.

Um die Familien hinsichtlich ihres medienerzieherischen Handelns zu vergleichen, wurden die Familien auf einer Matrix entlang der Dimensionen „Kindorientierung“ und „medienerzieherisches Aktivitätsniveau“ verortet. Auf dieser Matrix nahe beieinander liegende Familien wurden als Muster gebündelt und diese in einem letzten Schritt entlang verschiedener Kategorien beschrieben:

- Medienerzieherisches Handeln in der Familie: Dazu gehören der Umgang mit Regelungen und Grenzziehungen, die Berücksichtigung der medienbezogenen Bedürfnisse des Kindes im familiären Alltag sowie das Aktivitätsniveau in der Medienerziehung.
- Leitvorstellungen, die von den Eltern artikuliert werden in Bezug auf ihre Haltung gegenüber Medien, ihre Erziehungsziele und -konzepte sowie die Kindorientierung in Bezug auf medienerzieherische Fragen.
- Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung der Medienerziehung.

3.4 Verknüpfung der Ergebnisse der Teilstudien

In einem weiteren Schritt wurde eine zusammenführende Analyse einerseits des Angebots an medienerzieherischen Informationsmaterialien und andererseits des in der quantitativen und qualitativen Teilstudie erfassten Informations- und Beratungsbedarfes vorgenommen. Den Abschluss bildet eine interpretative Verzahnung der Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsteile zum einen unter medienbezogenen und zum anderen unter familienbezogenen Gesichtspunkten.

4 Medienerziehung aus Elternsicht. Ergebnisse der repräsentativen Elternbefragung

Christa Gebel unter Mitarbeit von Achim Lauber

Auch wenn standardisierte Befragungen an großen Stichproben Informationen zur medienernerzieherischen Praxis in den Familien nur relativ oberflächlich erfassen können, so vermitteln sie doch ein Bild der quantitativen Verbreitung relevanter Einstellungen und Handlungsweisen sowie deren Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen der Familien. Eine gewisse Anfälligkeit standardisierter Befragungen für Verzerrungen in Richtung (vermeintlich) sozial erwünschter Antworten ist, obwohl diese Tendenz durch eine wohlüberlegte Formulierung der Fragen stets minimiert wurde, nicht völlig auszuschließen. Daher sind die Ergebnisse zur eigenen medienernerzieherischen Kompetenz und zum medienernerzieherischen Handeln auch unter dem Blickwinkel zu lesen, dass die befragten Eltern hier bis zu einem nicht näher bestimmbar Grad ihr Ideal von Medienerziehung vermitteln. Das entwertet die Ergebnisse mit Blick auf den Zweck der Untersuchung jedoch nicht, denn damit geben die Befragten auch Hinweise darauf, in Hinblick auf welche Vorstellungen von gelingender medienernerzieherischer Praxis sie unterstützt werden wollen.

Im Folgenden werden nach einer kurzen Stichprobenbeschreibung die Ergebnisse zunächst entlang der Fragebereiche (Kontexte der Medienerziehung, medienernerzieherische Grundannahmen, subjektive medienernerzieherische Kompetenz und Informationsbedürfnisse und medienernerzieherisches Handeln) unter Berücksichtigung soziodemografischer Differenzierungen dargestellt.⁷⁶ In Bezug auf das medienernerzieherische Handeln wird eine weitere Analyseebene eröffnet: Zum einen wird hier das auf Faktorenanalysen basierende Konzept der *mediation*-Stile aufgegriffen und danach gefragt, ob sich medienübergreifende Stile identifizieren lassen, zum anderen werden die Grundannahmen der Eltern in Hinblick auf mögliche positive und negative Einflüsse von Medien auf Kinder

76 Zur Interpretation der Befunde wurden folgende Signifikanzniveaus festgelegt: $p < 0,01^{**}$, $p < 0,05^{*}$ (zweiseitig).

durch eine Clusteranalyse weitergehend differenziert, und es wird dargestellt, inwieweit die diesbezüglichen elterlichen Vorstellungen Zusammenhänge zum erzieherischen Handeln aufweisen.

In der Zusammenfassung werden die Ergebnisse abschließend unter drei Aspekten gebündelt: Medienübergreifende Trends, medienspezifische Ergebnisse sowie Besonderheiten in Bezug auf soziodemografische Merkmale der Familien bzw. Befragten.

4.1 Die Stichprobe

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie bilden Eltern in der Bundesrepublik Deutschland mit Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren, die die meiste Zeit mit den Kindern verbringen, also für die Erziehung der Kinder auch in Hinblick auf Medien am ehesten verantwortlich sind. Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine bundesweite quotierte Stichprobe von 453 Personen befragt. Viele der Fragen beziehen sich auf ein konkretes Kind der Familie im relevanten Alter (im Folgenden als Bezugskind bezeichnet). Die Quotierungskriterien waren daher Alter und Geschlecht des Bezugskindes (Gleichverteilung bezogen auf Zweijahresstufen) sowie Regionen (Nielsengebiete), politische Ortsgröße, Migrationshintergrund der Familie und höchster Schulabschluss der Erziehungsberechtigten. Die realisierte Stichprobe ist repräsentativ für Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 5 bis 12 Jahren.

Die Stichprobe der Untersuchung zeichnet sich durch einen deutlich höheren Anteil an weiblichen Befragten (86,5 %) aus, was sich daraus ergibt, dass diejenige Person im Haushalt befragt werden sollten, die am meisten mit der Erziehung der Kinder zu tun hat. In der Altersverteilung der befragten Eltern ist die mittlere Kategorie von 35 bis 44 Jahre mit einem Anteil von 57,4 % am stärksten vertreten, am geringsten die Kategorie ab 45 Jahren mit 13 %; das Durchschnittsalter beträgt 37,9 Jahre. Knapp ein Drittel (30,7 %) der Befragten ist voll berufstätig, fast die Hälfte (47 %) arbeitet in Teilzeit und etwa ein Fünftel (22,3 %) ist nicht berufstätig. Ein Viertel der Befragten (25,6 %) ist alleinerziehend.⁷⁷

Die Familien

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen (bis 19 Jahre), die im Haushalt der Befragten leben, beschränkt sich in 40 % der Familien auf ein Kind. In ebenfalls etwas weniger als der Hälfte der Fälle (45 %) leben im Haushalt zwei

77 Als alleinerziehend wurden diejenigen Befragten kategorisiert, die nicht in einer ehelichen oder eheähnlichen Gemeinschaft leben oder auf Nachfrage (falls sie keine Angabe zur Lebensform gemacht hatten) angaben alleinerziehend zu sein.

Kinder. In gut einem Zehntel der Familien (11 %) leben drei Kinder und nur ein sehr kleiner Teil weist vier oder mehr Kinder auf.

In 16,1 % der Familien gibt es einen elterlichen Migrationshintergrund, wobei europäische Herkunftsländer und angrenzende Staaten am stärksten vertreten sind (Basis: Einwanderung der Befragten, der Partnerin/des Partners oder ihrer Eltern nach 1950).

Das formale Bildungsniveau der Familie, das in den folgenden Ergebnissen der Testung von Bildungsunterschieden zugrunde liegt, umfasst drei Stufen – bis einschließlich Volks- oder Hauptschulen (25,4 %), weiterführenden Schule ohne Abitur (45,9 %), Abitur und/oder Studium (28,7 %) – und orientiert sich am höchsten elterlichen Bildungsabschluss. Dabei wurden die Abschlüsse beider Elternteile zugrunde gelegt, sofern diese zusammenleben, da davon auszugehen ist, dass für die relevanten medienerzieherischen Grundannahmen, Kompetenzen und Handlungsweisen der Einfluss des miterziehenden Elternteils ebenfalls von Bedeutung ist.

Die Bezugskinder

Die befragten Eltern wurden jeweils gezielt zu einem ihrer Kinder (Bezugskind) näher befragt.⁷⁸ Der Anteil der Jungen unter den Bezugskindern liegt mit 52,5 % etwas höher als der der Mädchen. Aufgrund der Quotierungsvorgabe sind die vier Altersgruppen gleich häufig vertreten mit einer in etwa gleichmäßigen Verteilung der Geschlechter. Drei Fünftel (60,3 %) der Kinder haben Geschwister, wobei ein knappes Viertel (24,7 %) Geschwister im Jugendalter (13 bis 19 Jahre) hat, was einen Einfluss auf den Medienumgang der Bezugskinder haben könnte (vgl. Alt/Teubner 2012).

Rund die Hälfte der Befragten gibt an, dass – abgesehen von der Betreuung der Bezugskinder durch sie selbst bzw. ihren Partner – regelmäßig eine weitere individuelle Betreuung der Bezugskinder stattfindet, wobei diese hauptsächlich (92 %) durch Großeltern und andere Verwandte abgedeckt wird. Neben der individuellen (51 %) ist auch die institutionelle Betreuung von Bedeutung: Mehr als zwei Fünftel (44 %) der Befragten nehmen diese Betreuungsform in Anspruch, die sich vor allem auf den Schülerhort oder eine andere Art der Nachmittagsbetreuung in der Schule bezieht, sowie bei den 5- bis 6-Jährigen auch auf Kindergarten oder -tagesstätte. Knapp ein Drittel (30 %) der Eltern gibt an, dass sich abgesehen von ihnen selbst oder ihrem Partner in einer ganz normalen Woche niemand anderes um ihr Kind bzw. ihre Kinder kümmert.

78 Wenn im Weiteren von Kindern die Rede ist, so ist in der Regel das Bezugskind gemeint.

4.2 Kontexte der Medienerziehung

Medienerziehung durch Eltern vollzieht sich im Kontext der familiären Medienausstattung und Mediennutzung. Die wichtigsten Parameter sind hier die Medientätigkeiten – die der Eltern selbst, die der Kinder und diejenigen, die sie gemeinsam ausüben – sowie der Medienbesitz der Kinder, auf die sich die Erfassung der Kontexte zugunsten einer breiten Erhebung medienbezogener Leitvorstellungen und medienbezogener Handelns beschränkt.

4.2.1 Medientätigkeiten der befragten Eltern

Die Medienerziehung der Eltern kann nicht unabhängig von ihrer eigenen Mediennutzung gesehen werden. Nicht alle Eltern sind mit allen Medientätigkeiten, die Kinder heute selbstverständlich ausüben (wollen), in gleichem Maße vertraut oder können auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Wenig überraschend ist zunächst festzuhalten, dass fast alle Eltern regelmäßig fernsehen, wie auch in der FIM-Studie festgestellt wird (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 59 f.).⁷⁹ Auch die Internetnutzung⁸⁰ gehört für die überwiegende Zahl der befragten Eltern in das Repertoire regelmäßiger ausgeübter Medientätigkeiten (vgl. Abb. 4-1). Das Handy wird allerdings noch vergleichsweise selten genutzt, um ins Internet zu gehen. Vielmehr dient es der großen Mehrheit der Befragten zum Telefonieren oder Versenden von SMS. Mit Computerspielen⁸¹ beschäftigt sich nur gut ein Drittel regelmäßig. Knapp die Hälfte der befragten Eltern nutzen dagegen regelmäßig einen Computer im beruflichen, schulischen oder Ausbildungszusammenhang, wobei nicht erstaunt, dass dies desto häufiger der Fall ist, je höher das formale Bildungsniveau der Familie⁸² ausfällt, ansteigend von 25,2 % (täglich/

79 Neben grundsätzlichen Unterschieden in der Anlage (z. B. Befragung beider Elternteile in der FIM-Studie) unterscheiden sich die beiden Studien in einigen Details der Operationalisierung. Konkret weicht in der Erfassung der Medientätigkeiten die Skalierung voneinander ab. Während in der FIM-Studie eine siebenstufige Skala verwendet wurde (täglich, mehrmals pro Woche, einmal pro Woche, einmal in 14 Tagen, einmal im Monat, seltener, nie), setzte die vorliegende Studie eine fünfstufige Skala ein (täglich, mehrmals pro Woche, einmal pro Woche, seltener, nie), wobei die Stufen „einmal pro Woche“ und „mehrmals pro Woche“ nachträglich zusammengefasst wurden.

Für die Berechnungen statistischer Unterschiede in den Nutzungshäufigkeiten wurden in diesem wie in den nachfolgenden Kapiteln Kruskal-Wallis H-Tests bzw. Mann-Whitney U-Tests durchgeführt.

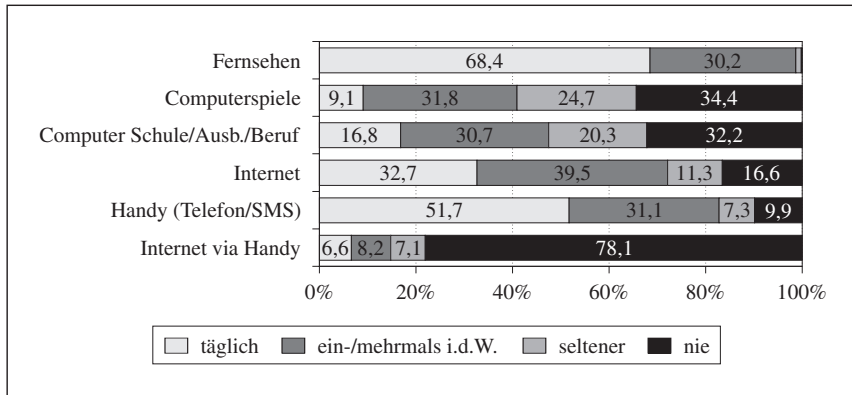
80 Die Formulierung lautete: „Das Internet nutzen, z. B. auch E-Mails, Chatten, Instant Messenger, Online Communitys wie Facebook und andere Dinge“.

81 Die Formulierung lautete: „An Computer oder Spielkonsole spielen, egal ob online oder offline und egal ob auf stationären oder tragbaren Geräten“. In diesem und allen weiteren Kapiteln wird der Kürze halber der Begriff Computerspiele verwendet (oder in Abbildungen teilweise auch Games), wenn Computer- und Konsolenspiele gemeint sind. Sofern nicht weiter differenziert wird, sind stets sowohl Online- wie Offline-Spiele eingeschlossen als auch Solo- wie Multiplayer sowie stationäre und mobile Zugänge.

82 Das Bildungsniveau der Familie bestimmt sich aus dem höchsten Bildungsabschluss beider Eltern. Ähnliche Resultate erhält man hier auch, wenn der individuelle Bildungsabschluss der Befragten eingesetzt wird.

ein- bis mehrmals wöchentlich) im niedrigsten auf 63,8 % im höchsten Bildungsniveau.

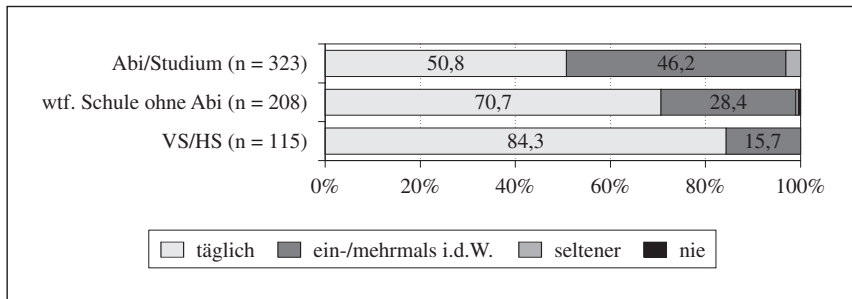
Abbildung 4-1: Häufigkeit der Medientätigkeiten der Befragten



Prozent der Befragten, N = 453, Frage H1

Unterschiede in Bezug auf den Bildungshintergrund zeigen sich in Bezug auf die Fernsehnutzung, wenn es um die tägliche Praxis geht: Je höher das formale Bildungsniveau der Familie, desto weniger Befragte geben eine tägliche Fernsehnutzung an und desto mehr antworten, lediglich mehrmals wöchentlich fernzusehen (vgl. Abb. 4-2).⁸³

Abbildung 4-2: Fernsehnutzung der Befragten nach formalem Bildungsniveau der Familie



Prozent der jeweiligen Gruppe, N = 453, Frage H1

⁸³ Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Befunden der KIM 2010 zur größeren Fernsehaffinität von Eltern mit niedrigerer Bildung (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.59 f. und S.61).

Der einzige weitere Unterschied bezüglich des Bildungsniveaus betrifft die Internetnutzung via Handy/Smartphone: Während nur 8,6 % der Eltern mit Volks- oder Hauptschulabschluss regelmäßig diesen Weg ins Internet nutzen, liegt der Anteil bei Eltern, die eine weiterführende Schule besuchen oder besucht haben, bereits bei 14,9 % und bei denen mit Abitur oder Studium sogar bei 20 %.

Das Alter der Befragten spielt bei der Internet- und Handynutzung eine Rolle. Die jüngeren Befragten (unter 40 Jahren) haben diese neuen Medien stärker in Gebrauch: Ein gutes Drittel (36,1 %) der Jüngeren (n = 266) nutzt das Internet täglich, dagegen nur ein gutes Viertel (27,8 %) der Älteren (n = 187).⁸⁴ Weit über die Hälfte (57,9 %) der Befragten unter 40 Jahren nutzt das Handy täglich, um zu telefonieren oder SMS zu verschicken; bei den Älteren sind es dagegen nur gut zwei Fünftel (42,8 %).

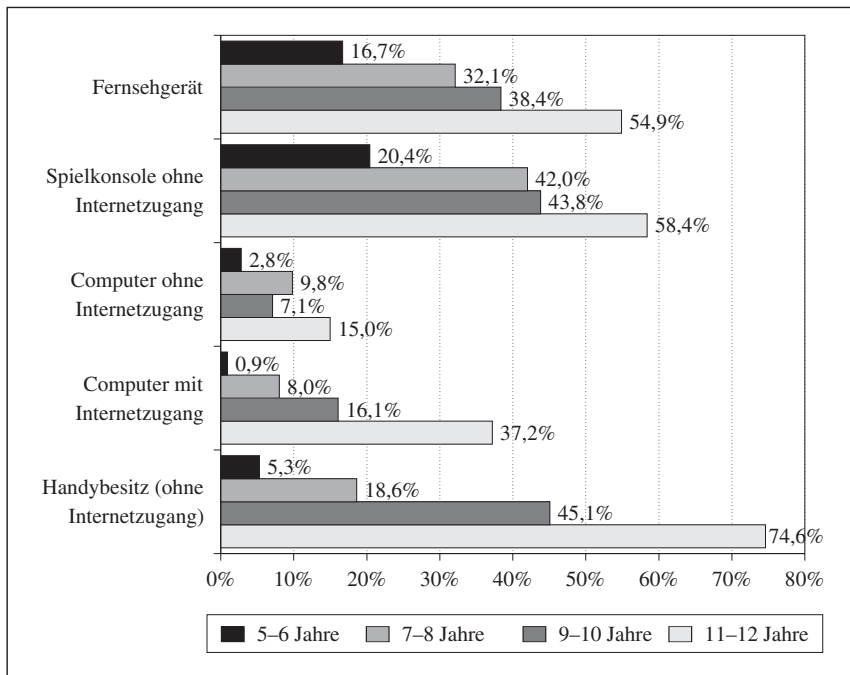
Weitere soziodemografische Unterschiede sind lediglich im Hinblick auf die tägliche Internetnutzung bedeutsam. Während über die Hälfte (55,7 %) der befragten Väter (n = 61) täglich das Internet nutzt, trifft dies auf nicht einmal ein Drittel (29,1 %) der Mütter (n = 392) zu. Darüber hinaus zeigen Alleinerziehende in diesem Punkt eine Besonderheit: Während für nur 29,1 % der Eltern, die in einer ehelichen oder eheähnlichen Gemeinschaft leben (n = 337), die Internetnutzung zur täglichen Praxis gehört, sind Alleinerziehende offenbar kontinuierlicher online: Bei ihnen liegt der entsprechende Anteil bei 43,1 % (n = 116).

4.2.2 Medienausstattung der Kinder

Der Medienbesitz der Kinder und die Gestaltung der Medienumgebung in der Familie sind sowohl als Resultat als auch als Kontext der Medienerziehung zu betrachten. Eine wichtige Variable ist in diesem Zusammenhang die Medienausstattung der Kinderzimmer, weil das Vorhandensein entsprechender Geräte einen freieren Zugang zur Nutzung bedeuten kann. Mit zunehmendem Alter der Bezugskinder sind die Kinderzimmer breiter mit den entsprechenden Medien ausgestattet (vgl. Abb.4-3).

84 Vgl. auch ähnliche Ergebnisse der FIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 59.

Abbildung 4-3: Handybesitz und Mediengeräte im Kinderzimmer, differenziert nach Alter



Prozent der jeweiligen Altersgruppe, N = 453, Frage H5

Einen deutlichen Sprung gibt es zum Ende des Grundschulalters. Jeweils über die Hälfte der 9- bis 10-Jährigen verfügt im Kinderzimmer über ein Fernsehgerät und eine Spielkonsole, mehr als ein Drittel über einen Computer mit Internetzugang.

Auch der Handybesitz macht hier nochmals einen gewaltigen Sprung, wobei in dieser Altersgruppe auch Handys mit Internetzugang erstmals einen erwähnenswerten Anteil von 9,6 % erreichen.⁸⁵

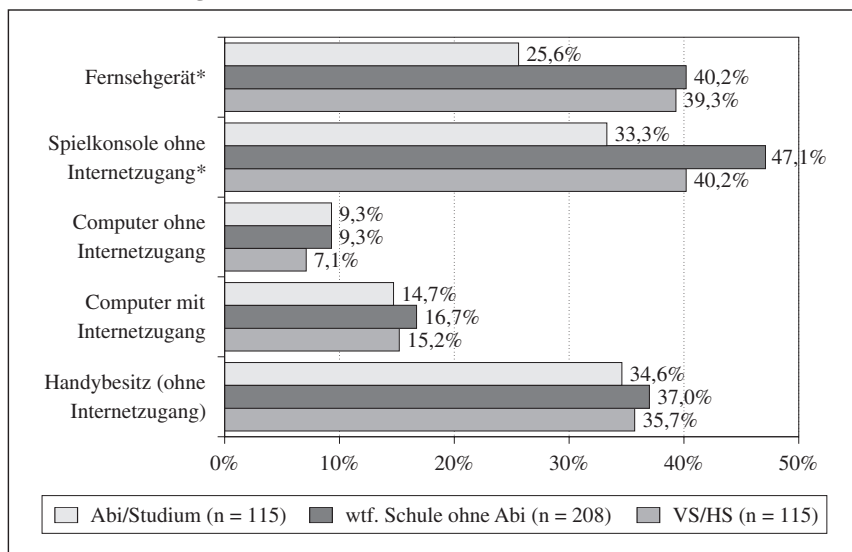
Einen Geschlechterunterschied gibt es in Hinblick auf Spielkonsolen: Nur gut ein Drittel der Mädchen hat eine solche im Zimmer (36,3 %) im Gegensatz zu 45,5 % der Jungen (vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.8). Beim Handybesitz verhält es sich umgekehrt, hier sind Mädchen (41,9 %) besser ausgestattet als Jungen (30,7 %).⁸⁶

85 Vgl. zum Computerbesitz Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.25, zum Handybesitz Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.44.

86 Nach Ergebnissen der KIM-Studie 2010 besitzt jeweils gut die Hälfte der Mädchen und Jungen ein Handy (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.8). Vermutlich fällt hier die ältere Altersspanne (6 bis 13 Jahre) ins Gewicht.

Das formale Bildungsniveau der Familie ist von Bedeutung für die Ausstattung der Kinderzimmer mit Fernseher und Spielkonsole (vgl. Abb. 4-4). In nur einem Viertel der Familien mit dem höchsten Bildungsniveau findet sich ein Fernsehgerät im Kinderzimmer im Vergleich zu ca. zwei Fünfteln bei den anderen Familien. Für Spielkonsolen beträgt der Anteil ein Drittel im Vergleich zu nahezu der Hälfte im mittleren und zwei Fünfteln im niedrigsten formalen Bildungsniveau.

Abbildung 4-4: Handybesitz und Mediengeräte im Kinderzimmer, differenziert nach Bildungsniveau der Familie



Prozent der Bildungsgruppe, N = 453, Frage H5

signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

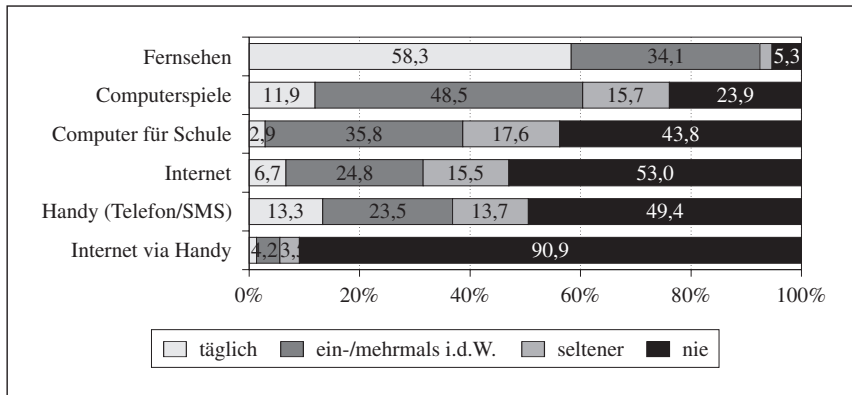
In deutlich mehr Familien mit Migrationshintergrund steht im Kinderzimmer ein Computer mit Internetzugang (25,7 %) als in Familien ohne Migrationsgeschichte (13,9 %). Möglicherweise spielt dafür das Image von Computer und Internet als Lernmedien eine Rolle. So legen nach Merkle/Wippermann (2008) Eltern in verschiedenen Migrantenmilieus großen Wert auf Bildung und Ausbildung der Kinder. Nach Strotmann (2006) hegen z.B. türkische Eltern oft hohe Bildungserwartungen in Bezug auf neue Medien und ermutigen ihre Kinder zur Auseinandersetzung mit dem Computer und auch Treibel (2006) weist auf eine Motivierung und Förderung der Eltern in Hinblick auf neue Medien hin. (vgl. auch Theunert 2007)

4.2.3 Medientätigkeiten der Kinder

Auch die Frage, ob und in welchem Umfang die Kinder Medien nutzen, lässt sich einerseits als Resultat der medienerzieherischen Aktivität der Eltern verstehen, andererseits muss die Mediennutzung der Kinder als Kontext der Medienerziehung verstanden werden, da sie abgesehen von den Aktivitäten der Eltern vielerlei Einflussgrößen, z. B. Zugangsmöglichkeiten bei Gleichaltrigen, Nutzung in der Schule etc., unterliegt.

Gefragt wurde danach, wie häufig die Kinder die jeweiligen Medien nutzen, egal ob allein oder gemeinsam mit anderen. Nach Auskunft der befragten Eltern sehen beinahe alle (94,7 %) Kinder fern, nur gut drei Viertel (76,1 %) spielen an Computer oder Spielkonsole, egal ob online oder offline, stationär oder mobil (vgl. Abb.4-5).

Abbildung 4-5: Häufigkeit der Medientätigkeiten der Bezugskinder, täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich



Prozent der Befragten, N = 453, Frage H3

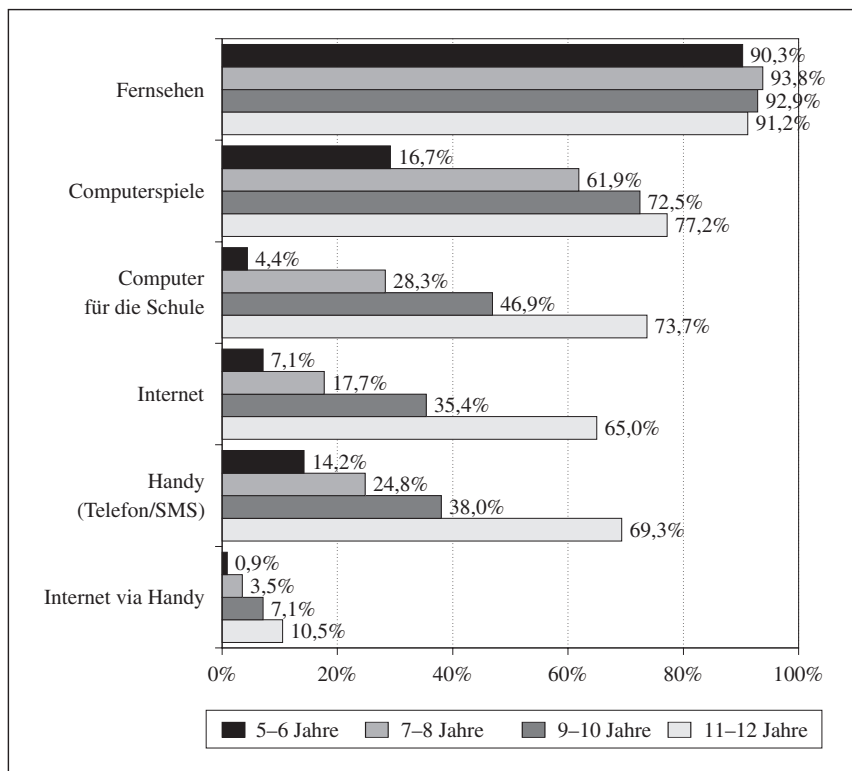
Den Computer nutzen für die Schule mehr als die Hälfte der Kinder, wobei hier zu bedenken ist, dass noch nicht alle Kinder eingeschult sind. Internet und Handy werden von ca. der Hälfte der Kinder genutzt, die Internetnutzung via Handy spielt dagegen noch kaum eine Rolle.⁸⁷

Für den Umfang der Mediennutzung ist das Alter der Kinder eine entscheidende Einflussgröße. Abgesehen vom Fernsehen, steigt der Anteil der

⁸⁷ Die Nutzungsdaten der Kinder stimmen weitgehend mit bekannten Befunden überein, so zum Fernsehen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.19, ders. 2012, S.60), Computerspielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.44), Computernutzung für die Schule (ebd., S.27) und Internet (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.30; ders. 2012, S.61).

regelmäßigen Nutzerinnen und Nutzer mit dem Alter der Kinder deutlich an (vgl. Abb. 4-6).

Abbildung 4-6: Medientätigkeiten der Bezugskinder, differenziert nach Altersgruppen, täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich



Prozent der Altersgruppe, N = 453, Frage H3

Die Nutzung des Computers für die Schule ist bereits für ein knappes Drittel der 7- bis 8-Jährigen regelmäßig der Fall und steigert sich enorm gegen Ende der Grundschulzeit sowie zum Beginn der weiterführenden Schule im Alter von 11 bis 12 Jahren. Dies ist auch die Altersstufe, in der die regelmäßige Internet- und Handynutzung einen großen Zuwachs erfährt. Das regelmäßige Computerspielen steigt dagegen schon bei den 7- bis 8-Jährigen sprunghaft an.⁸⁸

⁸⁸ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die KIM-Studie 2010 bezüglich der Nutzung des Computers für die Schule (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 28), des Internets (ebd., S. 30) und von Computerspielen (ebd., S. 44).

Geschlechterunterschiede in der Häufigkeit der Tätigkeiten ergeben sich nur für das Spielen an Computer und Konsole, was Jungen sehr viel häufiger tun als Mädchen: So spielen gut zwei Drittel der Jungen (65,6 %) regelmäßig (täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich) im Vergleich zu nur gut der Hälfte der Mädchen (54,7 %). Vor allem im täglichen Spielen unterscheiden sich die Geschlechter: Hier sind es doppelt so viele Jungen (16,4 %) wie Mädchen (7 %).⁸⁹

Das Bildungsniveau der Familie ist – wie bereits für die Ausstattung der Kinderzimmer mit Fernsehgeräten – auch für die Fernseh Häufigkeit der Kinder von Bedeutung. In Familien mit dem höchsten formalen Bildungsniveau sehen 40 % der Kinder täglich fern, bei Familien mit mittlerem Bildungsniveau sind es 59,1 % und bei Familien mit niedrigem 76,5 %. Ein weiterer Bildungsunterschied ergibt sich in Hinblick auf die – insgesamt geringe – Nutzung des Internets via Handy bzw. Smartphone: Während 12,3 % bzw. 11,5 % der Kinder aus Familien mit dem höchsten bzw. mittleren Bildungsniveau auf diese Weise das Internet nutzen, trifft dies nur auf 1,7 % der Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau zu. Die oben genannten Unterschiede bei den Eltern spiegeln sich also in verkleinertem Maßstab auch in der Nutzung der Kinder wider.

Leben Jugendliche im Haushalt, wirkt sich dies offenbar steigend auf die regelmäßigen (mindestens einmal wöchentlich) Medientätigkeiten der Bezugskinder aus. Sind die Geschwister 13 bis 19 Jahre alt, spielen Bezugskinder vermehrt an Computer oder Konsole (72,3 % zu 56,5 %) und nutzen das Internet (42,3 % zu 28 %) sowie das Handy (49,5 % zu 32,7 %) häufiger. Außerdem sehen sie vermehrt täglich fern (67,9 % zu 55,2 %).

Das Alter, mit dem die Kinder begonnen haben, die jeweiligen Medien zu nutzen, gibt Auskunft darüber, seit wann für die Eltern der Umgang des Kindes mit dem jeweiligen Medium von medienerzieherischer Relevanz ist (bzw. sein sollte). Ähnlich wie die aktuelle Mediennutzung der Kinder ist der Beginn der jeweiligen Mediennutzung aber auch als Resultat der elterlichen Medienerziehung zu betrachten.

Die Angaben zum Alter, mit dem die Kinder mit den verschiedenen Medientätigkeiten begonnen haben (vgl. Tab.4-1), passen zu dem Bild, das sich zu den Altersunterschieden in den Nutzungshäufigkeiten abzeichnet (vgl. Abb.4-6). So lässt sich der Anstieg der Computernutzung für die Schule im mittleren Grundschulalter ebenso nachvollziehen wie das etwas spätere Anwachsen der Handy- und Internetnutzung und die frühere Nutzung von Computerspielen. Gleichzeitig fällt auf, dass die medienerzieherischen Aufgaben der Eltern deutlich anwachsen, wenn das Alter von ca. 8 Jahren erreicht wird, da hier die Zahl der genutzten Medien steigt.

89 Die größere Affinität von Jungen zu Computerspielen zeigt sich auch in der KIM-Studie 2010 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.5, 10, 27 und 44).

Tabelle 4-1: Durchschnittliches Alter zu Beginn der Medientätigkeiten

Medientätigkeit	N	Alter zu Beginn der Medientätigkeit (MW) Gesamt	Differenziert nach Alter der Eltern		
			bis 34	35 bis 44	ab 45
Fernsehen	409	3,60	3,53	3,63	3,65
An Computer- oder Spielekonsole spielen**	335	6,56	6,06	6,68	6,90
Den Computer für die Schule nutzen	247	7,95	7,58	8,03	8,04
Mit dem Handy telefonieren oder SMS verschicken**	223	8,07	6,83	8,29	8,76
Das Internet nutzen**	207	8,36	7,24	8,53	8,92
Mit Handy oder Smartphone das Internet nutzen	39	8,72	7,67	9,30	9,50
Aktuelles Durchschnittsalter der Bezugskinder**	453	8,54	7,28	8,95	9,61

N = Kinder, die die jeweilige Tätigkeit zumindest selten ausüben, Frage H4

Frage H4, Alter der Eltern: Einfaktorielle ANOVA, zweiseitig mit $p < 0,01$ (**), $p < 0,05$ (*)

Auffällig ist, dass Eltern unter 35 Jahren jeweils durchschnittlich ein deutlich niedrigeres Anfangsalter angeben als ältere Befragte. Dies bestätigt den Befund der FIM-Studie, dass bei jüngeren Eltern der Einstieg der Kinder in die Medienwelt deutlich früher stattfindet (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.62 f.). Signifikant sind die Unterschiede jedoch nur für das Computerspielen sowie die Internet- und Handynutzung. Allerdings ist bei der Interpretation des Ergebnisses Folgendes zu beachten, wie auch die Autorinnen und Autoren der FIM-Studie zu bedenken geben: Das Alter der Eltern korrespondiert mit dem Alter der Kinder – Bezugskinder von Eltern über 40 Jahren sind mit durchschnittlich 9,61 Jahren gut zwei Jahre älter als Kinder von Eltern unter 35 Jahren (vgl. Tab.4-1). Je höher aber das derzeitige Alter der Kinder ist, desto höher kann auch das anzugebende Einstiegsalter in die Medientätigkeit ausfallen.⁹⁰ Damit ist dieser Effekt bis zu einem gewissen Maße der methodischen Beschränkung zuzurechnen.

Zudem ist nicht auszuschließen, dass bei älteren Befragten Erinnerungsverzerrungen dazu beitragen, höhere Altersangaben zu machen. In diesem Kontext ist auch das wenig plausible Ergebnis zu sehen, dass Kinder mit jugendlichen Geschwistern im Durchschnitt erst später damit begonnen haben sollen, den Computer für die Schule nutzen oder mit dem Handy zu telefonieren/SMS zu verschicken (vgl. hierzu auch Alt/Teubner 2012).

Das Resultat, dass bei jüngeren Eltern der Medieneinstieg der Kinder vorverlagert ist, kann also nur als recht wahrscheinlich, jedoch nicht letztgültig sicher gelten. Die Frage, ob es sich um einen Trend handelt, der fortzuschreiben ist, ließe sich nur in einer Langzeiterhebung klären.

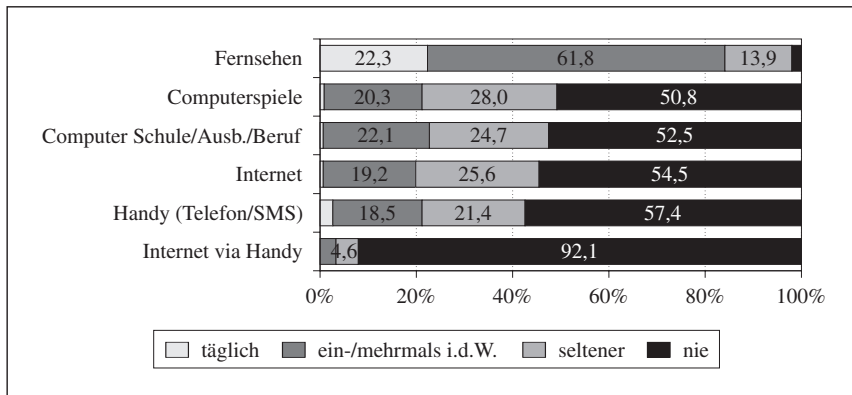
90 So können z.B. Eltern eines 7-jährigen Kindes, das das Internet nutzt, nicht angeben, es habe damit im Alter von 8 Jahren begonnen.

Eltern mit Migrationshintergrund geben in Bezug auf das Computerspielen mit 6,15 Jahren ein signifikant früheres Anfangsalter an als Eltern ohne Migrationsgeschichte (6,64). Dieser Unterschied von einem halben Jahr erscheint zunächst nicht besonders auffallend. Er steht jedoch, wie noch zu sehen sein wird, in einer Reihe weiterer Ergebnisse, die auf eine geringere Zurückhaltung von Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber der Nutzung von Computerspielen hinweisen.

4.2.4 Gemeinsame Medientätigkeiten

Geht es um die Medientätigkeiten, die die Eltern mit dem Bezugskind gemeinsam ausüben, erweist sich auch hier das Fernsehen als die am häufigsten ausgeübte Tätigkeit. Über vier Fünftel der Befragten sehen zumindest einmal pro Woche mit ihrem Kind fern (vgl. Abb. 4-7),⁹¹ aber nur jeweils ca. ein Fünftel der Eltern übt die übrigen abgefragten Medientätigkeiten mindestens einmal in der Woche gemeinsam mit dem Kind aus.⁹² Jeweils über die Hälfte der Befragten nutzt Computerspiele, den Computer für die Schule, Internet und Handy sogar niemals mit dem Kind gemeinsam.⁹³

Abbildung 4-7: Häufigkeit der gemeinsamen Medientätigkeiten mit dem Bezugskind



Prozent der Befragten, N = 453, Frage H2

- 91 Zur herausragenden Stellung des Fernsehens vgl. auch aus Elternperspektive Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.63 sowie aus Kinderperspektive ders. 2011, S.14 und Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.65.
- 92 Ähnlich geringe Werte berichtet für das gemeinsame Computerspielen und die Computernutzung für die Schule sowie für die Internetnutzung die KIM 2008 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, S.61) und die FIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.81).
- 93 Prozentangaben und statistische Tests beziehen sich auf die Gesamtstichprobe, d.h. Eltern, die selbst die betreffende Medientätigkeit nie ausüben, und daher nicht gefragt wurden, wie oft sie dies gemeinsam mit dem Kind tun, sind der Kategorie „nie“ zugerechnet.

Wie häufig die befragten Eltern mit den Kindern gemeinsam Medientätigkeiten nachgehen, hängt unter anderem vom Alter der Kinder ab. So fällt auf, dass nur ein knappes Drittel (34,5 %) der Eltern von 5- bis 6-Jährigen zumindest selten gemeinsam mit dem Bezugskind Computer- oder Konsolenspiele spielt, während es bei den Eltern älterer Kinder mehr als die Hälfte sind (je nach Altersstufe zwischen 53 % und 55 %). Dies ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass die jüngste Altersgruppe insgesamt nur wenig an Computer oder Konsole spielt.

Wenig überraschend nimmt der Anteil derjenigen Eltern, die mit dem Kind gemeinsam den Computer für Hausaufgaben oder Schule nutzen, mit dem Alter des Bezugskindes kontinuierlich zu, von 21,2 % der Eltern der Jüngsten auf 64 % der Eltern der Ältesten. Vergleichbares gilt für die gemeinsame Internetnutzung, die von 22,1 % auf 67,5 % ansteigt.

Mit dem Bezugskind zu telefonieren oder SMS zu verschicken, ist ebenfalls eine Tätigkeit, die sich mit dem Alter des Kindes steigert. Dies betrifft sowohl die Verbreitung als auch die Häufigkeit dieser gemeinsamen Aktivität, was vermutlich auf den wachsenden Aktionsradius der Kinder zurückzuführen ist. Ein deutlich höherer Anteil von Eltern in Familien mit Migrationshintergrund nutzt das Handy regelmäßig, d.h. mindestens einmal in der Woche, gemeinsam mit dem Kind zum Telefonieren oder zum Versenden von SMS (31,5 % zu 19,2 %). Da in Familien mit Migrationshintergrund weder Eltern noch Kinder für sich genommen das Handy signifikant häufiger nutzen als in Familien ohne Migrationshintergrund, kommt nur eine Erklärung in Frage, die die Gestaltung des Kontaktes zwischen Eltern und Kindern via Handy betrifft. Möglicherweise spielt hier ein höheres elterliches Kontrollverhalten eine Rolle, wie es Ergebnisse von Trebbe, Heft und Weiß (2010, S.134) für türkische Eltern von Jugendlichen nahelegen.

Die Höhe des Bildungsabschlusses der jeweils Befragten⁹⁴ wirkt sich darauf aus, wie häufig sie mit dem Bezugskind täglich gemeinsam fernsehen: Je höher der eigene Abschluss, desto seltener sehen die Befragten täglich mit dem Kind fern (fallend von 28,6 % auf 10,1 %) und desto häufiger ist dies einmal/mehrmals in der Woche der Fall (steigend von 55,6 % auf 71,9 %) (vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.64). Dies korrespondiert mit dem Ergebnis, dass Befragte mit höherer Bildung weniger fernsehen (vgl. Kap.4.2.1).

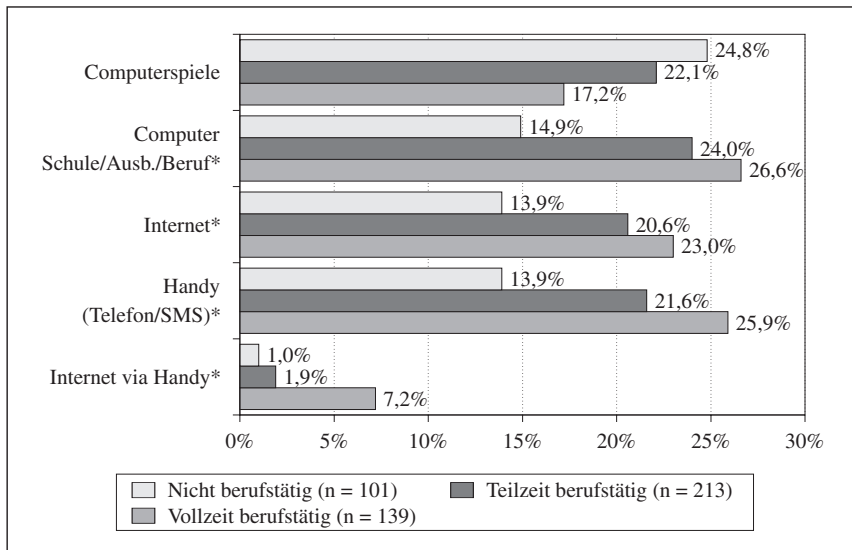
In umgekehrter Richtung wirkt sich der Bildungsabschluss auf die gemeinsame Nutzung des Computers für die Schule aus. Über zwei Drittel (67,7 %) derjenigen, die maximal den Volks- bzw. Hauptschulabschluss erreicht haben, geben an, den Computer niemals mit dem Kind gemeinsam für die Schule zu

94 Legt man nicht den Bildungsabschluss der Befragten, sondern das Bildungsniveau in der Familie zugrunde, fallen die Ergebnisse nur geringfügig abweichend aus.

nutzen, wohingegen dieser Anteil bei Befragten mit Abitur oder Studium nur bei gut zwei Fünfteln liegt (41,6 %).

Der Einfluss der formalen Bildung erklärt auch den Befund, dass sich der Umfang der Berufstätigkeit positiv auf die gemeinsame Nutzung des Computers für die Schule auswirkt:⁹⁵ Je weniger die Eltern beruflich eingebunden sind, desto geringer der Anteil derjenigen, die den Computer mit dem Kind gemeinsam für Hausaufgaben und Schule nutzen. So nutzen insgesamt nur 37,6 % der Eltern, die nicht berufstätig sind, den Computer gemeinsam mit dem Kind für Hausaufgaben und Schule, während dieser Anteil bei den Vollzeitberufstätigen, die ja eigentlich über weniger Zeit verfügen, bei 50,4 % liegt. Ähnliche Ergebnisse finden sich für die gemeinsame Internetnutzung, was die Alltagsbeobachtung stützt, dass auch die Internetnutzung für Hausaufgaben und Schule von Bedeutung ist (vgl. Abb.4-8).⁹⁶ Kein Unterschied in Abhängigkeit vom Umfang

Abbildung 4-8: Regelmäßige Medientätigkeiten gemeinsam mit dem Bezugskind (täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich), differenziert nach Umfang der Berufstätigkeit



Prozent der jeweiligen Gruppe, N = 453, Frage H2
signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

95 Der Umfang der Berufstätigkeit steigt mit dem Bildungsabschluss der Befragten. Das Alter der Kinder – eine alternative Hypothese zur Erklärung des Zusammenhangs – korreliert nicht mit dem Umfang der Berufstätigkeit.

96 Das stark abweichende Ergebnis für das gemeinsame Fernsehen ist in der nachstehenden Abbildung aus Platzgründen unterdrückt.

der Berufstätigkeit zeigt sich im Hinblick auf die Fernsehnutzung (82 % bis 85 % täglich/einmal wöchentlich).⁹⁷

4.3 Medienerzieherische Grundannahmen

In das medienerzieherische Handeln der Eltern fließen sowohl normative Vorstellungen über einen angemessenen Umgang von Kindern mit Medien als auch zugrundeliegende Annahmen über die Bedeutung von Medien für die kindliche Entwicklung ein. Solche Annahmen lassen sich nur sehr begrenzt durch standardisierte Befragungen eruieren. In der aktuellen Erhebung wurden einige basale elterliche Vorstellungen zur Rolle der Medien für Kinder und zur Notwendigkeit von Medienerziehung erfasst sowie zur Frage, wer für die Medienerziehung in der Familie zuständig ist.

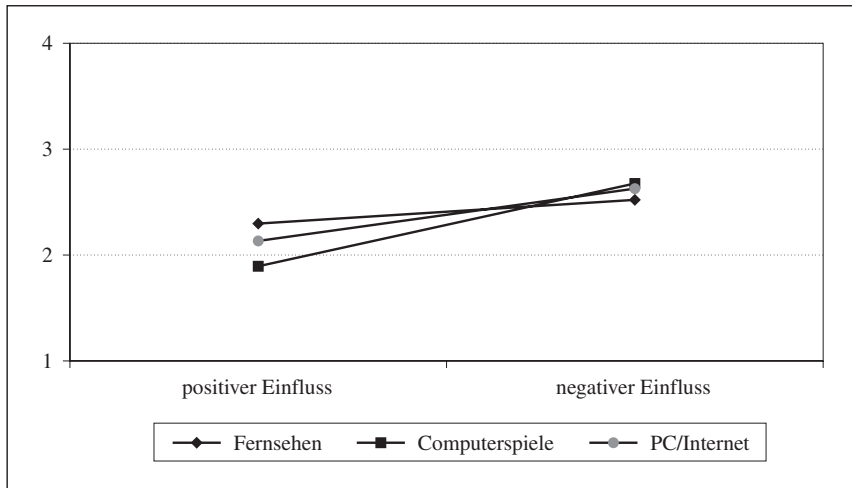
4.3.1 *Annahmen über den Einfluss von Medien auf Kinder*

Dafür, wie Eltern die Mediennutzung von Kindern gestalten, dürfte nicht zuletzt von Bedeutung sein, von welchen Annahmen über den Einfluss von Medien auf Kinder sie ausgehen. In der öffentlichen Diskussion tauchen immer wieder alarmierende Thesen über Medienwirkungen auf. Auf der anderen Seite werden z. B. Computer und Internet immer wieder als Medien gehandelt, deren souveräne Nutzung eine wichtige Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg ist (vgl. z. B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 58). Heftig diskutiert wird zum Beispiel auch immer wieder, inwieweit Medien im Kindergarten ihren Platz haben sollten. Anstatt zu verfolgen, inwieweit einzelne Thesen zur Medienwirkung, die den Konjunkturen der öffentlichen Diskussion unterliegen, von Eltern aufgenommen und vertreten werden, wurden die Eltern in der Befragung gebeten, den Einfluss von Medien auf Kinder grundsätzlicher einzuschätzen. Die Eltern sollten angeben, für wie stark sie jeweils den möglichen positiven und den negativen Einfluss der Medien Fernsehen, Computerspiele sowie Computer/Internet auf Kinder (im Alter des Bezugskindes) halten.

Im Ergebnis schätzen Eltern den möglichen negativen Einfluss aller Medien im Durchschnitt als etwas stärker ein als den potenziell positiven Einfluss. Dabei gibt es jedoch deutliche medienspezifische Unterschiede (vgl. auch Abb. 4-9).

97 Die FIM-Studie kommt hier zu abweichenden Ergebnissen in dem Sinne, dass vollzeit berufstätige Eltern deutlich weniger gemeinsame Fernsehnutzung angeben als die anderen Gruppen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S. 64). Dies ist sehr wahrscheinlich auf den stärkeren Einbezug von Vätern in die FIM-Studie zurückzuführen.

Abbildung 4-9: Angenommene Stärke des möglichen positiven und negativen Einflusses der Medien auf Kinder



Mittelwerte, N = 453, Fragen H7, H8 (invers gepolt, d.h. 1 = kein Einfluss, 2 = gering, 3 = stark, 4 = sehr stark)

Den möglichen Einfluss des Fernsehens sehen die Eltern am wenigsten kritisch: Diesem Medium wird der durchschnittlich stärkste positive und geringste negative Einfluss zugeschrieben. Computerspiele sehen die Eltern dagegen am kritischsten: Ihnen wird der geringste positive und der stärkste negative Einfluss zuerkannt. Computer und Internet liegen dazwischen.

Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen

Da die Befragten sich am Alter des Bezugskindes orientieren sollten, um den möglichen Einfluss der Medien zu beurteilen, liegt die Vermutung nahe, dass hier altersdifferenzierte Ergebnisse aufzufinden wären. Dies ist allerdings nur für den positiven Einfluss von Computerspielen sowie Computer/Internet der Fall: Je älter die Kinder, desto höher wird jeweils der mögliche positive Einfluss dieser Medien geschätzt.⁹⁸ Das Alter der Eltern spielt eine vergleichbare Rolle,

⁹⁸ Computerspiele steigend von 1,72 bei Eltern von 5- bis 6-Jährigen auf 2,06 bei Eltern von 11- bis 12-Jährigen; Computer/Internet steigend von 1,72 auf 2,56.

Zugrunde liegt bei deskriptiven Darstellungen und Unterschiedstests die Skala: 1 = kein Einfluss, 2 = gering, 3 = stark, 4 = sehr stark. Dabei handelt es sich um eine inverse Polung der ursprünglichen Skala; die inverse Polung wird wegen der besseren intuitiven Nachvollziehbarkeit in Abbildungen gewählt.

Alle Differenzen in der geschätzten Stärke des Medieneinflusses wurden mit Kruskal-Wallis H-Tests bzw. Mann Whitney U-Tests geprüft (zweiseitig, $p < 0,05$). Um eine Orientierung über die Größenordnung der Unterschiede zu geben, werden die Mittelwerte der einzelnen Gruppen angeführt.

was darauf zurückzuführen ist, dass – wie an anderer Stelle bereits erwähnt – das Alter von Eltern und Kindern korrespondiert.

Eine Rolle spielt darüber hinaus, ob die Befragten allein oder in einer Partnerschaft erziehen. Alleinerziehende sind in Bezug auf den möglichen positiven Einfluss der Medien auf Kinder deutlich skeptischer als gemeinsam Erziehende.⁹⁹

Zusammenhänge mit der Häufigkeit der Medientätigkeiten

Wie Eltern den möglichen Einfluss der Medien einschätzen, könnte auch im Zusammenhang damit stehen, wie häufig sie selbst die Medien allein oder gemeinsam mit dem Kind nutzen und wie häufig das Kind die Medien nutzt.

Die geschätzte Stärke des positiven Fernseheinflusses korreliert nur schwach mit der Häufigkeit der eigenen Fernsehnutzung (0,099*).¹⁰⁰ Eine ebenfalls relativ schwache Korrelation gibt es sowohl mit der Häufigkeit des gemeinsamen Fernsehens mit dem Bezugskind (0,134**) sowie mit der Fernsehhäufigkeit des Bezugskindes (0,124*). Offen bleibt hier wie bei all diesen Korrelationen die Richtung der Zusammenhänge: Ob häufiger ferngesehen wird, weil positive Einflüsse für möglich gehalten werden oder ob der positive Einfluss höher geschätzt wird, weil z.B. beim gemeinsamen Fernsehen ein solcher Einfluss beobachtet wurde, bleibt dahingestellt. Kein Zusammenhang ist zwischen der geschätzten Stärke des negativen Fernseheinflusses und der Fernsehhäufigkeit von Eltern und Kindern erkennbar.

Wenn es um Computerspiele geht, lassen sich etwas stärkere Zusammenhänge feststellen: Die mögliche Stärke des positiven Einflusses der Computerspiele korreliert leicht mit der Häufigkeit des eigenen Computerspielens der Eltern (0,158**) und noch deutlicher mit der Häufigkeit des gemeinsamen Spielens (0,256**) sowie der Spielhäufigkeit des Bezugskindes (0,295**). Hier finden sich auch schwache Zusammenhänge mit der Stärke des negativen Einflusses: Je stärker der mögliche negative Einfluss vermutet wird, desto geringer die Häufigkeit des eigenen Spielens (–0,122**), des gemeinsamen Spielens mit dem Kind (–0,171**) und des kindlichen Spielens (–0,181**). Positive wie negative Vermutungen über den möglichen Einfluss von Computerspielen spiegeln sich also nachvollziehbar in der Nutzungshäufigkeit der Computerspiele.

Die Zusammenhänge zwischen der Bewertung der möglichen Einflüsse von Computer/Internet mit der Nutzungshäufigkeit des Computers für Hausaufgaben, Schule, Ausbildung oder Beruf stellen sich als noch enger dar, denn gerade hier könnte sich ja ein positiver Einfluss dieser Medien entfalten. Je größer

99 Fernsehen: 2,17 zu 2,34; Computerspiele: 1,76 zu 1,94; Computer/Internet: 1,99 zu 2,18.

100 Verwendet wurde jeweils Kendal-Tau-b, zweiseitig mit $p < 0,05^*$ und $p < 0,01^{**}$; die ursprüngliche Polung der Items wurde hier beibehalten.

der mögliche positive Einfluss geschätzt wird, desto höher fällt die gemeinsame Nutzungshäufigkeit des Computers für diesen Zweck (0,336**) sowie die Nutzungshäufigkeit des Kindes (0,388**) und auch die eigenen Nutzungshäufigkeit der befragten Eltern (0,198**) aus. Hier trägt die eigene Nutzung des Mediums für diesen Zweck eventuell zur höheren Gewichtung der positiven Möglichkeiten bei. Aber auch umgekehrt gilt: Je größer der mögliche negative Einfluss von Computer/Internet auf Kinder vermutet wird, desto seltener nutzen ihn Eltern mit den Kindern gemeinsam für Hausaufgaben, Schule, Ausbildung, Beruf (−0,093**), aber auch das Kind allein nutzt ihn hierfür seltener (−0,109**). Dieser Zusammenhang fällt zwar relativ schwach aus; falls jedoch der mögliche negative Einfluss von Computer/Internet die Eltern davon abhalten sollte, den Computer häufiger für Hausaufgaben und Schule einzusetzen, ist dies ein bedenkenswertes Ergebnis, denn mehr als ein Drittel der befragten Eltern hält diesen Einfluss für stark und über ein Zehntel sogar für sehr stark.

Vergleichbares gilt auch für das Internet: Recht eng ist der Zusammenhang zwischen dem möglichen positiven Einfluss von Computer/Internet und der Häufigkeit der gemeinsamen Internetnutzung (0,323**) sowie der Nutzung durch das Kind (0,312**). Auch hier gilt: Je höher der mögliche negative Einfluss geschätzt wird, desto seltener wird das Internet gemeinsam genutzt (−0,119**) oder nutzt das Kind das Internet (−0,144**).

Wissen, Vermutungen und Bewertungen der Eltern zu Risiken und Chancen der Medien stehen also insbesondere im Hinblick auf Computerspiele sowie auf Computer/Internet in deutlichem Zusammenhang mit der Nutzungshäufigkeit.

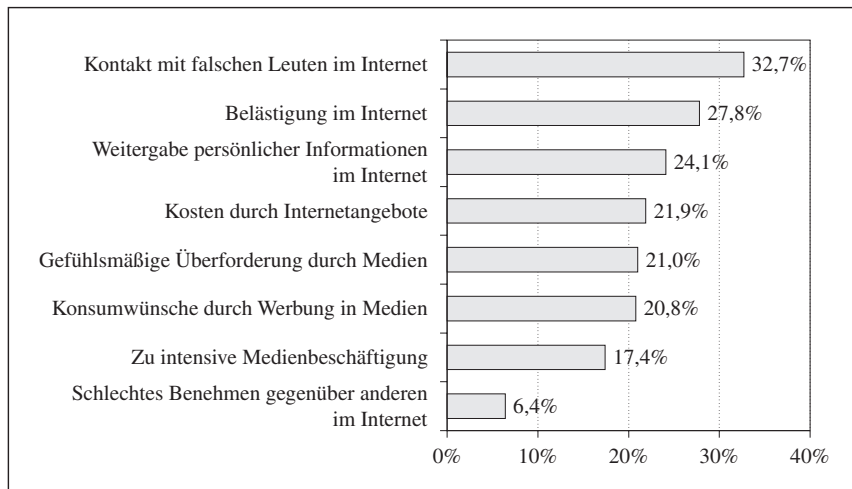
4.3.2 Sorgen in Bezug auf die Mediennutzung der Kinder

Um die medienbezogener Grundannahmen der Eltern weiter auszudifferenzieren, wurden alle Eltern gefragt, inwieweit sie über bestimmte Aspekte der Mediennutzung des Bezugskindes besorgt sind. Hier wurden einerseits Sorgen abgefragt, die medienunspezifisch formuliert waren,¹⁰¹ andererseits solche, die sich nur auf das Internet beziehen. Letztere wurden unabhängig davon gestellt, ob das Bezugskind das Internet nutzt, da solche Sorgen ja auch gerade ein Grund sein könnten, das Kind von der Internetnutzung fernzuhalten. Es fällt auf, dass – abgesehen von der Sorge, dass sich das Bezugskind im Internet schlecht gegenüber anderen benehmen könnte – starke Sorgen in Bezug auf die Internetnutzung wesentlich verbreiteter sind, als die medienunspezifisch formulierten Sorgen (vgl. Abb.4-10). Dies passt zu dem Ergebnis der KIM-

101 „..., dass [...] in Medien mit Inhalten in Berührung kommen könnte, durch die es gefühlsmäßig überfordert ist.“; „..., dass Werbung in den Medien bei [...] Konsumwünsche wecken könnte.“; „..., dass sich [...] zu häufig oder zu lang mit Medien beschäftigen könnte.“

Studie 2010, in der vier Fünftel der Eltern der Meinung sind, das Internet sei für Kinder gefährlich (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.65).

Abbildung 4-10: Sorgen bezüglich der Mediennutzung der Kinder, Anteile „sehr besorgt“



Prozent der Befragten, N = 453, Fragen H25, H26

Die Prozentwerte für die internetbezogenen Sorgen fallen zum Teil etwas kleiner aus als in anderen Studien, was an der fokussierten Altersgruppe der 5- bis 12-Jährigen liegt, in der die Internetnutzung noch eine geringere Bedeutung hat als z.B. in der HBI/ZDF-Studie (Hasebrink/Schröder/Schumacher (2012, S.21) oder der EU Kids Online-Studie (Livingstone et al. 2012, S.2), die beide auch Eltern von Jugendlichen einbezogen.¹⁰²

Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen

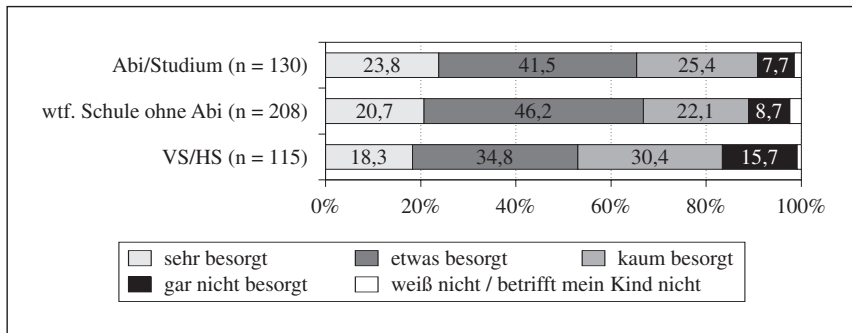
Wie sehr die Eltern jeweils in Bezug auf den Medienumgang der Kinder besorgt sind, erweist sich als weitgehend unabhängig von soziodemografischen Merkmalen. Selbst das Alter des Kindes spielt hier keine Rolle. Bedeutsam ist allerdings der Bildungshintergrund der Eltern, jedoch nur für Befürchtungen in Hinblick auf eine emotionale Überforderung der Kinder:¹⁰³ Je geringer das

¹⁰² Der Anteil der „weiß nicht/betrifft mein Kind nicht“-Antworten beträgt für die internetbezogenen Items zwischen 15 % und 17 %.

¹⁰³ Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass eine Befragung von schweizerischen Eltern zu unterschiedlichen Sorgen in Bezug auf die Internetnutzung durchgängig eine geringere Besorgnis der formal niedriger Gebildeten feststellt (Steiner/Goldoni 2012, S.54 f.).

formale Bildungsniveau der Familie, desto weniger sind die Eltern im Durchschnitt diesbezüglich besorgt. (vgl. Abb.4-11)¹⁰⁴

Abbildung 4-11: Sorge um gefühlsmäßige Überforderung des Kindes durch Medieninhalte, differenziert nach formalem Bildungsniveau



Prozent der jeweiligen Gruppe, N = 453, Frage H25_1

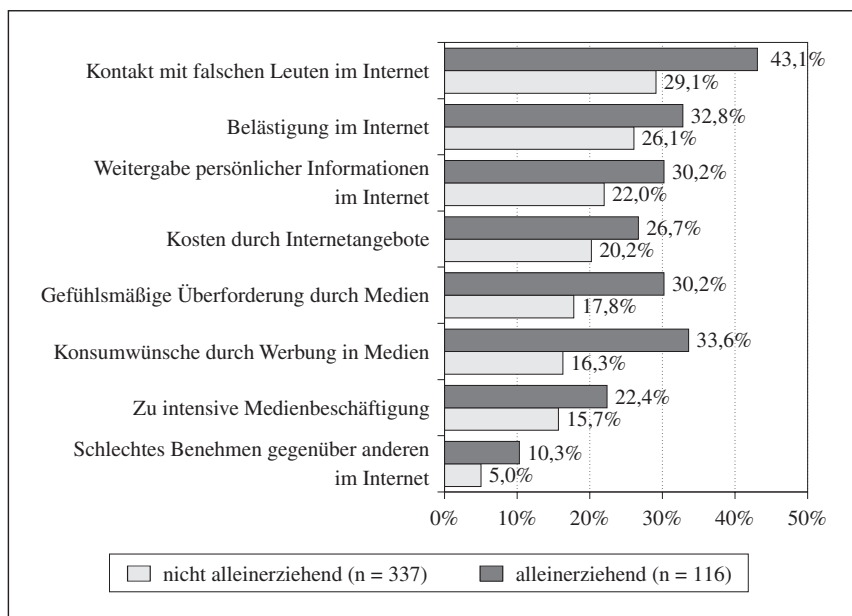
Denkbar ist, dass diese Sorge im Vergleich zu schwerwiegenden Alltags- und Erziehungsorgen für Eltern mit niedrigerer Bildung, welche ja häufig mit geringerem sozioökonomischem Status verbunden ist, relativ gering ins Gewicht fällt. Für diese Interpretation spricht, dass insgesamt medienbezogene Sorgen für Eltern in Relation zu anderen kindbezogenen Sorgen betrachtet, wie z.B. Schulproblemen oder Gefahren im Straßenverkehr, nicht unbedingt an erster Stelle rangieren (vgl. Livingstone et al. 2012, S.2).

Alleinerziehende Eltern sind in allen Punkten besorgter als Eltern, die in ehelicher oder eheähnlicher Gemeinschaft leben (vgl. Abb.4-12, S.86). Hierfür könnte ausschlaggebend sein, dass Alleinerziehenden bewusst ist, dass sie aufgrund der höheren Beanspruchung durch Aufgaben der Alltagsbewältigung, über geringere Ressourcen verfügen, um sich mit dem Medienumgang der Kinder auseinanderzusetzen.¹⁰⁵ Aber auch die Rangordnung der Sorgen fällt für alleinerziehende Eltern anders aus: Die Sorge, dass Werbung in den Medien bei den Kindern Konsumwünsche wecken könnte, hat für Alleinerziehende wesentlich mehr Gewicht und steht für sie – ausgehend von den Durchschnittswerten – sogar an erster Stelle, was vermutlich in der meist schlechteren wirtschaftlichen Situation von Alleinerziehenden begründet liegt.

¹⁰⁴ Kruskal-Wallis H-Test, zweiseitig, $p < 0,5$.

¹⁰⁵ (vgl. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1150&Jump1=LINKS&Jump2=10#5>; Daten des AID:A DJI-Survey 2009).

Abbildung 4-12: Sorgen bezüglich Mediennutzung der Kinder, Alleinerziehende, Anteile „sehr besorgt“



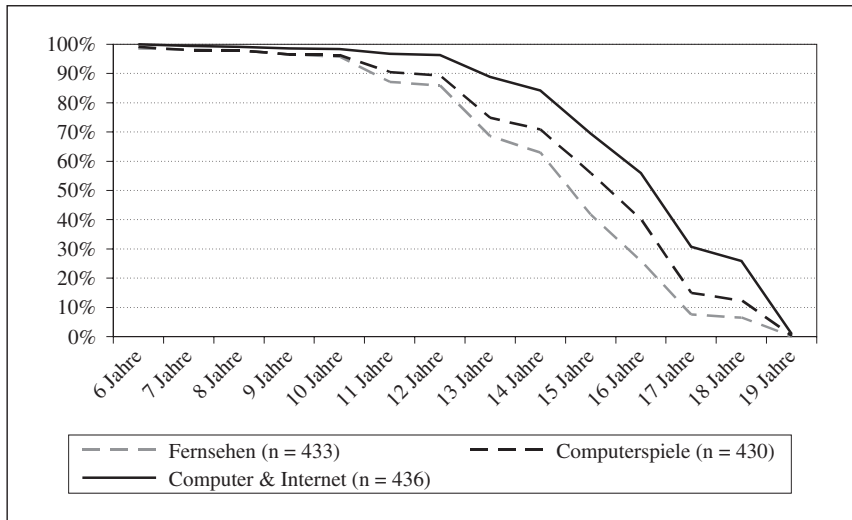
Prozent der jeweiligen Gruppe, N = 453, Frqagen H25, H26

4.3.3 Notwendigkeit von Medienerziehung

Die Eltern wurden gebeten anzugeben, bis zu welchem Alter man sich ihrer Einschätzung oder Erfahrung nach um den Umgang von Kindern bzw. Heranwachsenden mit Fernsehen, Computerspielen und Computer/Internet kümmern sollte. Bis zum Alter von sechs Jahren sehen nahezu alle Eltern für die drei abgefragten Medien die Notwendigkeit sich um den Medienumgang der Kinder zu kümmern. Ab dem Schulalter beginnen die Einschätzungen medienspezifisch zu differieren, wobei den Heranwachsenden der vollkommen selbstständige Umgang mit dem Fernsehen früher zugetraut wird als die Nutzung der anderen Medien (vgl. Abb. 4-13).¹⁰⁶

¹⁰⁶ Diese Form der Auswertung und Abbildung kumuliert die Angaben der Befragten auf eine Weise, die der Tatsache Rechnung trägt, dass die jeweilige Altersangabe logisch einschließt, dass man sich auch um den Medienumgang aller jüngeren Altersstufen kümmern sollte. (Gibt eine Befragte an, man müsse sich bis zum Alter von 12 Jahren um den Fernseh Umgang kümmern, so bedeutet dies, dass man sich um den Fernseh Umgang 11-Jähriger, 10-Jähriger, 9-Jähriger etc. kümmern muss. Entsprechend wird die Befragte diesen Altersangaben ebenfalls zugeschlagen.)

Abbildung 4-13: Alter, bis zu dem man sich um die Medienerziehung kümmern sollte, kumulierte Auswertung



Angaben in Prozent der Befragten, N = 453 abzüglich jeweils fehlender Werte („weiß nicht“), Frage H9

Während der Prozentsatz der Eltern, die es notwendig finden, sich um den Fernsehumsatz und um den Umgang der Heranwachsenden mit Computerspielen zu kümmern, z. B. ab der Altersgrenze von ca. elf Jahren unter die 90%-Marke fällt, ist diese Marke in Bezug auf den Umgang mit Computer und Internet um zwei Jahre verschoben. Nur knapp zwei Drittel (63 %) der Befragten sind der Auffassung, dass man sich um den Fernsehumsatz bis zum Alter von 14 Jahren noch kümmern sollte, während es in Bezug auf Computerspiele fast drei Viertel sind (71 %) und in Bezug auf Computer/Internet mehr als vier Fünftel (84 %).¹⁰⁷

Da die Altersgruppe der Bezugskinder bis 12 Jahre reicht, ist festzuhalten, dass der Großteil der befragten Eltern von der Notwendigkeit ausgeht, dass man sich um den Medienumsatz der Bezugskinder kümmern sollte. Bezieht man das Alter der Bezugskinder in die Analyse ein, so zeigt sich, dass nur eine Minderheit von jeweils 3,5 % der Ansicht ist, dass ihr Kind dem Alter, in

¹⁰⁷ Auffallend ist hier eine Diskrepanz zu fernsehbezogenen Ergebnissen einer älteren Studie (Schorb/Theunert 2001): Hier waren nur 42 % einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe der Ansicht, dass Heranwachsende bis 14 Jahren Hilfe in Bezug auf den Fernsehumsatz benötigen. Diese Diskrepanz ist darauf zurückzuführen, dass in 68 % der Haushalte der damals Befragten keine Kinder lebten, also nicht nur Eltern befragt wurden. Auf diese Begründung verweist eine Zusatzauswertung der Ergebnisse von 2001: Je mehr Kinder im Haushalt lebten, desto höher schätzten die damals Befragten das Alter ein, bis zu dem Fernseherziehung notwendig ist ($r = 0,138^*$).

dem man sich um den Fernsehumsang und den Umgang mit Computerspielen kümmern sollte, bereits entwachsen ist. In Bezug auf den Umgang mit Computer/Internet sind es nur 1,5 %.¹⁰⁸

4.3.4 Zuständigkeit von Institutionen für die Medienerziehung

In der Frage, welche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Familie, Tages-/Nachmittagsbetreuung wie Kindergarten, Hort usw., Schule) dafür sorgen sollen, dass Kinder einen verantwortungsvollen Umgang mit Fernsehen, Computerspielen sowie Computer und Internet lernen, herrscht unter den Eltern die Rolle der Familie betreffend große Einigkeit: Jeweils ca. 99 % der Befragten sehen die Familie bei allen drei Medien in der Pflicht.

Sehr viel geringer ist dagegen die Zustimmung – über die gesamte Stichprobe betrachtet –, wenn es um die Institutionen der Tages- und Nachmittagsbetreuung geht. Nur jeweils ca. 15 % der Eltern insgesamt sehen diese für die drei Medien erzieherisch zuständig. Ein anderes Bild erhält man, wenn man nur die Eltern betrachtet, die eine institutionelle Tages-/Nachmittagsbetreuung für ihr Kind in Anspruch nehmen. Gut ein Fünftel dieser Eltern¹⁰⁹, die diese Betreuungsform nutzen, erwarten, dass diese sich um den richtigen Medienumsang der Kinder kümmert (Fernsehen: 23,6 %; Computerspiele: 22,1 %; Computer/Internet: 22,6 %).

Unerwartete Unterschiede ergeben sich zwischen den befragten Müttern und Vätern: Während gut ein Viertel der Väter von Kita, Hort & Co Medienerziehung in Bezug auf Computerspiele und Computer/Internet erwartet, trifft dies nur auf jeweils ca. 13 % der Mütter zu. In Bezug auf die Fernseherziehung fällt der Unterschied geringer aus (21,3 % zu 15,1 %).¹¹⁰ Ob solche Geschlechterunterschiede auch in Bezug auf andere Erziehungsthemen bestehen oder spezifisch für die Medienerziehung sind, muss dahingestellt bleiben. Ferner spielt der Bildungshintergrund eine Rolle: Bei Eltern mit höherer formaler Bildung ist die Erwartung, dass sich auch die Tages- und Nachmittagsbetreuung um die Medienerziehung kümmern sollte, in deutlich höherem Maße gegeben (vgl. Abb.4-14). Statistisch signifikant wird dieser Bildungsunterschied allerdings nur in Bezug auf Computer und Internet. Vermutlich sehen die Eltern mit höherer Bildung, die auch unter einem höheren Bildungsdruck stehen bzw.

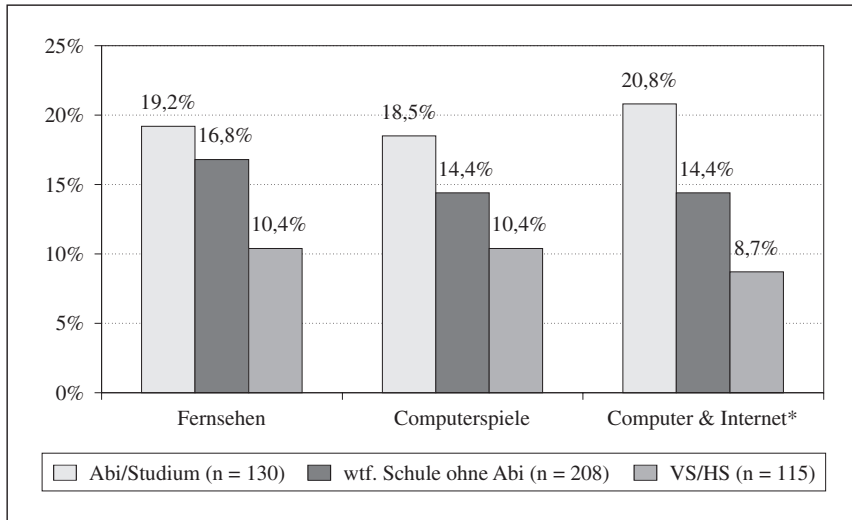
108 Da die Eltern sich durch normativ ausgelegte Fragen kontrolliert und zu sozial erwünschten Antworten angeregt fühlen könnten, wurde versucht den normativen Druck durch die Formulierung und Platzierung dieser Frage möglichst gering zu halten.

109 Gut zwei Fünftel der Stichprobe (195 Befragte) nehmen entsprechende Betreuungsformen (Kindergarten/-tagesstätte, Schülerhort/Nachmittagsbetreuung in der Schule) in Anspruch.

110 Statistisch signifikant ist nur der Geschlechterunterschied in Bezug auf Computer/Internet (Mann-Whitney, $p < 0,01$).

stärkere kindbezogene Bildungsaspiration zeigen, der aktuellen Diskussion entsprechend Tages- und Nachmittagsbetreuungen stärker als Bildungsinstitutionen als dies Eltern mit formal niedrigerer Bildung tun (vgl. Merkle/Wippermann, 2008, S.12 ff. und S.35, Keddi 2011, Alt/Berngruber/Riedel 2012).

Abbildung 4-14: Zugeschriebene Zuständigkeit der Tages-/Nachmittagsbetreuung für die Medienerziehung, differenziert nach Medien und Bildungshintergrund



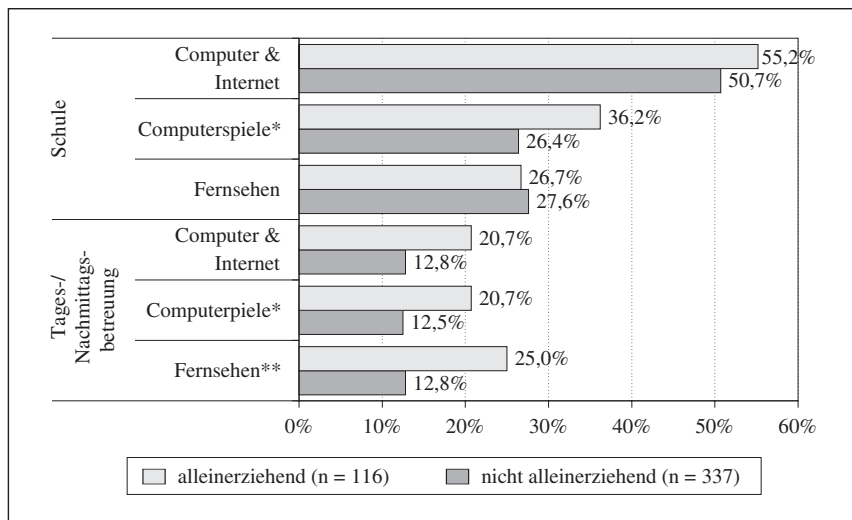
Mehrfachnennungen, Prozent der Befragten, N = 453, Frage H10
signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

In Hinblick auf die Schule ergibt sich ein nach Medien differenzierteres Bild. Während nur etwas mehr als ein Viertel der Eltern der Meinung ist, die Schule sollte sich darum kümmern, dass Kinder den richtigen Umgang mit dem Fernsehen (27,4 %) sowie Computerspielen lernen (28,9 %), sind in Bezug auf dem Umgang mit Computer und Internet über die Hälfte (51,9 %) dieser Meinung.¹¹¹ Dass die Zustimmung in diesem Punkt umso breiter ausfällt, je älter die Kinder sind, ist nicht weiter verwunderlich. Offenbar begreifen Eltern die Medienerziehung im Hinblick auf Computer und Internet in wesentlich höherem Maße als zum Bildungsauftrag der Schule gehörig, kommen diese Medien doch in der die Schule und für die Hausaufgaben zum Einsatz und erfordern daher entsprechende Kompetenz der Kinder. Dies wird durch das Ergebnis einer aktuellen Befragung von Lehrkräften an Grundschulen Nordrhein-

¹¹¹ In der KIM 2010 sind sogar vier Fünftel der Eltern der Meinung, dass Kinder den Umgang mit Computer und Internet in der Schule lernen sollten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 65).

Westfalen bestätigt:¹¹² Lehrkräfte erachten die kompetente Verwendung von elektronischen Medien für Recherchezwecke und zur Texterstellung für Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit als wichtig. Der Einsatz digitaler Medien in der Schule wird von der Mehrheit der Eltern (aus der Perspektive der Lehrkräfte) durchaus befürwortet, so ein weiteres Ergebnis der Grundschulstudie.

**Abbildung 4-15: Zugeschriebene Zuständigkeit der Bildungsinstitutionen für die Medien-
erziehung, differenziert nach Medien, Alleinerziehende**



Mehrfachnennungen, Prozent der jeweiligen Gruppe, N = 453, Frage H10
signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

In ihren Erwartungen an die außerfamilialen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen unterscheiden sich Alleinerziehende erheblich von Eltern, die als Paar erziehen (vgl. Abb.4-15). Ein jeweils signifikant höherer Anteil der Alleinerziehenden¹¹³ sieht sowohl die Tages-/Nachmittagsbetreuung als auch die Schule in der Pflicht, sich um den richtigen Umgang der Kinder mit Computerspielen zu kümmern, außerdem sind doppelt so viele Alleinerziehende als Nicht-Alleinerziehende der Auffassung, dass die Tages-/Nachmittagsbetreuung auch für das Erlernen des richtigen Umgangs mit dem Fernsehen

112 Projekt „Medienkompetenz in der Grundschule“ durchgeführt vom Institut für Informationsmanagement Bremen (Prof. Dr. Andreas Breiter, Ines Aeverbeck, Dr. Stefan Welling) und der Universität Mainz (Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Marc Wedjelek) im Auftrag der LfM.

113 Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,05$.

zuständig ist. Dieser letztgenannte Unterschied bleibt auch bestehen, wenn man nur solche Eltern miteinander vergleicht, deren Kinder eine professionelle Tages-/Nachmittagsbetreuung auch in Anspruch nehmen (35 % zu 18,5 %). Es ist daher naheliegend, diese Unterschiede so zu verstehen, dass Alleinerziehende in der Medienerziehung mehr Unterstützung durch außerfamiliäre Institutionen sowohl benötigen als auch erwarten.

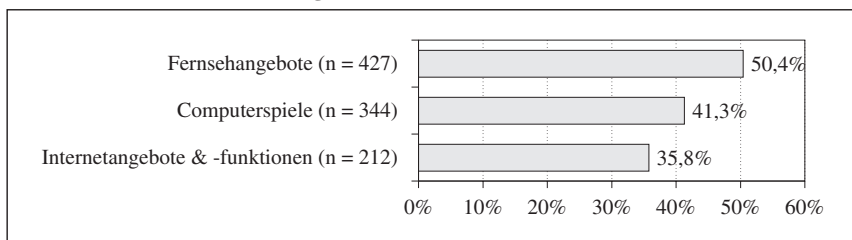
4.4 Subjektive medienerzieherische Kompetenz und Informationsbedürfnis

Um die subjektive medienerzieherische Kompetenz der Eltern zu erfassen, wurde zunächst gefragt, wie gut sie sich ihrer Meinung nach mit den Medieninhalten auskennen, die das jeweilige Bezugskind nutzt. Weiterhin wurden die Eltern gefragt, wie sicher sie sich in der Medienerziehung in Bezug auf die drei ausgewählten Medien fühlen, sofern sie selbst innerhalb der Familie dafür zuständig sind.

4.4.1 Kenntnis der vom Kind genutzten Medienangebote

Insgesamt scheinen die befragten Eltern sich subjektiv recht gut mit den von den Kindern genutzten Medienangeboten auszukennen. Im Vergleich der drei ausgewählten Medien, schätzen sie ihre Kenntnisse bezüglich der Fernsehangebote der Kinder als am besten ein.

Abbildung 4-16: Selbsteinschätzung der Kenntnis der Medienangebote, die das Kind nutzt, Antwort „sehr gut“



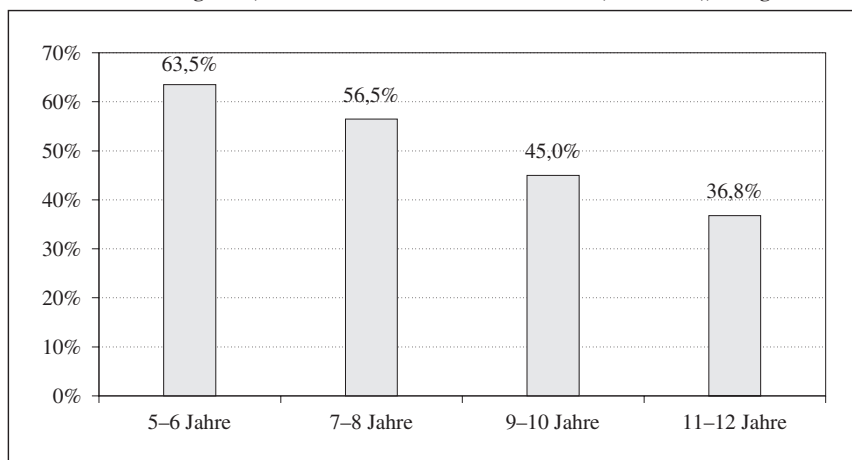
Prozent der Befragten, N = Befragte, deren Kinder das jeweilige Medium nutzen, Frage H16

Die Hälfte der Befragten bewertet die eigenen Kenntnisse diesbezüglich als sehr gut (vgl. Abb.4-16), weitere 45 % beurteilen sie als gut. In Bezug auf Computerspiele liegen die Anteile noch bei 41,3 % (sehr gut) beziehungsweise bei 42,2 % (gut). Nur ein gutes Drittel der Eltern (35,8 %) nimmt für sich in Anspruch, sich sehr gut mit den von ihren Kindern genutzten Internetangeboten

und -funktionen auszukennen, etwas mehr (43,4 %) meinen sich gut damit auszukennen, so dass auch hier immerhin noch knapp vier Fünftel der Eltern angemessene Kenntnisse für sich reklamieren.

Die in Anspruch genommenen sehr guten Kenntnisse in Bezug auf die vom Kind genutzten Fernsehangebote relativieren sich, nimmt man das Alter der Bezugskinder in den Blick. Sind fast zwei Drittel der Eltern von 5- bis 6-Jährigen (63,5 %) überzeugt, deren Fernsehsendungen sehr gut zu kennen, nimmt der Anteil mit dem Alter der Kinder kontinuierlich ab und beträgt bei Eltern von 11- bis 12-Jährigen nur noch gut ein Drittel (vgl. Abb.4-17).

Abbildung 4-17: Selbsteinschätzung der Kenntnisse der vom Bezugskind genutzten Fernsehangebote, differenziert nach Alter der Kinder, Antwort „sehr gut“



Prozent der jeweiligen Altersgruppe, N = 427, Frage H16

Befragte mit Migrationshintergrund sind deutlich weniger überzeugt davon, sich mit den Fernsehangeboten der Kinder auszukennen als Eltern ohne Migrationshintergrund (sehr gut: 39,1 % zu 52,5 %). Da sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nicht im Ausmaß des gemeinsamen Fernsehens mit ihren Kindern unterscheiden, ist dieser Befund erklärungsbedürftig. Einen Hinweis liefern hier die Ergebnisse von Trebbe, Heft und Weiß (2010): Schauen Eltern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund gemeinsam mit den Kindern fern, so wird in der Regel auf Sender des Herkunftslands zurückgegriffen (ebd. S. 152), während die Kinder in ihren Zimmern vor allem deutsche Privatsender nutzen. Daneben spielt möglicherweise auch eine Rolle, dass Eltern, die selbst in Deutschland aufgewachsen sind, einige populäre Dauerbrenner des Kinderfernsehens sowie Fernsehadaptationen von Märchen, klassischer Kinderliteratur etc. bereits aus der eigenen Medienbiografie kennen.

In Bezug auf Computerspiele zeigt sich, dass Eltern sich weniger gut mit den Spielen auskennen, die das Bezugskind spielt, wenn in ihrem Haushalt Kinder ab 13 Jahren leben, als wenn dies nicht der Fall ist (35,8 % zu 43,4 %). Auch dieser Befund ist interpretationsbedürftig. Möglicherweise verlassen sich diese Eltern darauf, dass die älteren Geschwister der Bezugskinder ein Auge auf die Spieleauswahl haben, was ein weiterer Hinweis darauf wäre, dass ältere Geschwister in diesen Familien eine Funktion in der Mediensozialisation und mitunter auch in der Medienerziehung haben (vgl. Kap.4.2.3). Ebenso gut ist es möglich, dass es diesen Eltern schwerer fällt, sich einen Überblick über die genutzten Spiele zu verschaffen, weil die älteren Kinder ihre Spielepräferenzen einbringen. Eventuell stehen auch die Eltern von Jugendlichen dem Computerspielen der jüngeren Kindern einfach schon gelassener gegenüber als solche, die nur jüngere Kinder haben.

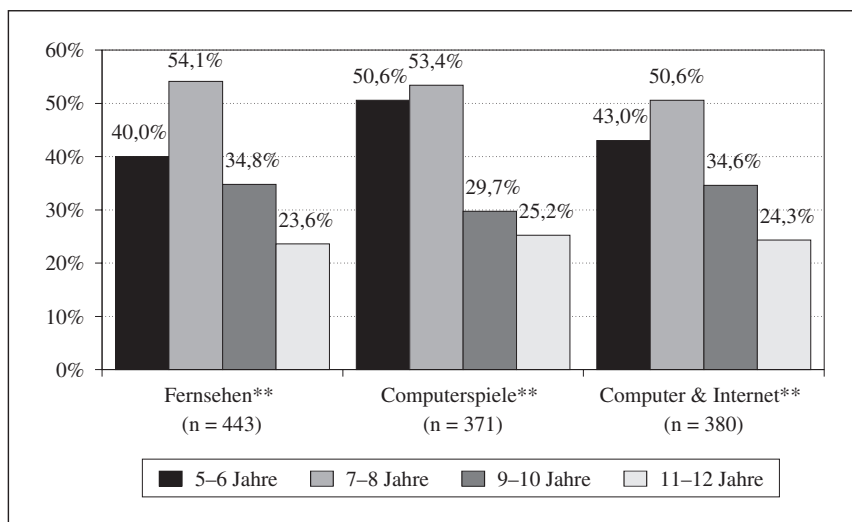
4.4.2 Sicherheit in der Medienerziehung

Diejenigen Befragten, die angaben, sich innerhalb der Familie (auch) selbst um den verantwortlichen Umgang des Bezugskindes mit dem jeweiligen Medium zu kümmern, wurden direkt anknüpfend gefragt, wie sicher sie sich damit fühlen. Auch in diesem Punkt zeigen die befragten Eltern sich recht selbstbewusst.

Der Großteil fühlt sich in der Medienerziehung sicher oder sehr sicher (Fernsehen 91,1 %, Computerspiele 89,4 %, Computer und Internet 83,7 %), wobei das Alter der Kinder für das Ausmaß der Sicherheit einen wichtigen moderierenden Faktor darstellt.¹¹⁴ Am höchsten ist die Sicherheit in Bezug auf die 7- bis 8-Jährigen. Hier geben in Bezug auf alle drei Medien über die Hälfte der Befragten an, sich sehr sicher zu fühlen (vgl. Abb.4-18). Bei Eltern der jüngsten Altersgruppe trägt wahrscheinlich die Frage, wie die Kinder bestimmte Medieninhalte verstehen und verarbeiten, dazu bei, dass die erzieherische Sicherheit geringer ausfällt. Darauf verweisen die Ergebnisse zum inhaltlichen Informationsbedarf (vgl. Abschnitt 4.4.3). Am geringsten ausgeprägt ist die Sicherheit jedoch bei der Altersgruppe der 11- bis 12-Jährigen. Hier ist es jeweils nur ca. ein Viertel der befragten Eltern, die sich in der Medienerziehung sehr sicher fühlen. Dagegen dürfte bei den Eltern von Kindern ab 9 Jahren die zunehmende Selbstständigkeit im Medienumgang und der steigende Umfang der Mediennutzung für die Abnahme der Sicherheit von Bedeutung sein.

¹¹⁴ Alle Unterschiede bezüglich der Sicherheit in der Medienerziehung und zum medienerzieherischen Informationsbedürfnis der Eltern wurden mit Mann-Whitney U-Tests bzw. Kruskal-Wallis H-Tests geprüft, zweiseitig, mit $p < 0,01^{**}$ bzw. $p < 0,05^{*}$.

**Abbildung 4-18: Sicherheit in der Medienerziehung, differenziert nach Alter des Bezugs-
kindes, Antwort „sehr sicher“**

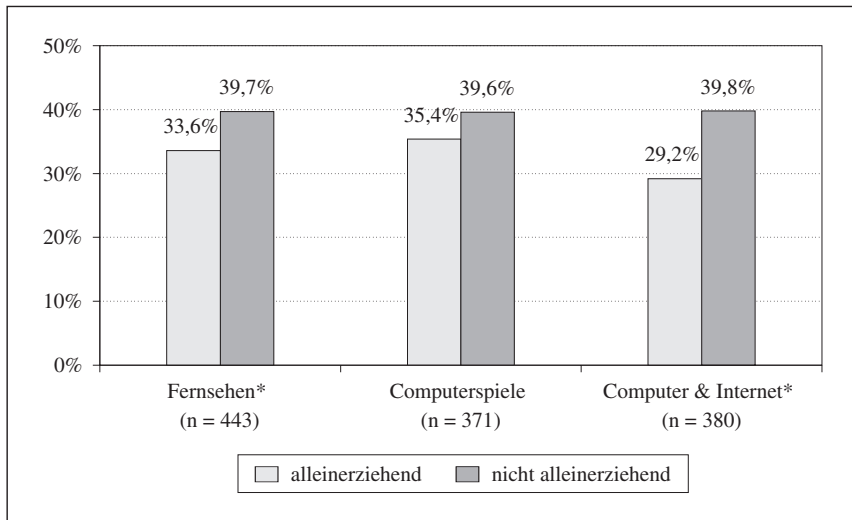


Prozent der Altersgruppe, N = Eltern der Kinder, die das jeweilige Medium nutzen, Frage H12
signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

Einen weiteren Unterschied macht das Geschlecht der Bezugskinder aus. Während jeweils über zwei Fünftel der Eltern von Mädchen sich sehr sicher damit fühlen, sich um den Umgang der Kinder mit Fernsehen, Computerspielen und Computer/Internet zu kümmern, sind es bei den Eltern von Jungen jeweils nur ca. ein Drittel. Dass Eltern von Jungen sich weniger sicher fühlen, könnte mit den immer wieder festzustellenden geschlechtstypischen Präferenzen in Hinblick auf mediale Inhalte (z. B. für actionhaltige Angebote) in Zusammenhang stehen.

Ob sich Eltern die Erziehungsverantwortung mit einem Partner teilen und gegebenenfalls Erziehungsfragen miteinander besprechen können oder nicht, macht einen Unterschied bezüglich der Sicherheit in der Medienerziehung. Alleinerziehende sind in Hinblick auf die Fernseherziehung und die Erziehung zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Computer und Internet signifikant weniger sicher, wobei die Differenz bei Computer/Internet am deutlichsten ausfällt (vgl. Abb.4-19).

Abbildung 4-19: Sicherheit in der Medienerziehung, Alleinerziehende, Antwort „sehr sicher“



Prozent der jeweiligen Gruppe, N = Eltern der Kinder, die das jeweilige Medium nutzen (Fernsehen: 113 alleinerziehend, 330 nicht alleinerziehend; Computerspiele: 96 alleinerziehend, 275 nicht alleinerziehend; 96 alleinerziehend, 284 nicht alleinerziehend), Frage H12

signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

Im Punkt Computer/Internet fühlen sich auch Befragte mit Migrationshintergrund weniger sicher als solche, die keine Migrationsgeschichte haben (sehr sicher: 27,4 % zu 39 %). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Trebbe, Heft und Weiß (2010, S. 129) für bestimmte Migrantengruppen und führen dies auf das häufig geringe Bildungsniveau zurück. Da auch in der vorliegenden Untersuchung in Familien mit Migrationshintergrund eine geringe formale Bildung signifikant häufiger gegeben ist, könnte dies auch hier von Bedeutung sein, auch wenn das Bildungsniveau allein die Sicherheit in Bezug auf Computer/Internet nicht signifikant beeinflusst.

Diskussionswürdig erscheint das Ergebnis, dass Eltern, die durch Informationsbroschüren schon einmal etwas zur Medienerziehung erfahren haben, sich in der Fernseherziehung weniger sicher fühlen als Eltern, die entsprechende Broschüren nicht genutzt haben (sehr sicher: 33,9 % zu 40,6 %), und das Gleiche gilt für die Erziehung in Bezug auf Computerspiele (sehr sicher: 32,4 % zu 42,3 %). Dies deutet darauf hin, dass Eltern, die in der Medienerziehung weniger sicher sind, ein höheres Informationsbedürfnis haben (vgl. auch nachfolgende Ergebnisse zum Informationsbedürfnis) und daher entsprechende Broschüren genutzt haben, ohne jedoch dadurch ein hohes Maß an medienbezogener Sicherheit zu erreichen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Vielfalt

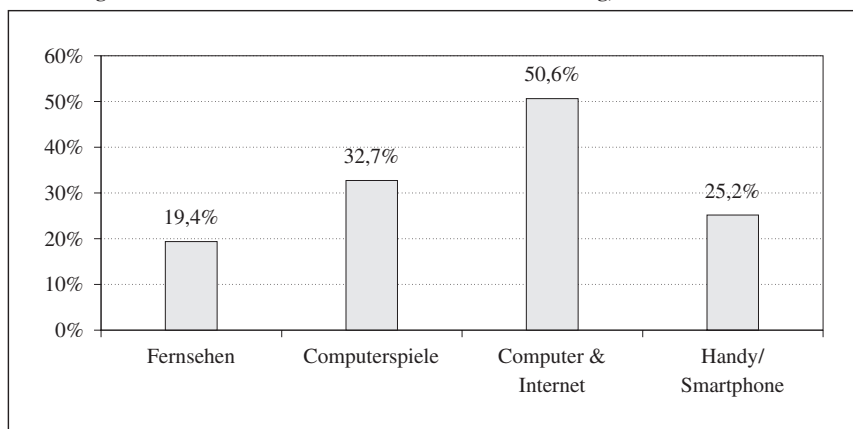
und Heterogenität der Informationen zu einer Verunsicherung beigetragen hat oder dass die Empfehlungen in starkem Widerspruch zum eigenen medien-erzieherischen Anspruch bzw. Handeln stehen. Da nicht rekonstruierbar ist, welche konkreten Broschüren die Eltern genutzt haben, sind diese Erklärungs- versuche allerdings rein hypothetischer Natur.

4.4.3 Informationsbedürfnis zur Medienerziehung

Zwar geben die befragten Eltern überwiegend an, sich mit den von ihren Kindern genutzten Medien auszukennen und sich in der Medienerziehung sicher zu fühlen. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass sie kein Informations- bedürfnis verspüren. Insgesamt gibt über die Hälfte der Befragten (56,5 %) in Bezug auf mindestens eines der vier abgefragten Medien ein medien-erzieheri- sches Informationsbedürfnis an,¹¹⁵ wobei dieser Anteil für Eltern von Jungen mit 61,3 % noch etwas höher ausfällt als der Anteil an Eltern von Mädchen mit 51,2 %.

Das höchste Informationsbedürfnis besteht in Bezug auf Computer und Internet. Hier meldet gut die Hälfte der Eltern Bedarf an (vgl. Abb.4-20). Knapp ein Drittel der Eltern wünscht sich medien-erzieherische Informationen zu Computerspielen, ein Viertel zu Handys oder Smartphones und nur knapp ein Fünftel zum offenbar vergleichsweise als vertraut empfundenen Fernsehen.

Abbildung 4-20: Informationsbedürfnis in der Medienerziehung, differenziert nach Medien

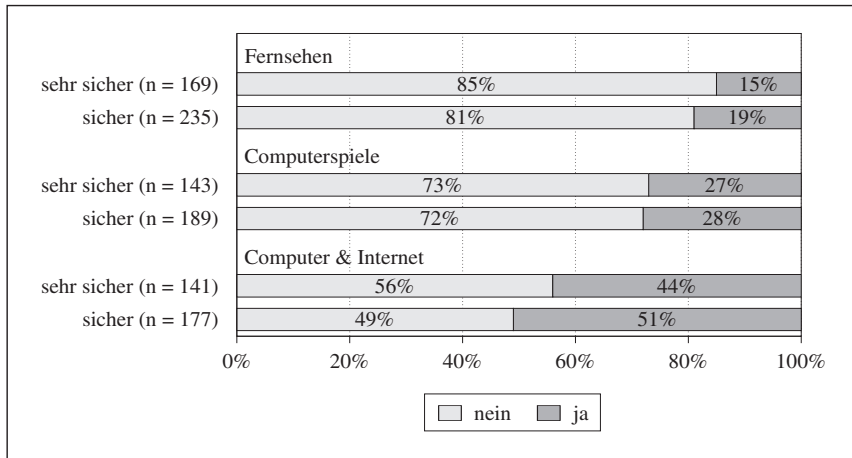


Mehrfachnennungen, Prozent der Befragten, N = 453, Frage H14

115 Auch die KIM-Studie 2010 kommt zu dem Ergebnis, dass das Informationsbedürfnis der Eltern hoch ist. Mehr als zwei Drittel der dort befragten Eltern wünschen sich Informationen zum Thema Kinder und Medien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 62).

Befragte, die in der Medienerziehung weniger sicher sind, äußern auch vermehrt ein Informationsbedürfnis. Dies gilt für alle drei Medien, zu denen der Grad der medienerzieherischen Sicherheit erfragt wurde.¹¹⁶ So wünschen sich z. B. von denjenigen Eltern, die sich in Bezug auf Computer/Internet erzieherisch unsicher bzw. sehr unsicher fühlen (16,3 %), über zwei Drittel hierzu mehr Informationen. Allerdings sehen im Fall von Computer und Internet auch diejenigen Eltern, die sich bezüglich der Medienerziehung sicher und sehr sicher fühlen, zu einem hohen Anteil (ca. die Hälfte) für sich einen Informationsbedarf (vgl. Abb.4-21).

Abbildung 4-21: Informationsbedürfnis, differenziert nach Sicherheit in der Medienerziehung in Bezug auf das jeweilige Medium



Prozent der Befragten, N = Befragte, die sich in Hinblick auf die entsprechende Medienerziehung sicher bzw. sehr sicher sind, Fragen H14, H12

Ein erhöhtes Informationsbedürfnis lässt sich ebenfalls für Eltern festhalten, die mit den Bezugskindern regelmäßige Konflikte über die Mediennutzung haben.¹¹⁷ So geben beispielsweise von denjenigen Eltern, die mit dem Bezugskind regelmäßig (täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich) Konflikte über die Nutzung von Computer/Internet haben (ca. ein Fünftel der Befragten), knapp zwei Drittel einen Informationsbedarf an. Im Vergleich dazu äußert nur die Hälfte derjenigen, bei denen diese Konflikte seltener auftreten, einen ent-

¹¹⁶ Mann-Whitney: $p < 0,01$ für Fernsehen und Computer/Internet, $p < 0,05$ für Computerspiele.

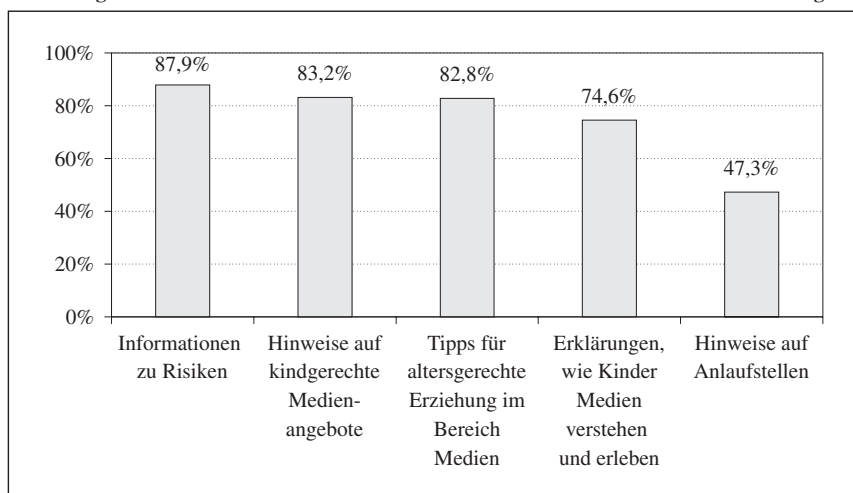
¹¹⁷ In gut der Hälfte der Familien (52,3 %) kommen regelmäßige Konflikte über die Nutzung zumindest eines der drei abgefragten Medien vor. Chi-Quadrat, zweiseitig: $p < 0,01$ für Fernsehen und Computerspiele, $p < 0,05$ für Computer/Internet.

sprechenden Bedarf. Abgeschwächt findet sich diese Tendenz auch bei den anderen Medien: Von denjenigen Eltern, die regelmäßig Konflikte mit den Kindern über die Nutzung von Computerspielen haben, wünschen sich gut zwei Fünftel medienbezogener Informationen zu Computerspielen. Obwohl bezüglich der Fernsehnutzung regelmäßiger Konflikte auftreten als in Bezug auf die Nutzung der anderen Medien (vgl. Kap.4.5.2), verspürt hier nur ein Viertel der Eltern mit regelmäßigen Konflikten Bedarf nach medienbezogener Informationen. Dazu trägt wahrscheinlich die etwas ausgeprägtere fernsehbezogene medienbezogener Sicherheit und stärkere Kenntnis der Fernsehangebote der Kinder bei.

Eltern, die in Bezug auf mindestens ein Medium einen Informationsbedarf geäußert hatten, wurden weitergehend gefragt, welche Art von Information sie für sich wichtig finden bzw. sie sich wünschen würden. Informationen zu Risiken werden am häufigsten gewünscht, gefolgt von Hinweisen auf kindgerechte Medienangebote (vgl. Abb.4-22). Letztere liegen vor allem Eltern von Kindern im Alter von bis zu 8 Jahren am Herzen: über 90 % der Eltern von 5 bis 8-Jährigen, die Informationen wünschen, geben hier einen Bedarf an, während es bei den Eltern von 11- bis 12-Jährigen nur noch 69 % sind.

Ebenfalls häufig genannt werden Tipps für eine altersgerechte Erziehung im Bereich Medien (vgl. Abb.4-22). Drei Viertel derjenigen, die einen Informationsbedarf formulieren, wünschen sich Erklärungen, wie Kinder Medien verstehen und erleben, knapp die Hälfte hätte gerne Hinweise auf Anlaufstellen, bei denen sie sich beraten lassen können.

Abbildung 4-22: Inhaltliche Informationsbedürfnisse der Eltern zur Medienerziehung



Mehrfachnennungen, Prozent der Befragten, N = 256 Befragte, die einen Informationsbedarf äußern, Frage H15

4.4.4 Genutzte Informationsquellen zur Medienerziehung

Dem Informationsbedürfnis auf der einen Seite stehen die bisher durch die Eltern genutzten Informationsquellen zur Medienerziehung auf der anderen Seite gegenüber. Andere Eltern im Verwandten- und Bekanntenkreis stellen mit 78,1 % der befragten Eltern die häufigste bisher genutzte Informationsquelle für Medienerziehung dar. Für Eltern mit mehreren Kindern trifft dies häufiger zu (81,7 %), als für Eltern, die nur ein Kind haben (72,8 %).¹¹⁸ Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Eltern mit mehreren Kindern im Verlauf ihrer Elternschaft insgesamt häufiger Gelegenheiten zum Austausch mit anderen Eltern hatten. Von großer Breitenwirkung sind Elternabende in Schule/Kindergarten/Hort (66,2 %), wobei es leicht nachzuvollziehen ist, dass diese bereits desto häufiger als Informationsquelle gedient haben, je älter die Bezugskinder sind. Bei Eltern von 5- bis 6-Jährigen ist es knapp die Hälfte (55,8 %), die bei Elternabenden schon einmal etwas über Medienerziehung erfahren hat, bei Eltern von Kindern im Alter von 11 bis 12 Jahren sind es bereits mehr als zwei Drittel (71,9 %). Zeitschriften bilden eine weitere verbreitete Informationsquelle (64,2 %), wobei unklar bleibt, um was für Zeitschriften es sich im Einzelnen handelt. Knapp über ein Drittel der Befragten (38,6 %) hat schon einmal durch Informationsbroschüren etwas über Medienerziehung erfahren. Etwas weniger werden Veranstaltungen in Mütterzentren, Elterntreffs, Familienbildungsstätten, Vereinen usw. (27,4 %), sowie Bücher (21 %) und Informations- oder Beratungsseiten im Internet (20,3 %) angegeben. In Foren, Chats oder Elterncommunities haben 16,3 % der Eltern bisher schon einmal etwas über Medienerziehung erfahren. Diese kommunikativen Internetangebote spielen bei Eltern, in deren Haushalt Jugendliche ab 13 Jahren leben, mit 9,8 % eine geringere Rolle, als bei Eltern, in deren Haushalt nur jüngere Kinder leben (18,5 %).¹¹⁹ Ein kleiner Teil der Eltern (6,2 %) gibt noch weitere Informationsquellen zur Medienerziehung an. Hier handelt es sich zum Beispiel um Beiträge in Fernsehen, Radio oder Zeitung sowie Veranstaltungen weiterer unterschiedlicher Träger. Einige Befragte sind auch berufsbedingt – durch Aus- oder Weiterbildung – mit dem Thema Medienerziehung in Kontakt gekommen.

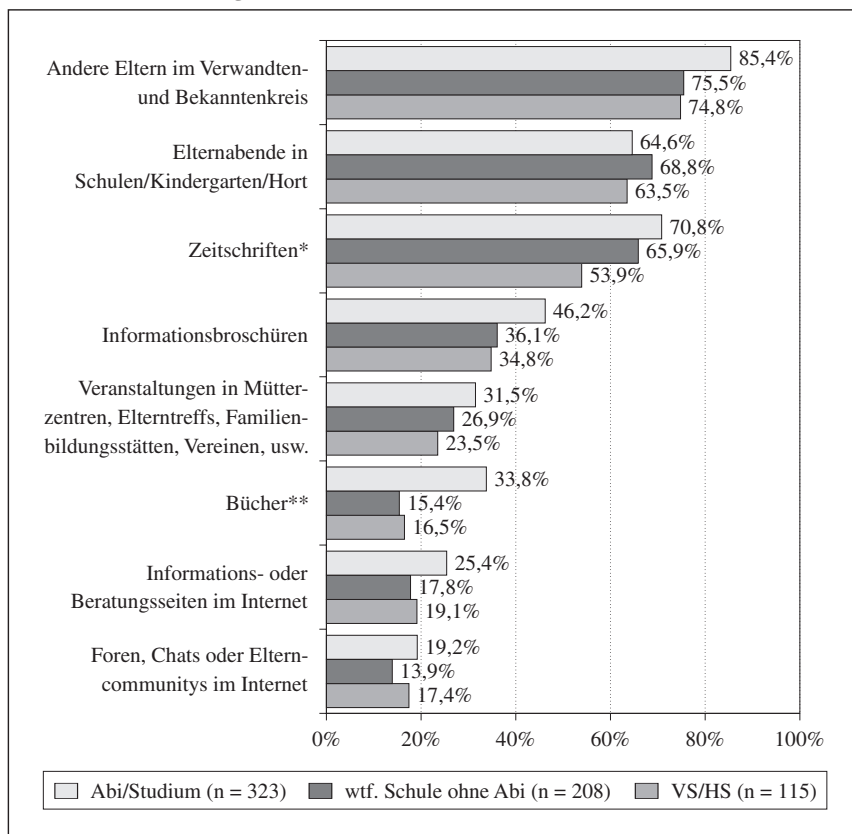
Der Anteil der Eltern, die durch die abgefragten Quellen schon einmal etwas zur Medienerziehung erfahren haben, fällt im höchsten Bildungsniveau in der Regel am größten aus. Signifikant sind die Bildungsunterschiede jedoch nur für Bücher und Zeitschriften (vgl. Abb.4-23). Deutlich zeigt sich allerdings,

118 Alle Tests zur Nutzung von Informationsquellen: Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,05^*$ bzw. $p < 0,01^{**}$.

119 Eine Erklärung hierfür ergibt sich aus dem Datenmaterial nicht, so spielen Variablen, die mit dem Alter der Geschwisterkinder korrelieren, wie z.B. das Alter der Eltern und die Zahl der Kinder keine Rolle. Möglicherweise richtet sich der thematische Kontext der entsprechenden Foren, Chats und Elterncommunities eher an Eltern jüngerer Kinder. Dies bedürfte jedoch einer Analyse solcher Angebote.

dass insbesondere Veranstaltungen, die über die Bildungsinstitutionen wie Schule, Kindergarten oder Hort organisiert werden, Eltern mit unterschiedlichem Bildungsniveau relativ gleichmäßig erreichen.

Abbildung 4-23: Genutzte Informationsquellen für die Medienerziehung, differenziert nach Bildungsniveau



Prozent der jeweiligen Gruppe, Mehrfachantworten, N = 453, Frage H27
signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

Knapp über ein Drittel der Befragten (38,6%) hat schon einmal durch Informationsbroschüren etwas über Medienerziehung erfahren. Nur 71 Eltern, also 15,7% aller Befragten, können sich an mindestens ein konkretes Informationsmaterial erinnern, das ihnen weitergeholfen hat und das sie anderen Eltern empfehlen würden. Bei möglicher Mehrfachnennung handelt es sich dabei am häufigsten um Broschüren (40 Nennungen), gefolgt von Zeitschriften (35 Nen-

nungen), Internetseiten (24 Nennungen) und Büchern (12 Nennungen), sowie vereinzelt Veranstaltungen und Projekte.

An die konkreten Titel dieser Informationsmaterialien kann sich ein Großteil der Befragten nicht erinnern. Lediglich bei den Zeitschriften werden überwiegend konkrete Titel von Elternzeitschriften genannt sowie vereinzelt Nachrichtenmagazine, Frauen-, Kinder-, Fernseh- und Computerzeitschriften. Als genutzte Broschüren werden „Sicher im Netz“ und „Internetsucht“ angegeben, sowie eine Broschüre zum richtigen Umgang mit Handy und Computer. Als Herausgeber empfehlenswerter Broschüren sind jeweils einmal die Polizei, Pro Familia, die Kirchengemeinde, das Land und die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien angeführt. Einige Eltern geben zudem an, hilfreiche Broschüren in der Schule, im Kindergarten oder im Landratsamt erhalten zu haben. Drei Personen erinnern sich an konkrete medienpädagogische Internetseiten wie z. B. www.klicksafe.de. Als Anbieter nützlicher Seiten werden zudem dreimal Filterprogrammanbieter, zweimal die Polizei und einmal das Familienministerium genannt.

4.5 Medienerzieherisches Handeln

Auch wenn sich das medienpädagogische Handeln der Eltern in der Erziehungspraxis mit standardisierten Instrumenten nur punktuell erfassen lässt, so zeigen die Ergebnisse doch bereits starke Differenzen zwischen den Eltern auf.

4.5.1 Zuständigkeit für Medienerziehung innerhalb der Familie

Auf die Frage, wer sich innerhalb der Familie darum kümmert, dass das Kind einen verantwortungsvollen Umgang mit Fernsehen, Computerspielen sowie Computer und Internet erlernt, konnten die Befragten für jedes Medium sowohl sich selbst nennen als auch weitere Familienmitglieder angeben.

Bezieht man nur diejenigen Fälle ein, in denen die Erziehung in Bezug auf das jeweilige Medium eine Rolle spielt,¹²⁰ so sind 99 % der Befragten für die Fernseherziehung zuständig und jeweils 95 % für Computerspiele und Computer/Internet. Da es sich bei den Befragten um denjenigen Elternteil handelt, der die meiste Zeit mit den Kindern verbringt, ist nicht verwunderlich, dass diese sich in aller Regel auch um die Medienerziehung kümmern.

120 Nicht explizit abgefragt, jedoch möglich war die Antwortkategorie „spielt bei uns keine Rolle.“ Die Frage wurde allen Eltern vorgelegt, unabhängig davon, ob das Bezugskind das jeweilige Medium nutzt, da die Nicht-Nutzung ja z. B. durch Verbote oder Zugangsgestaltung bedingt sein könnte. Kontrollanalysen zeigen allerdings, dass die Antwort „spielt bei uns keine Rolle“ häufig gegeben wurde, wenn das jeweilige Kind das Medium nicht nutzt. In der hier dargestellten Auswertung sind nur diejenigen Fälle berücksichtigt, in denen das Medium eine Rolle spielt.

Die Partnerinnen und Partner sind in drei Fünftel der Familien ebenfalls zuständig. Bezieht man sinnvoller Weise nur diejenigen Befragten ein, die in ehelicher oder eheähnlicher Gemeinschaft leben, so fällt die Rolle der Partnerinnen und Partner entsprechend stärker ins Gewicht. In jeweils gut drei Viertel bis knapp vier Fünfteln dieser Familien kümmern sie sich ebenfalls um den Medienumgang der Kinder (Fernsehen: 79 %, Computerspiele: 77 %, Computer/Internet: 75 %).

In über einem Zehntel der Familien sind auch Geschwister für den Medienumgang des Bezugskindes zuständig (Fernsehen: 12 %, Computerspiele 14 %, Computer/Internet 13 %). Ihre Rolle gewinnt an Gewicht, wenn man sich diejenigen Familien anschaut, in denen es ältere Brüder oder Schwestern ab dem Alter von 13 Jahren gibt (n=112). In einem Drittel dieser Familien kümmern sich die Geschwister um den Fernsehsumgang (33 %) des Bezugskindes und in jeweils ca. zwei Fünfteln kümmern sie sich um den Umgang mit Computerspielen (40 %) und Computer/Internet (37 %).

Aber auch andere Familienmitglieder, bei denen es sich z. B. um die Großeltern handeln kann, kümmern sich in über einem Zehntel der Familien um den Medienumgang der Kinder (Fernsehen 16 %, Computerspiele 12 %, Computer/Internet 14 %).

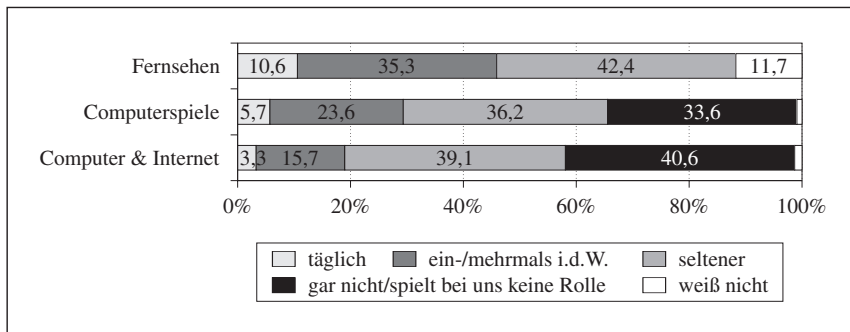
4.5.2 Konflikte in der Medienerziehung

Erziehung ist ohne Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen Eltern und Kindern kaum denkbar. Insbesondere in Bezug auf die Medien stimmen die Wünsche der Kinder und die elterlichen Vorstellungen über eine angemessene Nutzung nicht immer überein, wie folgende Ergebnisse zeigen

Konflikte über die Mediennutzung des Kindes kommen nach Angaben der Befragten zwar nicht unbedingt täglich, aber doch regelmäßig vor. In 52,3 % der Familien gibt es mit dem Kind täglich oder ein- bis mehrmals wöchentlich Konflikte in Bezug auf mindestens eines der ausgewählten Medien. Am weitesten verbreitet sind regelmäßige Konflikte in Bezug auf die Fernsehnutzung (vgl. Abb.4-24), was auch, aber nicht nur mit der hohen Nutzungshäufigkeit dieses Mediums zusammenhängt, denn Konflikthäufigkeit und Nutzungshäufigkeit korrelieren je nach Medium mehr oder weniger stark.¹²¹

121 Auch hier wurde die Frage allen Eltern vorgelegt, unabhängig davon, ob das Kind das jeweilige Medium nutzt, da die Nicht-Nutzung (ebenso wie die Konflikte) ja z. B. durch Verbote oder durch die Zugangs-gestaltung bedingt sein könnte. Tatsächlich zeigt sich, dass auch in denjenigen Fällen, in denen das Kind das Medium nicht nutzt, Konflikte auftreten (Fernsehen: 19,2 %, Computerspiele: 13,3 %, Computer/Internet: 34,3 %). Korrelationen (Kendal-Tau-b) mit der Nutzungshäufigkeit des jeweiligen Mediums: Fernsehen 0,137**, Computerspiele 0,542**, Computer/Internet 0,447**.

Abbildung 4-24: Häufigkeit der Konflikte bezüglich der Medienerziehung



N = 453, Frage H13

Unterschiede bezüglich der Konflikthäufigkeit ergeben sich vor allem in Hinblick auf das Alter der Kinder. Statistisch signifikant sind die Unterschiede zwischen den Altersgruppen jedoch nur für die Nutzung von Computerspielen sowie Computer/Internet.¹²²

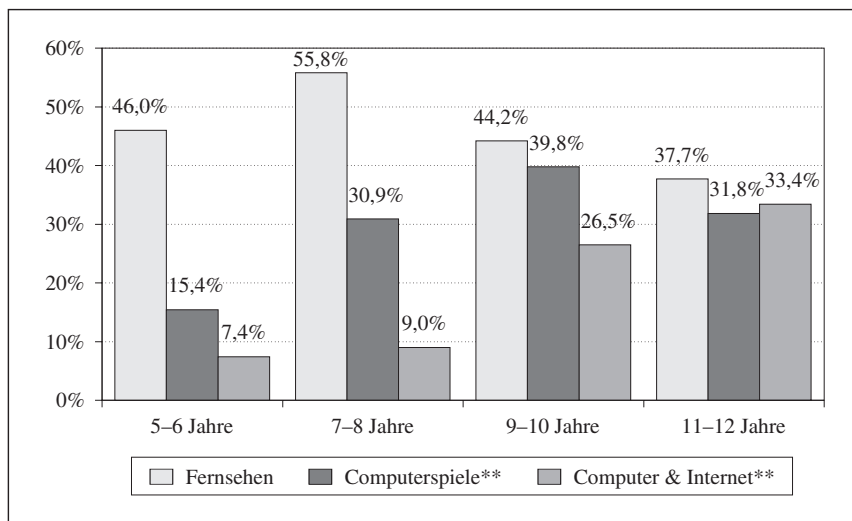
In Bezug auf die Fernsehnutzung zeigt die Konflikthäufigkeit einen Zenit bei Eltern von 7- bis 8-Jährigen, um dann wieder abzufallen, obwohl die Nutzungsraten der Kinder konstant bleiben. Eine Erklärung könnte sein, dass andere Medien, die von den Kindern gegen Ende der Grundschulzeit verstärkt genutzt werden, die elterliche Aufmerksamkeit binden. So erreicht die Konflikthäufigkeit bezüglich der Nutzung von Computerspielen bei Eltern von 9- bis 10-Jährigen einen Höhepunkt. Für Computer und Internet steigt die Konfliktrate dagegen über die Altersgruppen kontinuierlich an (vgl. Abb. 4-25, S. 104). Dafür dürfte in erster Linie die im Altersverlauf zunehmende Internetnutzung bedeutsam sein.

Auch wenn nicht danach gefragt wurde, worauf sich die auftretenden Konflikte inhaltlich genau beziehen, so findet sich zumindest in einem Punkt ein Hinweis. Konflikte über die Nutzung von Computerspielen treten häufiger auf, wenn es für das Kind Regeln zur Nutzungsdauer der Spiele gibt.¹²³ Hier ist sowohl denkbar, dass Eltern, die mit dem Kind besonders häufig Konflikte über das Ausmaß des Spielens haben, dies zum Anlass für Regelsetzungen nehmen, als auch, dass die Regelsetzungen Anlass von Auseinandersetzungen sind. Auch die nachfolgenden Ergebnisse zu Regeln in der Medienerziehung und deren Einhaltung, verweisen darauf, dass die Dauer des Computerspielens einen typischen Reibungspunkt zwischen Eltern und Kindern darstellt (vgl.

¹²² Kruskal-Wallis, zweiseitig, $p < 0,01$.

¹²³ Mann-Whitney, zweiseitig, $p < 0,01$.

Abbildung 4-25: Regelmäßige Konflikte bezüglich der Mediennutzung, differenziert nach Altersgruppen; Anteil täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich



Prozent der Altersgruppe, N = 453, Frage H13

signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

4.5.3 Regeln zur Mediennutzung

Regeln bezüglich der Mediennutzungen haben nicht nur die Funktion, Kindern zu vermitteln, welchen Medienumgang die Eltern für angemessen halten, sie können auch dazu dienen, die Mediennutzung der Kinder den Notwendigkeiten des Alltags anzupassen, indem z. B. die Mediennutzung auf bestimmte Tageszeiten beschränkt wird.

Die Eltern wurden danach gefragt, ob es für die Kinder Regeln zur Dauer der Mediennutzung und zur Auswahl der Inhalte gibt sowie Regeln, die die Zeiten betreffen, wann das Kind das jeweilige Medium nutzen darf. Für das Handy wurde statt nach inhaltebezogenen Regeln nach solchen zur Nutzung von Handysfunktionen gefragt und statt nach zeitlichen Regeln nach Regeln, die sich auf Situationen der Handynutzung beziehen.¹²⁴ Daran schloss sich

¹²⁴ Der Regelungsbereich Inhalte wurde für das Handy wegen der Überschneidung zu den Regelungsbereichen bezüglich Computerspiele und Internet nicht explizit erfasst. Regeln zur Internet- und Spielenutzung via Handy sind implizit in den Regeln zu Handysfunktionen enthalten.

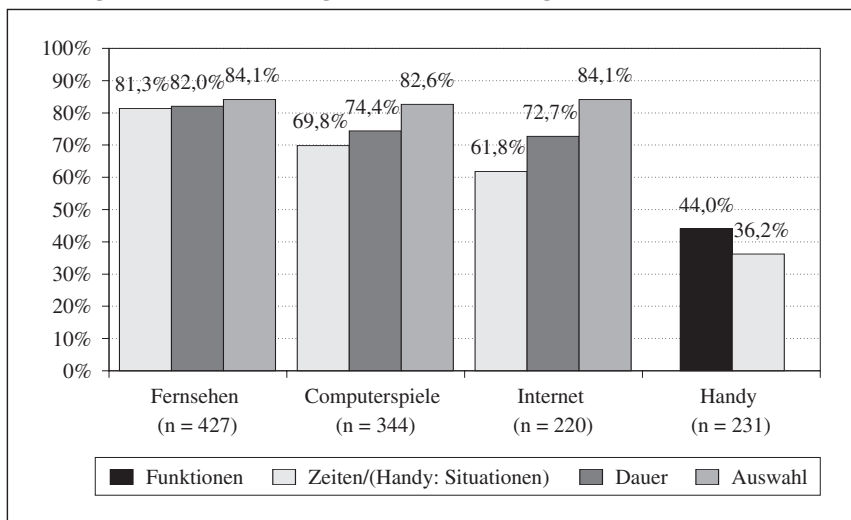
jeweils die Frage an, inwieweit die Kinder sich an die Regeln halten und wie rigide die Regeln angewendet werden, also wie oft die Eltern von der jeweiligen Regel eine Ausnahmen machen. Schließlich interessierte, inwieweit die Kinder bei der Festlegung der Regel mitbestimmen dürfen.¹²⁵

Regeln bezüglich der Mediennutzung sind weitgehend üblich, so existiert in 96 % der Familien zumindest eine der abgefragten Regeln. Insbesondere Regeln für die Fernsehnutzung sind sehr verbreitet (vgl. Abb.4-26). Hier zeigen sich sogar höhere Prozentanteile als in der KIM-Studie 2008, die Absprachen zur Fernsehdauer und zu Fernsehinhalten – allerdings aus Sicht der Kinder – erhob (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, S.18), während die Angaben zu Regeln im Bereich Computerspiele ungefähr den Angaben in der KIM 2010 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S.66) entsprechen. Wie in der FIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.20) bereits festgestellt, ist die Auswahl der Angebote in Bezug auf Fernsehen, Computerspiele und Internet der Bereich, in dem die meisten Eltern das Vorhandensein von Regeln angeben. Dennoch stellt sich die Frage, welche Eltern Regeln zur Angebotsauswahl aufstellen und welche darauf verzichten. Ein Abgleich mit den Variablen zur subjektiven medienerzieherischen Kompetenz erbringt hier einen Hinweis: Es scheint von Bedeutung zu sein, wie gut sich die Eltern ihrer Meinung nach mit den Medieninhalten der Kinder auskennen – diejenigen Eltern, die keine Regeln zur Auswahl der Medienangebote haben, kennen sich auch mit den Medieninhalten der Kinder weniger aus.¹²⁶

125 Dieser Fragekomplex schließt an die FIM-Studie an und erweitert die dortigen Fragen um folgende Aspekte: Regeln zu Nutzungszeiten, Ausdifferenzierung der Regeln zur Handynutzung sowie Mitbestimmung der Kinder bei der Aufstellung der Regeln. Anders als in der FIM-Studie wurden nur diejenigen Eltern befragt, deren Kinder das jeweilige Medium nutzen. Diese Filterung in Kombination mit der jüngeren Altersspanne der vorliegenden Untersuchung bedingt, dass die Prozentsätze der Familien, die Regeln haben, höher ausfallen als in der FIM-Studie (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.18 f.).

126 Mann-Whitney, zweiseitig; Auskennen mit Inhalten: Fernsehen, Computerspiele: $p < 0,01$; Internet: $p < 0,05$; Mittelwerte „Auskennen“ – Fernsehen: 1,5 für diejenigen, die Regeln haben vs. 1,75 für diejenigen, die keine haben; Computerspiele: 1,69 zu 2,11; Internet: 1,8 zu 2,2.

Abbildung 4-26: Existenz von Regeln zur Mediennutzung



Prozent der Befragten, N = Eltern, deren Kinder das jeweilige Medium nutzen, Frage H21

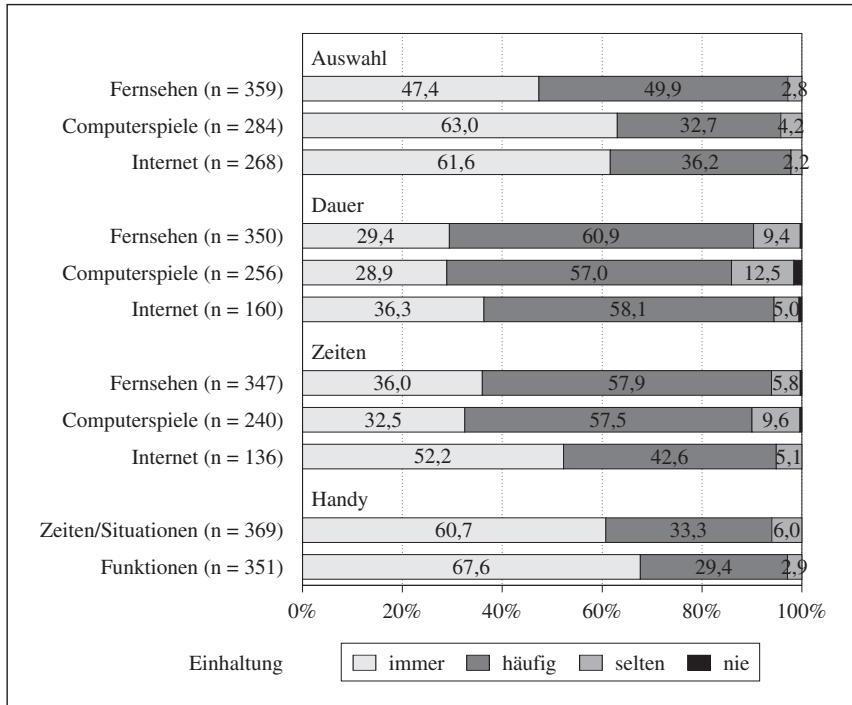
Während für die Fernsehnutzung alle Regelungsbereiche gleich hoch besetzt sind, fallen bei den anderen Medien Unterschiede auf: Die Zeiten, zu denen die Kinder Computerspiele, Internet und insbesondere das Handy nutzen dürfen, sind in deutlich weniger Familien geregelt als die Auswahl der Angebote. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Kinder, die diese Medien nutzen, im Durchschnitt bereits älter sind, während bei den fernsehenden Kindern schon die jüngeren Altersgruppen stark vertreten sind. Diese Vermutung wird durch das Ergebnis gestützt, dass Fernsehzeiten und Sendungsauswahl desto häufiger geregelt sind, je jünger die Kinder sind. So sind z.B. für 88,5 % der 5- bis 6-Jährigen die Fernsehzeiten geregelt, dagegen nur für 69,8 % der 11- bis 12-Jährigen. Für die Auswahl der Sendungen bestehen Regeln für 90,4 % der 5- bis 6-Jährigen, aber nur noch für 75,5 % der ältesten Altersgruppe.¹²⁷ Geschlechterunterschiede gibt es für alle abgefragten Regelungsbereiche zu Computerspielen, die von Eltern von Jungen häufiger mit Regeln belegt sind, was mit aller Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen ist, dass Jungen häufiger täglich spielen. Darüber hinaus ist der Umgang mit den Handyfunktionen häufiger geregelt, wenn das Bezugskind ein Junge ist.¹²⁸

¹²⁷ Chi-Quadrat, zweiseitig; Fernsehzeiten $p < 0,01$, Auswahl der Sendungen: $p < 0,05$.

¹²⁸ Chi-Quadrat, zweiseitig; Computerspiele Zeiten und Handyfunktionen: $p < 0,05$; Computerspiele Dauer und Auswahl: $p < 0,01$.

Die Einhaltung der Regeln ist nach Angaben der Eltern überwiegend gegeben, jeweils nur sehr wenige Kinder halten sich demnach selten oder nie an die getroffenen Regeln (vgl. Abb.4-27).

Abbildung 4-27: Einhaltung der Regeln durch die Kinder



N = Eltern, die Regeln zum jeweiligen Medium haben, Frage H22

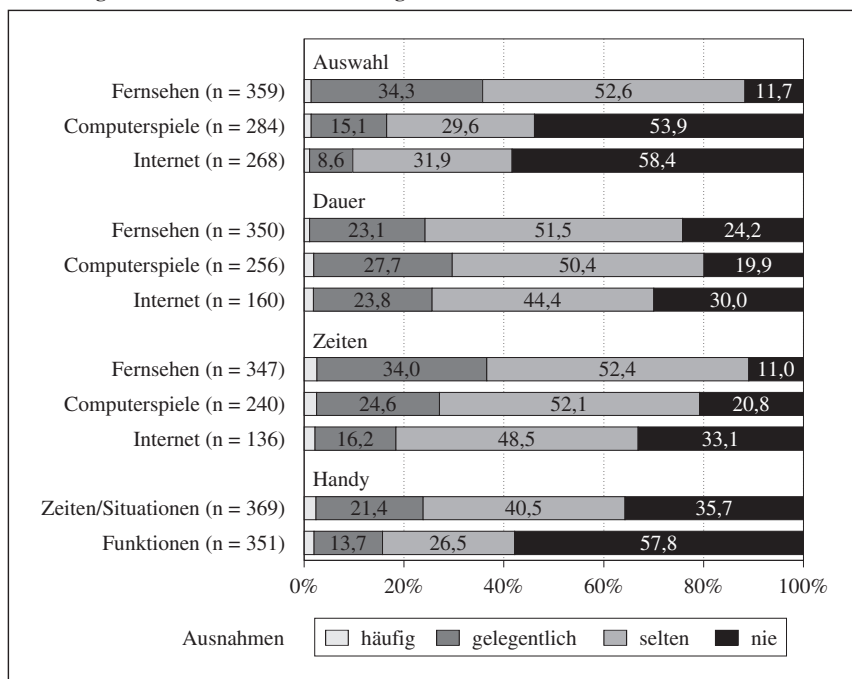
Am höchsten wird die Regeltreue bei den Handyfunktionen eingeschätzt. Bei den anderen Medien fällt die angegebene Regeltreue stets bei der Auswahl der Angebote am höchsten aus. Die Regeln zu den Nutzungszeiten greifen – abgesehen von Handy und Internet – allerdings deutlich weniger und am schlechtesten steht es mit der Einhaltung der Regeln zur Nutzungsdauer, insbesondere der Computerspiele. Erwartungsgemäß nimmt die Einhaltung der Regeln mit dem Alter der Kinder ab, allerdings nur für bestimmte Regelungsbereiche: Die Regeln zum Fernsehen werden mit zunehmendem Alter weniger eingehalten sowie die Regeln für die Auswahl der Internetangebote.¹²⁹ Und in

129 Kruskal-Wallis, zweiseitig, Fernsehzeiten, Sendungsauswahl, Auswahl Internetangebote: $p < 0,01$; Fernsehdauer: $p < 0,05$.

zwei Punkten sind Mädchen kooperativer als Jungen: Sie halten sich häufiger an die Regeln zur Computerspiel- und Fernsehdauer.¹³⁰

Auch bei den Ausnahmen zeigt sich ein nach Medien differenziertes Bild. So verfahren die Eltern mit den Regeln zum Fernsehen vergleichsweise großzügig: Je nach Regel macht ein knappes Viertel bis ein Drittel der Eltern hier gelegentlich Ausnahmen (vgl. Abb.4-28). Am kulantesten zeigen sich die Eltern mit Ausnahmen bezüglich der Fernsehzeiten und -dauer, am wenigsten großzügig in Bezug auf Regeln zum Internet und zum Handy. Im medieninternen Vergleich wird jeweils mit den Regeln zur Angebotsauswahl am strengsten verfahren. Das Alter der Kinder spielt nur in Hinblick auf die Dauer der Fernschnutzung, die Zeiten der Computerspielenutzung und die Auswahl der Internetangebote eine Rolle: Hier werden bei älteren Kinder häufiger Ausnahmen gemacht.¹³¹

Abbildung 4-28: Ausnahmen von den Regeln



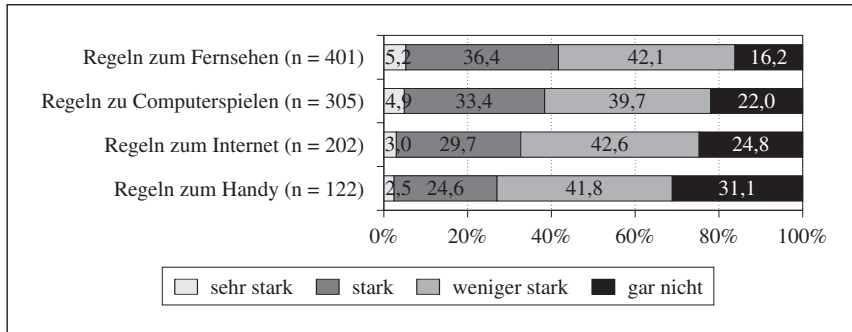
N = Eltern, die Regeln zum jeweiligen Medium haben, Frage H23

130 Mann-Whitney, zweiseitig, $p < 0,05$.

131 Kruskal-Wallis, zweiseitig, Fernsehdauer: $p < 0,05$; Zeiten Computerspiele, Auswahl Internetangebote: $p < 0,01$.

Bei der Festlegung der Regeln haben die Kinder nach Angaben der Eltern überwiegend mitbestimmt. In nur 13,4 % der Familien mit Regeln waren die – überwiegend jüngeren – Kinder an keiner der relevanten Festlegungen beteiligt. Am meisten mitbestimmen durften die Kinder bei den Regeln zur Fernseh-, am wenigsten bei jenen zur Handynutzung (vgl. Abb.4-29). Je älter die Kinder, desto mehr Einfluss haben sie auf die Regeln zu Fernsehen, Computerspielen und Internet.¹³²

Abbildung 4-29: Mitbestimmung der Kinder bei der Festlegung der Regeln



N = Eltern, die Regeln zum jeweiligen Medium haben, Frage H23

Weitere soziodemografische Unterschiede

Das Bildungsniveau der Eltern spielt für die Regeln zur Mediennutzung kaum eine Rolle.¹³³ Nur der Umgang mit Regeln zur Computerspielenutzung schert hier in einigen Punkten aus: Je höher der Bildungsstand der Eltern, desto weniger dürfen die Kinder bei den Regeln zur Computerspielenutzung mitbestimmen¹³⁴ und desto weniger lassen die Eltern Ausnahmen bei der Auswahl der Computerspiele zu. Höher gebildete Eltern scheinen also konsequenter mit Regeln zum Computerspielen zu verfahren bzw. hier weniger auf die Wünsche der Kinder einzugehen.

¹³² Kruskal-Wallis, zweiseitig, $p < 0,01$.

¹³³ Dieser Befund steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der FIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, S.19 f.). Die Unterschiedlichkeit in der Konzeption des Bildungsniveaus (Schulabschluss der Befragten in der FIM-Studie und höchster Schulabschluss eines Elternteils in der vorliegenden Studie) spielt für dieses Ergebnis keine Rolle.

¹³⁴ Dies zeichnet sich tendenziell auch für die anderen Medien ab, wird dort jedoch nicht statistisch signifikant.

Ein etwas differenzierteres Bild ergibt sich in Hinblick auf die Rolle von älteren Geschwistern: In Bezug auf das Fernsehen tragen sie dazu bei, dass für das Bezugskind weniger Regeln zum Tragen kommen. Wenn es Geschwister über 13 Jahre im Haushalt gibt, werden weniger wahrscheinlich Regeln zur Auswahl der Fernsehsendungen und zu den Fernsehzeiten gesetzt¹³⁵ und die Regeln zur Fernsehdauer werden von den Kindern weniger oft eingehalten.¹³⁶ In Hinblick auf Computerspiele werden dagegen Spielzeiten und Spielauswahl vermehrt geregelt, wenn Geschwister (gleich welchen Alters) im Haushalt leben.¹³⁷ Andererseits halten die Kinder auch die Regeln zur Spieldauer weniger oft ein, wenn es Geschwister ab 13 Jahren gibt.¹³⁸ Während (ältere) Geschwister die Regeln zum Fernsehumgang offenbar auflockern, scheint für die Eltern der Regelungsbedarf zu Computerspielen durch Geschwister zu steigen – auch wenn sich die Regeln dann nicht immer durchsetzen lassen. Bei den Regeln zum Internet dürfen die Kinder mehr mitbestimmen, wenn sie jugendliche Geschwister haben.

In Bezug auf die Existenz von Regeln, insbesondere zur Nutzungsdauer, kommt auch der Migrationshintergrund zum Tragen: Eltern mit Migrationshintergrund haben weniger häufig Regeln zur Dauer der Fernsehnutzung (69,6 % zu 84,4 %), zur Dauer der Computerspielenutzung (60 % zu 77,2 %) sowie zur Dauer der Internetnutzung (54,3 % zu 76,2 %). Auch zur Auswahl der Computerspiele geben Eltern mit Migrationshintergrund seltener Regeln an (70,9 % zu 84,6 %).¹³⁹ Wenn es Regeln gibt, ergeben sich jedoch keine weiteren Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund.

Ein letztes interpretationsbedürftiges Ergebnis findet sich zu alleinerziehenden Eltern, die seltener als Eltern, die in einer Partnerschaft leben, Regeln bezüglich der Auswahl der Fernsehsendungen haben (77,6 % zu 86,3 %).¹⁴⁰ Dies erstaunt, da Alleinerziehende besorgter über den Medienumgang ihrer Kinder sind, auch in Hinblick auf die mögliche emotionale Überforderung durch Medieninhalte (vgl. Kap.4.3.2). Eine Erklärung ergibt sich möglicherweise dadurch, dass Alleinerziehende in der Fernseherziehung weniger sicher sind (vgl. Kap.4.4.2), denn Befragte, die keine Regeln zur Auswahl der Sendungen

135 Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,05$; Regeln zur Sendungsauswahl in 86,2 % der Familien mit Kindern ab 13 Jahren vs. in 78 % der Familien ohne Kinder ab 13 Jahren. Regeln zu Fernsehzeiten in 84 % der Familien mit Kindern ab 13 Jahren vs. in 73,4 % der Familien ohne Kinder ab 13 Jahren.

136 Mann-Whitney, zweiseitig, $p < 0,01$.

137 Chi-Quadrat, zweiseitig, Regeln zur Computerspieleauswahl in 85,7 % der Familien mit Geschwistern vs. in 76,6 % der Familien ohne Geschwister ($p < 0,05$); Regeln zu Computerspielzeiten in 75 % der Familien mit Geschwistern vs. 60 % der Familien ohne Geschwister ($p < 0,01$).

138 Mann-Whitney, zweiseitig, $p < 0,05$.

139 Chi-Quadrat, zweiseitig, alle Regeln zur Dauer: $p < 0,01$; Auswahl der Computerspiele: $p < 0,05$.

140 Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,05$.

haben, fühlen sich in der Fernseherziehung weniger sicher ($MW = 1,67$) als solche, die Regeln haben ($MW = 1,91$).¹⁴¹

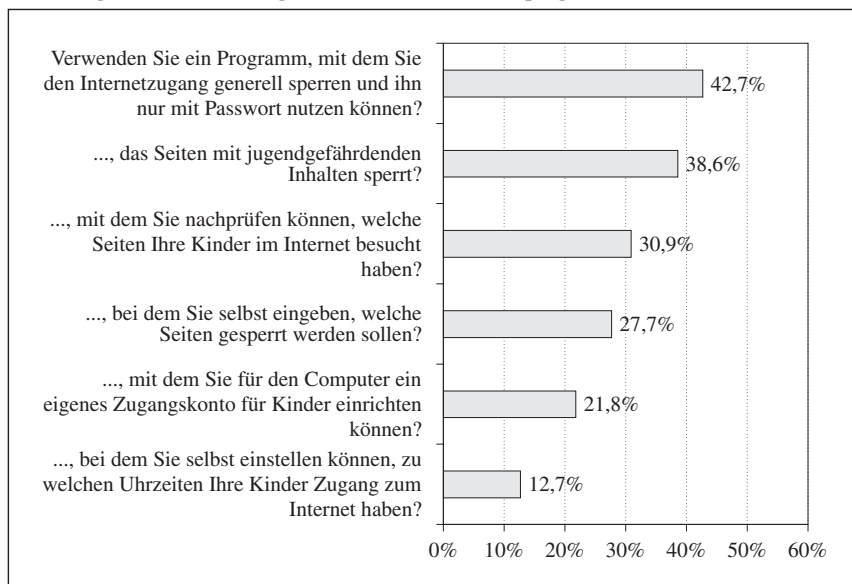
Zur Einordnung der Ergebnisse ist zu bedenken: Wenn Eltern angeben, dass es für ein Kind in einem bestimmten Bereich der Mediennutzung keine Regeln gibt, muss dies nicht bedeuten, dass die betreffenden Kinder die Medien so nutzen können, wie es ihnen beliebt. Denkbar ist durchaus, dass Eltern über die Gestaltung der häuslichen Medioumgebung die Mediennutzung beeinflussen (z.B. durch technischen Regulierung, vgl. Kap.4.54), auf die aktive gemeinsame Nutzung der Medien setzen, um ihren Kindern den kompetenten Umgang damit zu vermitteln, oder situativ Entscheidungen bezüglich der Mediennutzung treffen, ohne explizit Regeln zu formulieren. Für die beiden letztgenannten Hypothesen spricht z.B., dass Eltern, die keine Regeln zum Fernsehen setzen, häufiger Aktivitäten angeben, die dem Fernseh-mediation-Stil *Faktor 1 Aktive Mediation* zuzurechnen sind und dem Mediation Style *Faktor 3 Gemeinsame Nutzung*. (vgl. Kap 4.5.5)

4.5.4 Technische Moderierung der Internetnutzung

Eltern können die Mediennutzung von Kindern, insbesondere die Nutzung von Computer und Internet auch auf technischem Wege beeinflussen. Eine Möglichkeit ist die Verwendung von Filter- und Kontrollprogrammen für das Internet. Hierzu wurden die Eltern gefragt, ob sie entsprechende Programme auf dem Computer verwenden, den das Kind in der Regel nutzt. Insgesamt verwenden nahezu zwei Drittel (64,1 %) derjenigen Eltern, deren Kinder ins Internet gehen, ein Programm, das zumindest eine der abgefragten Funktionen erfüllt. Explizite Filterprogramme, die Seiten mit jugendgefährdenden Inhalten sperren, verwenden 38,6 % der Eltern (vgl. Abb.4-30), was in etwa mit den Angaben der Eltern in den relevanten Altersstufen der HBI/ZDF-Studie zum Jugendmedienschutz (Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012), übereinstimmt, die nach dem Einsatz von Jugendschutzsoftware bzw. Filterprogrammen fragte.

141 Mann-Whitney, zweiseitig; $p < 0,01$.

Abbildung 4-30: Verwendung von Filter- und Kontrollprogrammen



Mehrfachantworten, N = 220 Eltern, deren Kinder das Internet nutzen, Frage H19

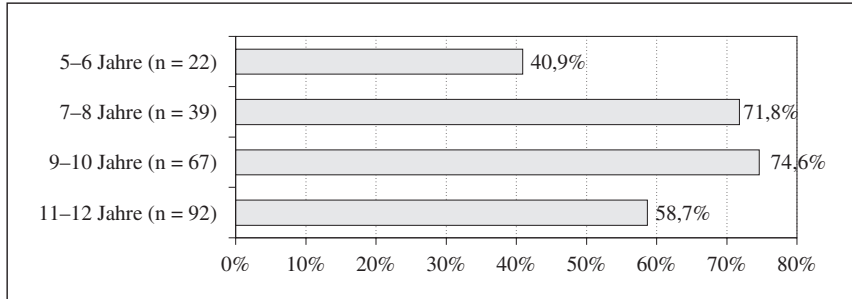
Vor allem Eltern von Kindern im Grundschulalter nutzen die Möglichkeiten, den Internetumgang auf technischem Wege zu gestalten, während Eltern von 11- bis 12-Jährigen vermehrt darauf verzichten (vgl. Abb.4-31).¹⁴² Ähnliche Ergebnisse finden sich auf der Ebene der einzelnen Funktionen auch für die Option, den Internetzugang generell zu sperren sowie für die Filterung jugendgefährdender Seiten.¹⁴³ Möglicherweise halten die Eltern die Programme – bzw. die resultierenden Einschränkungen – bei älteren Kindern für weniger altersgemäß. Eine spezielle Situation haben in diesem Zusammenhang Eltern, in deren Haushalt Kinder im Alter ab 13 Jahren leben: Hier werden entsprechende Programme nur in gut der Hälfte der Fälle (53,1 %) verwendet. Eine denkbare Erklärung wäre, dass das Erfordernis, bei Nutzung des gleichen Geräts durch

¹⁴² Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,05$. Damit setzt die Abnahme der Verwendung entsprechender Programme bereits in einer früheren Altersgruppe ein als bei oberflächlicher Betrachtung aufgrund der Ergebnisse der HBI/ZDF-Studie zu erwarten wäre. Vergleicht man jedoch allein die Verwendung von Filterprogrammen, so stimmen die Ergebnisse der beiden Studien weitgehend überein: Die Nutzung von Filterprogrammen zeigt in der aktuellen Studie keinen mit dem Alter der Kinder korrespondierenden Abfall.

¹⁴³ Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,01$; *Zugangssperre*: 5/6 Jahre: 27,3 %, 7/8 Jahre: 53,8 %, 9/10 Jahre: 57,1 %, 11/12 Jahre: 34,4 %; *Filterprogramm*: 5/6 Jahre 18,2 %, 7/8 Jahre 35,9 %, 9/10 Jahre 56,5 %, 11/12 Jahre 35,6 %.

mehrere Kinder altersdifferenzierte Konfigurationen der Programme vorzunehmen, sich für die Eltern nicht leicht umsetzen lässt. Denkbar wäre auch, dass Eltern von Jugendlichen dem Internetumgang der jüngeren Kinder entspannter begegnen.

Abbildung 4-31: Verwendung von Schutzprogrammen zur Internetnutzung, differenziert nach Alter des Kindes



N = 220 Eltern, deren Kinder das Internet nutzen, Frage H19

Mit Ausnahme einer Option – die insgesamt selten verwendeten Programme, die die Einstellung der Uhrzeiten für die Internetnutzung ermöglichen, werden vor allem von Eltern mit höherer Schulbildung angegeben¹⁴⁴ – spielen Bildungsunterschiede keine Rolle.

Da hier lediglich nach der Verwendung entsprechender Programme gefragt wurde, die bestimmte Funktionen anbieten und in der Regel nicht nur diese eine, lässt sich streng genommen keine Aussage dazu treffen, wie intensiv oder auf welche Weise die Eltern bestimmte Optionen tatsächlich nutzen, so z. B., wie häufig sie die vom Kind genutzten Seiten kontrollieren, ob und welche Nutzungszeiten sie tatsächlich sperren oder ob sie eigenständig bestimmte Websites sperren. Daher können die Ergebnisse nur Tendenzen wiedergeben.

4.5.5 Mediation-Stile

In der Forschung zu medienbezogenen Interaktionen zwischen Eltern und Kindern hat sich das Konzept der sogenannten *mediation*-Stile etabliert. Dabei handelt es sich um eine auf korrelativen Zusammenhängen basierende Bündelung elterlicher Aktivitäten zu Faktoren die im weitesten Sinne so etwas wie medienbezogene Erziehungsstile abbilden soll (ausführlich dazu vgl. Kap.

¹⁴⁴ Chi-Quadrat, zweiseitig, $p < 0,05$, Volksschule/Hauptschule: 4,2 %, weiterführende Schule ohne Abitur: 11,8 %, Abitur/Studium: 22,6 %.

Forschungsstand). Zwar entbehrt dieses Konzept eines medienpädagogischen Theoriebezugs, dennoch erscheint es sinnvoll, an den entsprechenden Erkenntnisstand anzuknüpfen. Nachdem in bisherigen Untersuchungen für verschiedene Medien mehr oder weniger ähnliche Faktoren herausgearbeitet wurden, stellt sich die Frage, ob sich diese auch medienübergreifend innerhalb einer Stichprobe identifizieren lassen. Für eine solche Annahme spricht, dass Eltern möglicherweise eine relativ konsistente Erziehungspraxis pflegen, die sich über verschiedene Erziehungsbereiche und damit auch verschiedene Bereiche der Medienerziehung erstreckt. Gegen diese Annahme spricht, dass Eltern in der Einschätzung der Medieneinflüsse auf Kinder durchaus zwischen den Medien differenzieren (vgl. Kap.4.3.1) und dies ein mediendifferenziertes Handeln nach sich ziehen könnte. Darüber hinaus differiert nutzungsbedingt das Durchschnittsalter der relevanten Kinder – während auch die jüngeren Kinder fernsehen, spielen sie deutlich seltener an Computer und Konsole und nutzen sehr viel seltener das Internet (vgl. Kap.4.2.3). Da bestimmte medienbezogene Aktivitäten mit dem Alter der Kinder korrelieren, ist ein durchgängiger Mediation Style nur mit Einschränkungen zu erwarten.

Neben der Frage der medienübergreifenden Einheitlichkeit der *mediation*-Stile sind Zusammenhänge mit Grundannahmen zur Medienerziehung und weiteren medienerzieherischen Aktivitäten, z.B. der Setzung von Regeln, von Interesse. Daher wurde zum einen versucht, die Aktivitäten der Eltern in Bezug auf den Medienumgang der Kinder möglichst verhaltensnah zu erfassen und zum anderen für die drei Medien vergleichbare Fragerichtungen einzuschlagen, auch wenn sich die Nutzungsmodalitäten für Fernsehen von denen für Computerspiele und Computer/Internet natürlich erheblich unterscheiden.

Fernsehen

Im Ergebnis zeigt sich, dass auch die in früheren Studien (vgl. Kap. 2.1, zuletzt Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012) identifizierten Mediation-Faktoren zum Fernsehen sich ebenfalls in der vorliegenden Untersuchung auffinden lassen.¹⁴⁵ Die verwendeten Items und die entsprechende Faktorenlösung sind in Tabelle 4-2 dargestellt.

145 Die Benennung der Faktoren orientiert sich medienübergreifend zum einen an Nikken/Jansz 2004, zum anderen an Hasebrink/Schröder/Schumacher (2012).

Tabelle 4-2: Fernsehbezogene Aktivitäten der Eltern

	MW	s²	Faktorladungen		
			1 – Aktive Mediation	2 – Restriktive Mediation	3 – Gemeinsame Nutzung
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind schwierige Wörter oder Zusammenhänge in Fernsehsendungen?	2,13	,646	,791		
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind, ob bestimmte Handlungen im Fernsehen echt oder gespielt sind?	2,17	,713	,760		
Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, ob sich die Personen in einer Fernsehsendung richtig oder falsch verhalten?	2,12	,708	,738		
Wie oft wählen Sie im Voraus die Sendungen aus, die Ihr Kind sehen darf?	1,86	,897	,730		
Wie oft bleiben Sie in der Nähe, wenn Ihr Kind fernsieht?	1,75	,628	,480		
Wie oft fordern Sie Ihr Kind auf, den Fernseher auszuschalten, wenn es abends nicht mehr fernsehen soll?	2,18	,906		,845	
Wie oft fordern Sie Ihr Kind auf, den Fernseher auszuschalten, wenn es schon viel Zeit mit fernsehen verbracht hat?	2,08	,749		,842	
Wie oft fordern Sie Ihr Kind auf, den Fernseher aus- oder umzuschalten, wenn die Sendung für sein Alter nicht geeignet ist?	2,39	,760		,822	
Wie oft verbieten Sie Ihrem Kind bestimmte Sendungen zu sehen?	2,37	,617		,647	
Wie oft sehen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind Fernsehsendungen, weil Sie beide daran Spaß haben?	1,88	,453			,913
Wie oft sehen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind Fernsehsendungen, weil Sie sich beide dafür interessieren?	1,97	,508			,897

Fragen H17, 1 = häufig, 2 = gelegentlich, 3 = selten, 4 = nie; N = 427 Eltern, deren Kinder fernsehen; Extraktion: Hauptkomponentenanalyse; Rotation: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Aufgeklärte Varianz: 62,9 %.

Die Korrelation der Faktoren (r) beträgt: Faktoren 1 und 2: 0,09; Faktoren 1 und 3: 0,275; Faktoren 2 und 3: -0,166.

Faktorladungen unter 0,4 werden nicht dargestellt.

Die Faktoren 1 (*Aktive mediation*) und 3 (*Gemeinsame Nutzung*) korrelieren zwangsläufig miteinander, da die im Faktor *Aktive mediation* verankerten Aktivitäten ein gewisses Maß an gemeinsamer Nutzung voraussetzen, die sich auch auf Angebote erstrecken kann, die Eltern und Kind interessieren und beiden Spaß bereiten.

Folgende soziodemografische Unterschiede sowie Zusammenhänge zu fernsehbezogenen Grundannahmen und subjektiver medienerzieherischer Kompetenz ergeben sich für die einzelnen Faktoren.¹⁴⁶

Eltern die häufiger Aktivitäten angeben, die dem Faktor

- 1 – *Aktive mediation* zuzurechnen sind, beziehen sich dabei häufiger auf jüngere Kinder ($r = 0,382^{**}$) und gehören öfter zu denjenigen Eltern, die Regeln zur Fernsehnutzung setzen.¹⁴⁷ Sie kennen sich etwas häufiger mit den von den Kindern genutzten Fernsehangeboten aus ($r = 0,155^{**}$) und fühlen sich etwas sicherer in der Fernseherziehung ($r = 0,12^*$).
- 2 – *Restriktive mediation* zuzurechnen sind, schätzen den negativen Einfluss des Fernsehens auf Kinder höher ein ($r = 0,194^{**}$), kennen sich weniger gut mit den von den Kindern genutzten Fernsehangeboten aus ($r = -0,207^{**}$), fühlen sich in der Fernseherziehung etwas unsicherer ($r = -0,24^{**}$) und haben häufiger Konflikte mit den Kindern über die Fernsehnutzung ($r = 0,448^{**}$).
- 3 – *Gemeinsame Nutzung* zuzurechnen sind, gehören öfter zu denjenigen, die Regeln zu Fernsehzeiten und -dauer setzen.¹⁴⁸ Sie kennen sich ebenfalls etwas häufiger mit den von den Kindern genutzten Fernsehangeboten aus ($r = 0,111^{**}$) und fühlen sich ebenfalls in der Fernseherziehung tendenziell etwas sicherer ($r = 0,151^*$). Darüber hinaus haben diese Eltern seltener Konflikte mit ihren Kindern über die Fernsehnutzung ($r = -0,252^{**}$).

Am häufigsten geben die Eltern Aktivitäten an, die der aktiven Mediation zugeordnet sind (... bleiben Sie in der Nähe, wenn Ihr Kind fernsieht? ... wählen Sie im Voraus die Sendung aus, die ihr Kind sehen darf?) und solche, die den Faktor gemeinsame Fernsehnutzung betreffen (... gemeinsam mit Ihrem Kind Fernsehsendungen, weil Sie beide Spaß daran haben? ..., weil Sie sich beide dafür interessieren?). Hier macht sich bemerkbar, dass es sich beim Fernsehen um ein Medium handelt, das Eltern und Kinder in hohem Maße gemeinsam nutzen. (vgl. Kap.4.2.4)

146 Unterschiede auf Itemebenen und in den Faktorwerten wurden mit T-Tests bzw. einfaktorieller ANOVA mit $p < 0,05$ (zweiseitig) berechnet.

147 MW Faktorwert (negative Polung) Regeln zu Fernsehzeiten ja = $-0,155$ vs. nein = $0,672$; Auswahl der Sendungen: ja = $0,148$ vs. nein = $0,781$; Fernsehdauer ja: $-0,12$ vs. nein: $-0,548$.

148 MW Faktorwert (negative Polung) Regeln zu Fernsehzeiten ja = $-0,056$ vs. nein = $0,245$; Fernsehdauer ja: $-0,560$ vs. $0,254$.

Stark restriktive Aktivitäten werden dagegen vergleichsweise selten angegeben, (... verbieten Sie Ihrem Kind bestimmte Sendungen zu sehen? ... fordern Sie Ihr Kind auf, den Fernseher aus- oder umzuschalten, wenn die Sendung für sein Alter nicht geeignet ist?).

Auf Itemebene finden sich über die bereits erwähnte Korrelation des Faktor 1 mit dem Alter der Kinder hinausgehend nur wenige Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen bzw. damit einhergehende Unterschiede:

- Eltern mit höherer formaler Bildung erklären ihren Kindern häufiger schwierige Wörter und Zusammenhänge in Fernsehsendungen.¹⁴⁹
- Sendungen werden seltener im Voraus ausgewählt, wenn jugendliche Geschwister ab 13 Jahren im Haushalt leben oder wenn die Eltern einen Migrationshintergrund haben.¹⁵⁰

Internet

Zum Internet lassen sich ebenfalls drei Faktoren identifizieren, die in der inhaltlichen Interpretation etwas anders akzentuiert sind als die Faktoren zum Fernsehen (vgl. Tab.4-3). So gruppieren sich anders als in Bezug auf das Fernsehen diejenigen Aktivitäten, die der Erklärung und Bewertung dienen – abgesehen vom Erklären schwieriger Wörter und Zusammenhänge – nicht gemeinsam mit anderen, die einer aktiven Mediation zuzurechnen sind. Offenbar geben Eltern ihren Kindern relevante Einschätzungen und Erklärungen zum Internet ohne notwendigerweise das Medium gemeinsam mit den Kindern zu nutzen. Dieser Faktor, der erklärende und bewertende Aktivitäten umfasst, wird hier in Anlehnung an Nikken/Jansz (2004) als Evaluierende Mediation bezeichnet. Dagegen formieren sich Items, die inhaltlich zur aktiven Mediation zu zählen sind, mit denjenigen zu einem Faktor, die die gemeinsame Nutzung aus Spaß oder Interesse betreffen. Dies verweist darauf, dass in Bezug auf das Internet für eine aktive Mediation die gemeinsame Nutzung grundlegend sein könnte. Insgesamt korrelieren jedoch die Faktoren untereinander in nicht zu vernachlässigendem Maße und sind somit weniger klar voneinander abgegrenzt als die Faktoren zum Fernsehen.

149 Volksschule/Hauptschule MW = 2,32, wtf. Schule ohne Abitur MW = 2,08, Abitur/Studium MW = 2,03.

150 Mit Jugendlichen im Haus: MW = 2,08, ohne: MW = 1,79; mit Migrationshintergrund: MW = 2,07, ohne: MW = 1,82.

Tabelle 4-3: Internetbezogene Aktivitäten der Eltern

	MW	s ²	Faktorladungen		
			1 – Evaluierende Mediation	2 – Aktive Mediation/ Gemeinsame Nutzung	3 – Restriktive Mediation
Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, wie man sich im Internet anderen gegenüber verhalten sollte?	2,31	,993	,880		
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind, wie man sich verhalten sollte, wenn im Internet persönliche Daten abgefragt werden?	2,02	1,032	,878		
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind, welche Regeln und Gesetze man im Internet beachten sollte?	2,12	,808	,846		
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind, warum manche Internetangebote für Kinder in seinem Alter nicht geeignet sind?	2,19	,721	,601		
Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, ob die Internetseiten und -angebote, die es nutzt, gut oder schlecht sind?	2,22	,740	,584		
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind schwierige Wörter oder Zusammenhänge auf Internetseiten?	2,43	,758	,464	,458	
Wie oft nutzen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind bestimmte Internetseiten oder -angebote, weil Sie sich beide dafür interessieren?	2,51	,836		,838	
Wie oft nutzen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind bestimmte Internetseiten oder -angebote, weil Sie beide dabei Spaß haben?	2,56	,850		,814	
Wie oft bleiben Sie in der Nähe, wenn Ihr Kind im Internet ist?	2,06	,882		,800	
Wie oft wählen Sie im Voraus die Internetseiten und -angebote aus, die Ihr Kind nutzen darf?	2,30	1,287		,725	
Wie oft fordern Sie Ihr Kind auf, das Internet zu verlassen, wenn es schon viel Zeit im Internet verbracht hat?	2,37	,900			,851
Wie oft fordern Sie Ihr Kind auf, eine Internetseite zu verlassen, wenn die Inhalte für sein Alter nicht geeignet sind?	2,82	,962			,823
Wie oft verbieten Sie Ihrem Kind, bestimmte Internetseiten und -angebote zu nutzen?	2,68	,685			,808

Fragen H20, 1 = häufig, 2 = gelegentlich, 3 = selten, 4 = nie; N = 220 Eltern, deren Kinder das Internet nutzen; Extraktion: Hauptkomponentenanalyse; Rotation: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Aufgeklärte Varianz: 67 %.

Die Korrelation der Faktoren (r) beträgt: Faktoren 1 und 2: 0,312; Faktoren 1 und 3: 0,44; Faktoren 2 und 3: 0,238.

Faktorladungen unter 0,4 werden nicht dargestellt.

Zusammenhänge zu soziodemografischen und weiteren inhaltlichen Variablen ergeben sich auf der Faktorebene wie folgt: Je häufiger Eltern Aktivitäten angeben, die dem Faktor

- 1 – *Evaluierende mediation* zuzurechnen sind, desto wahrscheinlicher gehören sie zu denjenigen Eltern, die Regeln zur Internetnutzung setzen¹⁵¹, sich in der Medienerziehung zum Internet etwas weniger sicher fühlen ($r = -0,145^*$) und etwas häufiger Konflikte mit den Kindern bezüglich der Internetnutzung haben ($r = 0,134^{**}$).
- 2 – *Aktive mediation/Gemeinsame Nutzung* zuzurechnen sind, desto häufiger beziehen sie sich dabei auf jüngere Kinder ($r = 0,433^{**}$) und nutzen selbst das Internet ($r = 0,234^{**}$). Sie kennen sich besser mit den von den Kindern genutzten Internetangeboten aus ($r = 0,311^{**}$) und fühlen sich etwas sicherer in der Medienerziehung bezüglich des Internets ($r = 0,179^{**}$). Sie legen häufiger Regeln zu Internetzeiten und -angebotsauswahl fest,¹⁵² verwenden häufiger ein Filter- oder Kontrollprogramm¹⁵³ insbesondere eines, mit dem man den Internetzugang durch ein Passwort sperren kann.¹⁵⁴
- 3 – *Restriktive mediation* zuzurechnen sind, kennen sich weniger gut mit den von den Kindern genutzten Internetangeboten aus ($r = -0,163^{**}$), fühlen sich weniger sicher in der Medienerziehung bezüglich Internet ($-0,338^{**}$) und haben mit ihren Kindern öfter Konflikte bezüglich der Internetnutzung ($r = 0,34^{**}$). Sie legen häufiger Regeln zu Internetdauer und -angebotsnutzung fest¹⁵⁵ und verwenden ebenfalls häufiger ein Programm, mit dem man den Internetzugang durch ein Passwort sperren kann.¹⁵⁶

Am häufigsten geben die Eltern an, den Kindern zu erklären, wie sie sich verhalten sollen, wenn im Internet persönliche Daten abgefragt werden, und welche Regeln und Gesetze im Internet beachtet werden sollten. Damit stehen sicherheitsorientierte Erklärungen deutlich im Vordergrund. Am seltensten geben die Eltern dagegen zwei Aktivitäten an, die dem restriktiven Mediation Style zuzurechnen sind: Nur selten verbieten die Befragten ihren Kindern, bestimmte Internetseiten oder -angebote zu nutzen, oder fordern sie auf, eine Internetseite zu verlassen, wenn die Inhalte nicht altersgeeignet sind.

151 MW (Faktorwerte, negative Polung) – Regeln zu Internetzeiten ja = $-0,198$ vs. nein = $0,321$; zur Internetdauer ja = $-0,17$ vs. nein = $-0,453$; zur Angebotsauswahl ja = $-0,091$ vs. nein = $0,486$.

152 MW (Faktorwerte, negative Polung) – Regeln zu Internetzeiten ja = $-0,226$ vs. nein = $0,366$; zur Angebotsauswahl ja = $-0,100$ vs. nein = $0,533$.

153 MW (Faktorwerte, negative Polung) Filter-/Kontrollprogramm ja = $-0,106$ vs. nein = $0,190$.

154 MW (Faktorwerte, negative Polung) Passwortsperrung ja = $-0,304$ vs. nein = $0,204$.

155 MW (Faktorwerte, negative Polung) Regeln zur Internetdauer ja = $-0,100$ vs. nein = $-0,269$; zur Angebotsauswahl ja = $-0,069$ vs. nein = $0,368$.

156 MW (Faktorwerte, negative Polung) Passwortsperrung ja = $-0,183$ vs. nein = $0,141$.

Auf Itemebene finden sich (über die bereits erwähnte Korrelation des Faktor 2 mit dem Alter der Kinder hinausgehend) weitere Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen bzw. damit einhergehende Unterschiede:

- Einige Items, die dem Faktor 1 – *Evaluierende mediation* angehören, werden besonders häufig von Eltern angegeben, deren Kinder der Altersgruppe der 7- bis 8-Jährigen angehören: Diese Eltern erklären den Kindern besonders häufig, warum manche Internetangebote für Kinder ihres Alters nicht geeignet sind (MW 1,95), wie man sich im Internet verhalten sollte, wenn persönliche Daten abgefragt werden (MW 1,92) und welche Regeln und Gesetze man im Internet beachten sollte (MW 1,95). Auch schwierige Wörter oder Zusammenhänge erklären diese Eltern ihren Kindern vergleichsweise häufig (MW 2,18).
- Haben die Eltern mehrere Kinder, so erklären sie ihrem Kind seltener, warum bestimmte Internetangebote für Kinder in seinem Alter nicht geeignet sind (MW 2,13) und sprechen seltener mit ihm darüber, ob die Internetseiten, die das Kind nutzt, gut oder schlecht sind (MW 2,32).
- Außerdem fordern diese Eltern das Kind seltener auf, das Internet zu verlassen, wenn es dort schon viel Zeit verbracht hat (MW 2,49) und dies besonders selten, wenn die Geschwister bereits im jugendlichen Alter sind (ab 13 Jahren) (MW 2,58). Auch wählen sie die Internetangebote seltener im Voraus aus (MW 2,42), besonders, wenn es sich bei den Geschwistern um Jugendliche handelt (MW 2,64).
- Leben jugendliche Geschwister ab 13 Jahren im Haus, so verbieten die Eltern dem Bezugskind seltener, bestimmte Internetseiten zu nutzen (MW 2,86), und erklären ihm seltener schwierige Wörter und Zusammenhänge (MW 2,64).

Computerspiele

Im Fall der Computerspiele findet sich keine befriedigende und differenzierte Faktorenlösung. Vielmehr scheint es so zu sein, dass die elterlichen Aktivitäten zum Umgang der Kinder mit den Spielen sich nicht unbedingt inhaltlich formieren, sondern die Eltern schlicht mehr oder weniger aktiv sind. Dass sich hier keine klaren Faktoren ergeben, kann aber auch methodisch begründet sein, da im Vergleich zu den anderen beiden Medien ein kleinerer Fragenpool in die Analyse einging (vgl. Tabelle 4-4).¹⁵⁷ Ferner sind bestimmte verwendete Items

157 Mit Rücksicht auf die Länge des gesamten Instruments wurde darauf verzichtet die Konsistenz der Faktoren durch die Verwendung mehrerer inhaltsähnlicher Items zu stärken, auch wenn dies in der Forschungstradition zu *mediation*-Stilen nicht unüblich ist, (vgl. z.B. Faktor „Conscious Coplaying“ bei Nikken/Jansz (2004)). Ferner wurden Items vermieden, die in anderen Frageblöcken (Regeln, technische Moderierung) thematisiert wurden.

wiederum nicht für alle Formen von Computerspielen (online, offline, Solo-player, Multiplayer) gleichermaßen relevant.

Tabelle 4-4: Computerspielbezogene Aktivitäten der Eltern

	MW	s ²
Wie oft überprüfen Sie die Altersfreigabe von Computerspielen, die Ihr Kind spielt oder spielen will?	1,80	1,095
Wie oft wählen Sie im Voraus die Computerspiele aus, die Ihr Kind spielen darf?	2,12	1,275
Wie oft fordern Sie Ihr Kind auf, den Computer oder die Spielekonsole auszuschalten, wenn es schon viel Zeit mit Computerspielen verbracht hat?	2,20	,849
Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, warum bestimmte Computerspiele für Kinder in seinem Alter nicht geeignet sind?	2,25	,806
Wie oft bleiben Sie in der Nähe, wenn Ihr Kind an Computer oder Spielekonsole spielt?	2,32	,935
Wie oft erklären Sie Ihrem Kind, welche Handlungen oder Figuren in einem Spiel gut und welche schlecht sind?	2,69	,909
Wie oft sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, wie sich Ihr Kind und seine Mit- und Gegenspieler im Spiel verhalten?	2,73	,864
Wie oft verbieten Sie Ihrem Kind, bestimmte Computer- oder Konsolenspiele zu spielen?	2,90	,739
Wie oft spielen Sie mit Ihrem Kind Computerspiele, weil Sie sie beide gern miteinander spielen?	2,92	,804

Fragen H18, 1 = häufig, 2 = gelegentlich, 3 = selten, 4 = nie; N = 344 Eltern, deren Kinder an Computer oder Konsole spielen

Die häufigsten Aktivitäten beziehen sich darauf, welche Spiele die Kinder spielen dürfen. So geben die Eltern relativ häufig an, die Altersangaben der Computerspiele zu überprüfen, die das Kind spielt oder spielen möchte. Ebenfalls relativ häufig wählen sie Computerspiele im Vorhinein aus. Selten ist dagegen das gemeinsame Computerspielen aus dem Grund, dass Kind und Eltern gern miteinander spielen. Ebenfalls recht selten verbieten die Eltern bestimmte Spiele.

Auf Itemebene zeigen sich etliche Zusammenhänge mit soziodemografischen Variablen bzw. damit einhergehende Unterschiede.

Mit dem Alter der Kinder nehmen einige elterliche Aktivitäten ab, insbesondere solche, die eine stärkere Beschäftigung mit den Spielen voraussetzen. Dies sind im Einzelnen:

- Die gemeinsame Nutzung, weil die Eltern und Kinder gern miteinander spielen (abfallend von MW 2,63 für die jüngste auf MW 3,12 für die älteste Altersgruppe)
- Das Erklären, welche Handlungen oder Figuren in einem Spiel gut oder schlecht sind (abfallend von MW 2,28 für die jüngste auf MW 2,84 für die älteste Altersgruppe)

- Das Besprechen, wie sich das Kind und seine Mit- oder Gegenspieler im Spiel verhalten (abfallend von MW 2,50 für die jüngste auf MW 2,83 für die älteste Altersgruppe)

Auch bleiben Eltern seltener in der Nähe, je älter das Kind ist (abfallend von MW 2,0 für die jüngste auf MW 2,6 für die älteste Altersgruppe). Ebenso wählen sie seltener vorab die Spiele aus, die das Kind spielen darf (abfallend von MW 1,76 für die jüngste auf MW 2,50 für die älteste Altersgruppe).¹⁵⁸ Dies tun Eltern auch dann seltener, wenn Geschwister ab 13 Jahren im Haushalt leben (MW 2,32).

Mit dieser mit dem Alter der Kinder korrespondierenden Abnahme elterlicher Aktivitäten hängt auch zusammen, dass Befragte ab 40 Jahren bestimmte Aktivitäten seltener ausüben: Sie spielen seltener aus dem Grund gemeinsam mit den Kindern, weil Eltern und Kinder dies gern tun (MW 3,06), bleiben seltener in der Nähe, wenn das Kind an Computer oder Konsole spielt (MW 2,49) und fordern ihr Kind seltener auf, das Gerät auszuschalten, wenn es schon viel Zeit mit dem Spielen verbracht hat (MW 2,32). Diese Ergebnisse sind überwiegend darauf zurückzuführen, dass auch die Kinder dieser Eltern im Durchschnitt älter sind.

Eltern von Jungen sind in einigen Punkten aktiver als Eltern von Mädchen, wenn es darum geht, das Spielen zu regulieren. So fordern sie die Jungen häufiger auf, das Gerät auszuschalten, wenn diese schon lange Zeit mit dem Spielen verbracht haben (MW 2,09), überprüfen die Altersfreigaben der Spiele (MW 1,66) und sprechen mit dem Kind darüber, warum bestimmte Spiele nicht für sein Alter geeignet sind (MW 2,13). Diese Ergebnisse sind auch auf dem Hintergrund zu betrachten, dass spielende Jungen Computerspiele häufiger nutzen als spielende Mädchen. Eltern von Mädchen spielen dagegen häufiger mit dem Kind gemeinsam Computerspiele, weil Kind und Eltern gern miteinander spielen (MW 2,78). Da es sich beim Großteil der Befragten um Mütter handelt, könnten für diesen Punkt geschlechtstypische Spielpräferenzen von Bedeutung sein. Möglicherweise fällt es den Müttern leichter, sich für die Spiele der Mädchen zu erwärmen, als für die Spiele der Jungen.

Befragte mit Migrationshintergrund wählen Computerspiele, die das Kind spielen darf, seltener im Voraus aus (MW 2,4) und überprüfen seltener die Altersfreigaben von Spielen, die das Kind spielen will (MW 2,16).

Alleinerziehende bleiben seltener in der Nähe, wenn das Kind spielt (MW 2,52), was mit einem knapperen Zeitbudget dieser Eltern zusammenhängen könnte.

158 Alle Altersunterschiede: Einfaktorielle ANOVA mit $p < 0,05$; alle anderen Unterschiede: T-Tests mit mindestens $p < 0,05$.

Medienübergreifende Mediation-Stile

Nachdem die Faktorenanalyse der elterlichen Aktivitäten in Bezug auf Computerspiele keine befriedigende Lösung erbrachte, lässt sich die Frage der medienübergreifenden *mediation*-Stile also nur für die Kombination von Fernsehen und Internet beantworten. Hierzu wurden die gefundenen Faktoren miteinander korreliert, somit gehen nur diejenigen Fälle ein, in denen die Kinder beide Medien nutzen.

Tabelle 4-5: Korrelation zwischen den fernsehbezogenen und internetbezogenen mediation-Stilen

Fernsehen	Internet		
	Faktor 1 – Evaluierende mediation	Faktor 2 – Aktive mediation/ Gemeinsame Nutzung	Faktor 3 – Restriktive mediation
Faktor 1 – Aktive mediation	,307**	,512**	
Faktor 2 – Restriktive mediation	–,166**		,399**
Faktor 3 – Gemeinsame Nutzung		,172*	

N = 211 Eltern, deren Kinder sowohl Fernsehen wie Internet nutzen; Pearson, zweiseitig, paarweiser Ausschluss fehlender Fälle

signifikante Ergebnisse sind mit ** ($p < 0,01$) bzw. * ($p < 0,05$) markiert

Es finden sich erwartbare Korrelationen zwischen den beiden Faktoren der *Aktiven Mediation* und zwischen den beiden mit *Restriktiv* bezeichneten Faktoren in moderater Höhe (vgl. Tab.4-5). Dass die Faktoren, die sich (unter anderem) auf die *Gemeinsame Nutzung* beziehen, nur relativ gering korrelieren, ist auf die zum Teil grundsätzlich unterschiedlichen Möglichkeiten der gemeinsamen Nutzung der Medien Fernsehen und Internet zurückzuführen.

Damit ist festzuhalten, dass prinzipiell medienübergreifende Korrelationen zwischen den medienbezogenen *mediation*-Stilen auffindbar sind.

4.5.6 Medienerzieherisches Handeln und angenommener Medieneinfluss

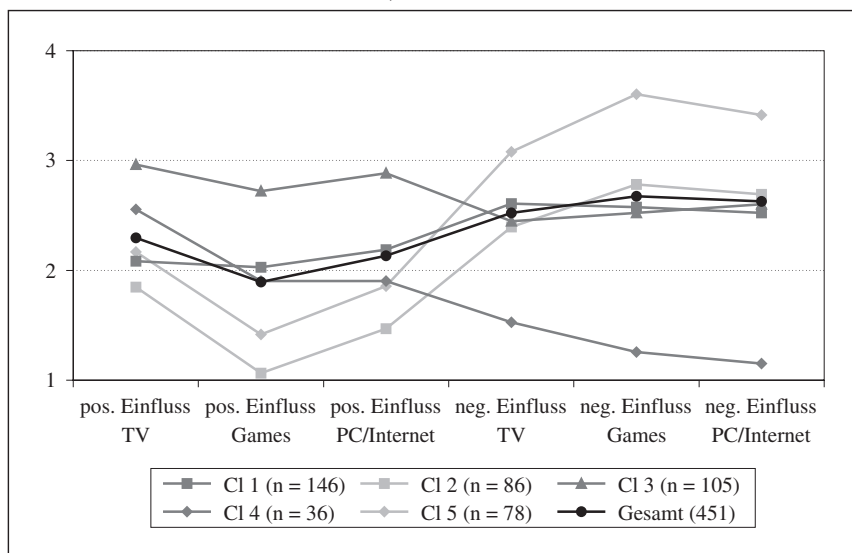
Wie in Kapitel 4.3 bereits dargestellt, bewerten Eltern die drei in dieser Studie fokussierten Medien in Hinblick auf ihre möglichen positiven und negativen Einflüsse durchaus kritisch. Bei allen drei Medien überwiegt im Durchschnitt die Stärke des möglichen negativen Einflusses.

Eine Berechnung der Durchschnittswerte verdeckt häufig, dass es innerhalb der Stichprobe Befragte mit unterschiedlichem Profil gibt. Gerade in Bezug auf die Einschätzung des möglichen positiven und negativen Einflusses der Medien auf Kinder liegt die Vermutung nahe, dass Eltern hier in unterschiedlicher Weise zwischen den Medien differenzieren. Um dieser Vermutung nach-

zugehen, wurde eine Clusterung der Stichprobe auf Grundlage der geschätzten Stärke von positiven und negativen Einflüssen vorgenommen.¹⁵⁹

Das Ergebnis zeigt, dass es neben dem Haupttrend (der mögliche negative Einfluss der Medien ist stärker als der positive, vgl. Abb.4-32) einen umgekehrten Trend gibt: In den Clustern 3 und 4, die gemeinsam ein knappes Drittel der Stichprobe umfassen, sind jeweils Eltern vereint, die den möglichen positiven Einflüsse der Medien für stärker halten als den negativen. Neben den angenommenen Medieneinflüssen unterscheiden die Cluster auch weitere Merkmale mit Bedeutung für die Medienerziehung.

Abbildung 4-32: Angenommene Stärke des möglichen positiven und negativen Einflusses der Medien auf Kinder, differenziert nach Clustern



Mittelwerte (1 = kein Einfluss, 2 = gering, 3 = stark, 4 = sehr stark), N = 451 (Ausschluss fehlender Werte), Fragen H7, H8 (invers gepolt),

Das größte **Cluster 1** hebt sich von den Ergebnissen der Gesamtstichprobe nur dadurch ab, dass die Schätzungen zwischen den Medien kaum differieren.

¹⁵⁹ Zunächst wurde eine hierarchische Clusteranalyse berechnet, um eine angemessene Clusterzahl zu ermitteln. Im Anschluss wurde eine k-Means Clusteranalyse mit paarweisem Fallausschluss und der Zielvorgabe von 5 Clustern durchgeführt, die nach 7 Iterationen Konvergenz erreichte. Wegen fehlender Werte umfasst die Stichprobe nur 451 Befragte. Fehlende Werte bei der Schätzung des Medieneinflusses („weiß nicht“) traten für das Fernsehen nur geringfügig auf (0,7 % beim negativen Einfluss, 1,1 % beim positiven), dagegen etwas häufiger – jedoch in vertretbarem Maße – für Computerspiele (3,8 % bzw. 5,3 %) und für Computer/Internet (5,3 % bzw. 6,4 %).

Der mögliche positive Einfluss aller drei Medien wird für relativ gering, der mögliche negative für moderat gehalten. Mit 8,8 Jahren liegt das Durchschnittsalter der Bezugskinder ebenfalls im Haupttrend. Man könnte diese Eltern als *Medienkritische Indifferente* bezeichnen.

Medienferne Skeptiker

Die **Cluster 2 und 5** lassen sich unter der Bezeichnung Medienferne Skeptiker zusammenfassen: Sie sind polarisierter als die Medienkritisch Indifferenten – die Differenz zwischen geringen positiven und starken negativen möglichen Einflüssen tritt deutlicher hervor, besonders groß fällt sie aber bei der Einschätzung der Computerspiele aus, die besonders kritisch gesehen werden.

Der Unterschied zwischen diesen beiden Clustern besteht in der generellen Stärke des möglichen Medieneinflusses, den die Eltern in Cluster 2 für relativ gering bis nicht vorhanden halten (kein positiver Einfluss von Spielen), während die Eltern in Cluster 5 einen generell stärkeren Einfluss annehmen.

Beiden Clustern ist gemeinsam, dass das Alter der Bezugskinder leicht unter dem Durchschnitt liegt (8,1 und 8,3 Jahre), dass die Kinderzimmer vergleichsweise selten mit Fernsehgerät (26,2% bzw. 27%) und Spielmedien (30,2% bzw. 28,2%) ausgestattet sind, diese Eltern Medien also insgesamt distanzierter gegenüberstehen. Die Eltern haben mit den Kindern relativ selten Konflikte über die Nutzung von Computerspielen sowie von Computer und Internet.

Cluster 5, das Eltern vereint, die den möglichen negativen Einfluss von Computerspielen als besonderes stark einschätzen, hebt sich zusätzlich dadurch ab, dass diese Eltern im Durchschnitt ein relativ hohes Anfangsalter ihrer Kinder für die Nutzung von Computerspielen (7,2 Jahre) und des Internets (9,2 Jahren) angeben. Außerdem schätzen sie das Alter, bis zu dem man sich um den Umgang von Heranwachsenden mit Computerspielen kümmern sollte, überdurchschnittlich hoch ein (15 Jahre).

Medienaffine Optimisten

Die Eltern der **Cluster 3 und 4** könnte man als *Medienaffine Optimisten* bezeichnen: Sie schätzen die Stärke des möglichen positiven Einflusses für jedes Medium höher ein als die des negativen.

In **Cluster 3** fällt der Abstand zwischen möglichen positiven und negativen Einflüssen relativ gering aus, und insgesamt wird ein relativ starker Einfluss der Medien für möglich gehalten. Die Bezugskinder dieser Eltern haben mit 9,1 Jahren ein relativ hohes Durchschnittsalter. Das Cluster hebt sich auch dadurch hervor, dass sowohl Eltern mit den Kindern gemeinsam als auch die Kinder allein die höchste Nutzungshäufigkeit¹⁶⁰ von Computerspielen aufweisen,

160 Prüfung der Differenzen in Bezug auf Nutzungs- und Konflikthäufigkeiten mit Kruskal-Wallis H-Tests, (zweiseitig, $p < 0,5$).

am häufigsten den Computer für Hausaufgaben und Schule sowie das Internet nutzen. Die Eltern dieses Clusters geben auch die höchste Konflikthäufigkeit in Bezug auf die Nutzung von Computerspielen und in Bezug auf Computer/Internet an, was sowohl mit den höheren Nutzungshäufigkeiten als auch der altersbedingt höheren Selbstständigkeit der Kinder zusammenhängen kann.

In **Cluster 4** überwiegt der mögliche positive Einfluss der Medien den negativen noch deutlicher als in Cluster 3, auch wenn diese Eltern insgesamt von einem geringeren Einflussniveau der Medien ausgehen, vor allem den negativen Einfluss betreffend. Die Kinder in diesem Cluster sind mit einem Durchschnittsalter von 7,4 Jahren vergleichsweise jung. Auffallend ist für die Eltern dieses Clusters, dass sie das Alter, bis zu dem man sich um den Umgang der Kinder mit Computerspielen kümmern sollte, mit 13,1 Jahren besonders niedrig angeben.

Beiden Clustern ist gemeinsam, dass die Kinderzimmer überdurchschnittlich mit Fernsehgeräten (52,9 % bzw. 44,4 %) und Spielmedien (64,8 % bzw. 52,8 %) ausgestattet sind. Die Eltern praktizieren bevorzugt den Fernseh-Mediation-Style *Gemeinsame Nutzung* (Faktor 3),¹⁶¹ sie spielen häufig mit dem Kind Computerspiele, weil Eltern und Kind diese gern miteinander spielen, und sprechen mit dem Kind häufig darüber, wie seine Mit- und Gegenspieler sich im Spiel verhalten.

Insgesamt zeigt sich, dass die Eltern die Stärke der möglichen negativen und positiven Einflüsse der Medien auf Kinder durchaus unterschiedlich bewerten. Diese Einschätzungen sind nicht unabhängig vom Alter der Kinder und stehen sowohl mit relevanten Kontextvariablen der Medienerziehung, wie z. B. dem Medienbesitz und der Mediennutzung der Kinder, in Beziehung als auch mit Variablen des medienerzieherischen Verhaltens.

4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vielfältigen Ergebnisse der Repräsentativbefragung sollen nun unter verschiedenen Gesichtspunkten gebündelt werden, um eine Ableitung medienpädagogischer Schlussfolgerungen vorzubereiten. Ausgespart werden die Ergebnisse zum Informationsbedarf der Eltern, da diesem Punkt ein eigenes Kapitel

161 Eine Einfaktorielle ANOVA mit den Clusterstufen als Faktor diskriminiert mit $p < 0,05$

- in Hinblick auf den fernsehbezogenen Mediation Style 3: Die durchschnittlichen Faktorwerte (negative Polung) betragen für Cluster 1: 0,062; Cluster 2: 0,035; Cluster 3: -0,197; Cluster 4: -0,207; Cluster 5: 0,10
- in Hinblick auf die das gemeinsame Computerspielen, weil beide es gern tun: Cluster 1: 3,0; Cluster 2: 2,9; Cluster 3: 2,74; Cluster 4: 2,65; Cluster 5: 3,22
- in Hinblick auf das Sprechen über das Spielverhalten: Cluster 1: 2,8; Cluster 2: 3,0; Cluster 3: 2,54; Cluster 4: 2,5; Cluster 5: 2,74.

mit einer Zusammenschau aller empirischen Befunde gewidmet ist. Nachdem zunächst medienübergreifende Trends beschrieben werden, wird im Anschluss auf medienspezifische Aspekte eingegangen. Abschließend werden Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen der Familien bzw. Befragten im Überblick dargestellt.

4.6.1 Medienübergreifende Resultate

Nahezu alle Eltern sehen die Familie in der Pflicht, sich um die Medienerziehung von Kindern zu kümmern. Aber auch von anderen **Erziehungs- und Bildungsinstitutionen** erwarten die Eltern hier Mithilfe. Gut ein Fünftel der Eltern, die für das Kind eine Tages- oder Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen, erwarten auch von diesen Einrichtungen, dass sie sich um den Medienumgang der Kinder kümmern. Die Schule wird vor allem in der Pflicht gesehen, wenn es um den Umgang mit Computer/Internet geht. Gut die Hälfte der Eltern vertritt diese Auffassung. Eine Rolle spielt hier wahrscheinlich, dass diese Medien in der Schule zur Anwendung kommen und für die Hausaufgaben gebraucht werden.

Innerhalb der Familien sind in aller Regel die Befragten selbst für die Medienerziehung zuständig und in vielen, aber bei Weitem nicht allen Familien auch der Partner/die Partnerin. In Familien, in denen jugendliche Geschwister vorhanden sind, kümmern diese sich häufig ebenfalls um den Medienumgang des Kindes, wobei dies öfter der Fall ist, wenn es sich um Computerspiele und Computer/Internet handelt. Nur eine sehr kleine Minderheit der Eltern ist der Auffassung, dass das jeweilige Bezugskind bereits völlig selbstständig mit Fernsehen, Computerspielen und Computer/Internet umgehen kann, so dass man sich darum nicht mehr zu kümmern braucht.

Eltern schätzen den **Einfluss der Medien auf Kinder** im Durchschnitt durchaus kritisch ein. In ihren Augen erreichen die möglichen negativen Einflüsse eine größere Stärke als die möglichen positiven. Ein genauerer Blick deckt hier jedoch Differenzen auf: Knapp ein Drittel der Eltern teilt diese kritische Perspektive nicht. Für sie überwiegen die möglichen positiven Einflüsse die negativen; eine Minderheit von weniger als einem Zehntel zeigt sich sogar ausgesprochen wenig kritisch, insbesondere den potenziellen Einflüssen von Computerspielen sowie Computer/Internet gegenüber. Mit den Medienbewertungen korrelieren jeweils in der Regel die Häufigkeit der eigenen und gemeinsamen Mediennutzung, teils auch die Mediennutzung der Kinder. Die Möglichkeit negativer Medieneinflüsse scheint die Eltern jedoch nicht grundlegend zu verunsichern, denn ihre **medienerzieherische Sicherheit** ist insgesamt als hoch zu bezeichnen: ein Großteil der Eltern fühlt sich in Bezug auf die drei Fokusmedien sicher oder sehr sicher. Um sich über Medienerziehung zu informieren, tauschen sich Eltern vor allem mit anderen Eltern aus. Die primäre fachliche

Informationsquelle sind Elternabende in Schule/Kindergarten und Hort, gefolgt von Zeitschriften und Informationsbroschüren.

Konflikte zwischen Eltern und Kindern kommen, wie auch in anderen Erziehungsbereichen, in der Medienerziehung regelmäßig vor – möglicherweise sogar besonders regelmäßig. In gut der Hälfte der Familien kommt es mindestens einmal wöchentlich zu solchen Konflikten. Regeln dazu, welche Inhalte und Funktionen die Kinder wie lange oder zu welchen Zeiten nutzen dürfen, können hier ein Lösungsversuch sein – oder aber ihrerseits Konfliktstoff bieten. So zeigt sich, dass Konflikte in bestimmten Bereichen besonders häufig vorkommen, wenn es Regeln gibt. Die Richtung des Zusammenhangs muss hier jedoch offen bleiben.

Nahezu alle Familien haben **Regeln** zur Mediennutzung, auch wenn nicht immer alle Bereiche mit Regeln belegt sind. Am weitesten verbreitet sind für die drei in den Fokus genommenen Medien Regeln zur Auswahl der Inhalte, und im Vergleich zu anderen Regeln machen Eltern hier am seltensten eine Ausnahme. Allerdings ist festzustellen, dass vor allem Eltern, die sich mit den Medienangeboten der Kinder weniger gut auskennen, seltener Regeln für deren Auswahl haben. Die **Kenntnis der von den Kindern genutzten Angebote** ist also eine wichtige Voraussetzung für eine gezielte Medienerziehung. Um die Einhaltung der Regeln durch die Kinder ist es nach Einschätzung der Eltern recht gut bestellt. Am geringsten ist die Regeltreue in Bezug auf die Nutzungsdauer der Medien.

Die Ermittlung sogenannter *mediation*-Stile aus der Abfrage elterlicher Aktivitäten in Hinblick auf die Mediennutzung der Kinder bestätigt weitgehend bekannte Ergebnisse. In Bezug auf alle drei Medien fällt auf, dass stark restriktive Aktivitäten wie etwa Verbote bestimmter Medienangebote am seltensten ausgeübt werden. Weiterhin zeigt sich, dass bei allen drei Medien mit zunehmendem Alter der Kinder Aktivitäten, die der aktiven Mediation zuzurechnen sind, abnehmen. Eine medienübergreifende Konsistenz von *mediation*-Stilen lässt sich bis zu einem gewissen Grad für Fernsehen und Internet auffinden. Für den elterlichen Umgang mit der Computerspielenutzung der Kinder ergibt sich keine befriedigende Faktorlösung, so dass ein Abgleich mit den *mediation*-Stilen in Bezug auf Fernsehen und Internet nicht möglich ist.

4.6.2 *Medienspezifische Ergebnisse*

Die medienspezifischen Aspekte der Medienerziehung werden erst unter medienvergleichender Perspektive deutlich und sollen an dieser Stelle für die einzelnen Medien gebündelt dargestellt werden, so dass auch einige medientypische Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Fragebereichen deutlicher hervortreten.

Fernsehen

Im Medienvergleich sind Eltern in Bezug auf das Fernsehen am gelassensten, was die Medienerziehung betrifft. Dafür dürfte eine Rolle spielen, dass es sich um das etablierteste und am stärksten genutzte Medium handelt. Fernzusehen ist diejenige Medientätigkeit, die Eltern wie Kinder am häufigsten regelmäßig ausüben, und die auch bei den gemeinsamen Medientätigkeiten ganz oben an steht. Den möglichen Einfluss des Fernsehens auf Kinder bewerten die Eltern im Vergleich der drei in den Fokus genommenen Medien am wenigsten kritisch: Die Bilanz zwischen der Stärke der möglichen positiven wie negativen Einflüsse fällt hier am wenigsten ungünstig aus. Zusammenhänge zwischen der geschätzten Stärke des positiven Einflusses und der Häufigkeit des Fernsehens (von Eltern, Kindern sowie gemeinsam) lassen sich nachweisen, nicht aber mit der geschätzten Stärke des negativen Einflusses. Die vergleichsweise weniger kritische Haltung zeigt sich auch in den Meinungen zu der Frage, bis zu welchem Alter man sich um den Fernseh Umgang von Kindern und Jugendlichen kümmern sollte. Einen selbstständigen Medien Umgang trauen die Eltern Heranwachsenden in Bezug auf das Fernsehen am frühesten zu. Knapp zwei Drittel der befragten Eltern (63 %) sind der Auffassung, dass man sich um den Fernseh Umgang bis zum Alter von 14 Jahren kümmern müsse.

Gut die Hälfte der Eltern meint, sich mit den Fernsehangeboten, die das Kind nutzt, sehr gut auszukennen. Das ist ein deutlich höherer Prozentsatz als in Bezug auf Computerspiele und Internetangebote und -funktionen. Entsprechend ist die medienerzieherische Sicherheit der Eltern im Hinblick auf das Fernsehen – wenn auch nicht durchgängig für alle Altersstufen der Kinder – etwas höher als im Hinblick auf andere Medien.

Unter anderem aus dem Grund, dass es die häufigste Medientätigkeit der Kinder ist, kommt es bezüglich der Fernschnutzung in vergleichsweise vielen Familien (46 %) zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Gleichzeitig ist es diejenige Medientätigkeit, zu der in den meisten Familien Regeln existieren und zwar für alle Bereiche (Angebotsauswahl, Zeiten und Dauer), wobei sich die Eltern in Bezug auf die Sendungsauswahl und die Fernsehzeiten relativ kulant zeigen, wenn es um Ausnahmen geht. Auch die Mitbestimmung der Kinder ist bei Fernsehregeln höher als bei Regeln zu anderen Medien. Über zwei Fünftel der Kinder können bei Fernsehregeln stark oder sehr stark mitbestimmen.

Computerspiele

Bei Computerspielen handelt es sich deutlich um ein Medium der Kinder, zu dem relativ wenige Eltern einen Bezug haben. Während drei Fünftel der Kinder regelmäßig Computerspiele spielen, spielen nur gut zwei Fünftel der Eltern regelmäßig und nur ein Fünftel gemeinsam mit dem Kind. So glauben auch

nur zwei Fünftel der Eltern, die vom Kind genutzten Spiele sehr gut zu kennen. Die medienerzieherische Sicherheit ist im Hinblick auf Computerspiele etwas geringer ausgeprägt als in Bezug auf das Fernsehen. Eine große Ausnahme stellen jedoch Eltern von 5- bis 6-Jährigen dar: Hier fühlt sich die Hälfte der Eltern in Bezug auf die Spiele erzieherisch sehr sicher, während das in Bezug auf Fernsehen und Computer/Internet auf jeweils nur rund zwei Fünftel der Eltern zutrifft. Vermutlich hat dies mit der vergleichsweise geringen Nutzung der Spiele durch Kinder dieser Altersgruppe zu tun (nur ein Drittel nutzt sie regelmäßig). Dass Computer/Internet die Eltern weniger verunsichert, dürfte an der geringen Selbstständigkeit von 5- bis 6-Jährigen bei deren Nutzung und der damit gegebenen besseren Kontrollierbarkeit der Nutzungsweise zu tun haben.

Im Medienvergleich sehen die Eltern Computerspiele am kritischsten: Ihnen wird der geringste positive und der stärkste negative Einfluss zuerkannt. Die von den Eltern geschätzte Stärke dieser Einflüsse hängt bis zu einem gewissen Maß damit zusammen, wie viel sie selbst spielen. Auch die Spielhäufigkeit der Kinder und die Häufigkeit des gemeinsamen Spiels korrelieren mit diesen Einschätzungen. Die relativ kritische Haltung der Eltern zu Computerspielen spiegelt sich auch darin, dass deutlich über zwei Drittel (71 %) der Auffassung sind, dass man bis zu einem Alter von 14 Jahren noch ein Auge auf den Umgang der Heranwachsenden mit den Computerspielen haben sollte.

Konflikte zwischen Eltern und Kindern in Hinblick auf Computerspiele sind weniger verbreitet als in Bezug auf das Fernsehen. Dies erstaunt zunächst, legt doch die größere Skepsis der Eltern ein anderes Ergebnis nahe. Ausschlaggebend ist hier jedoch die im Vergleich zum Fernsehen geringere Nutzungsfrequenz der Kinder, denn der positive Zusammenhang zwischen Konflikt- und Nutzungshäufigkeit ist für Computerspiele besonders eng. Speziell die Spieldauer bietet jedoch häufiger einen Konfliktanlass. In diesem Punkt halten sich die Kinder seltener an die Regeln, und Eltern machen häufiger Ausnahmen als bei anderen Medien. In Bezug auf Computerspielregeln sind Ausnahmen sowie eine Mitbestimmung der Kinder insgesamt gesehen jedoch weniger üblich als in Bezug auf Fernsehregeln. Nur knapp zwei Fünftel der Kinder bestimmen stark oder sehr stark bei der Regelfestlegung mit.

Internet

Nahezu drei Viertel der Eltern nutzen regelmäßig das Internet, allerdings nur knapp die Hälfte gemeinsam mit dem Kind. Weniger als die Hälfte der Eltern verwendet den Computer regelmäßig im Kontext von Schule/Ausbildung/Beruf, geringfügig weniger tun dies gemeinsam mit dem Kind. Bei den Kindern fallen die Nutzungsraten in beiden Fällen deutlich niedriger aus, wobei sich natürlich eine altersabhängige Staffelung ergibt.

Die möglichen positiven Einflüsse von Computer/Internet auf Kinder halten die Eltern ebenfalls für weniger stark als die negativen, die Bilanz fällt jedoch nicht so ungünstig aus wie für Computerspiele. Zusammenhänge in erwarteter Richtung ergeben sich hier mit den Nutzungshäufigkeiten. Je positiver bzw. negativer die Eltern Computer und Internet sehen, desto öfter bzw. seltener nutzen sowohl sie selbst als auch die Kinder diese Medien; Entsprechendes gilt für die gemeinsame Nutzung. Auffallend ist, dass sich diese Zusammenhänge auch auf die Nutzung des Computers für schulische Belange beziehen. Ist die Stärke des Zusammenhangs in diesem Punkt auch gering, so wirft dieser Befund dennoch die Frage auf, inwieweit Kindern hier aufgrund elterlicher Medienaffinität bzw. elterlicher Vorbehalte schulische Vor- und Nachteile entstehen. Hinweise auf den Inhalt der Vorbehalte liefern die Fragen nach den medienbezogenen Sorgen der Eltern. Internetbezogenes steht hier oben an (vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 59, S. 64; Hasebrink/Schöder/Schumacher 2012, S. 19 f.), wobei vor allem Kontakttrisiken die Rangliste anführen. Daher verwundert nicht, dass die Internetnutzung der Heranwachsenden als diejenige medienerzieherische Aufgabe gesehen wird, um die sich Eltern bezogen auf das Alter der Kinder am längsten zu kümmern haben: Mehr als vier Fünftel (84 %) der Eltern sind der Meinung, dass man sich um den Umgang Heranwachsender mit Computer/Internet bis zu einem Alter von 14 Jahren kümmern sollte und mehr als die Hälfte (56 %), dass dies auch bis zu einem Alter von 16 Jahren noch notwendig ist. Dennoch gibt nur gut ein Drittel der befragten Eltern an, sich mit den von den Bezugskindern genutzten Internetangeboten und -funktionen sehr gut auszukennen. Die insgesamt recht hohe medienerzieherische Sicherheit der Eltern ist im Medienvergleich in Bezug auf Computer/Internet am geringsten ausgeprägt.

Konflikte in Bezug auf den Umgang mit Computer/Internet sind nicht zuletzt wegen der noch relativ geringen Nutzungshäufigkeit der 5- bis 12-Jährigen nicht sehr verbreitet. Lediglich in einem Fünftel der Familien treten hierzu regelmäßig Konflikte auf. Bemerkenswert ist allerdings, dass es auch mit gut einem Drittel derjenigen Kinder, die Computer/Internet nicht nutzen, zu Konflikten kommt. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass gerade die Frage, ob und warum diese Medien (nicht) genutzt werden dürfen, Anlass für Meinungsverschiedenheiten bietet. Die Regeln zur Internetnutzung werden von den Eltern konsequenter angewendet als die Regeln zu Fernsehen und Computerspielen und auch die Mitbestimmung der Kinder ist im Bereich Internet vergleichsweise gering verbreitet. Nur ein knappes Drittel der Kinder bestimmt die Regeln stark oder sehr stark mit. Knapp zwei Drittel der Eltern, deren Kinder das Internet nutzen, verwenden ein Programm, mit dem deren Internetnutzung auf irgendeine Art technisch moderiert werden kann. Dabei handelt es sich am häufigsten um Programme, die den Zugang sperren oder mit einem Passwort

belegen können sowie um Filter, die Seiten mit jugendgefährdenden Inhalten sperren.

Handy

Das Handy, das in dieser Befragung nur punktuell thematisiert werden konnte, ist in der Altersgruppe der 5- bis 12-Jährigen durchaus schon von Bedeutung, wobei der Zugang zum Internet via Handy derzeit noch nicht sehr verbreitet erscheint. Der Besitz internetfähiger Geräte sowie die mobile Nutzung des Internets spielt erst in der ältesten Altersgruppe eine Rolle. In gut zwei Fünfteln der Familien, in denen die Kinder ein Handy nutzen, gibt es Regeln zur Nutzung bestimmter Handyfunktionen, und in gut zwei Dritteln ist geregelt, in welchen Situationen das Handy (nicht) genutzt werden darf. Der Großteil der Kinder hält die entsprechenden Regeln ein. Ausnahmen gestatten die Eltern eher in Bezug auf die Situationen als in Bezug auf die Funktionen des Handys, jedoch insgesamt in relativ geringem Umfang. Im Medienvergleich fällt die Mitbestimmung der Kinder bei den Regeln zum Handy am geringsten aus. Nur gut ein Viertel der Kinder bestimmt hier stark oder sehr stark mit. Einen medien-erzieherischen Informationsbedarf in Hinblick auf das Handy gibt ca. ein Viertel der Eltern an

4.6.3 Soziodemografische Besonderheiten

Die Bündelung der Ergebnisse entlang der soziodemografischen Merkmale der Familien und Befragten eröffnet eine weitere Perspektive für medienpädagogische Schlussfolgerungen.

Altersunterschiede der Kinder

Auch wenn sich allein aus altersbezogenen Querschnittsdaten streng genommen keine Entwicklungen im Altersverlauf ableiten lassen, so liefern sie im Überblick über die Altersspanne der Kinder doch sowohl Hinweise auf einige kontinuierliche Trends als auch auf Spezifika für bestimmte Altersgruppen, die sich teils über mehrere Medien erstrecken, teils medienspezifisch ausfallen.

Geht man von den Rahmenbedingungen der Medienerziehung aus, die die Eltern natürlich zum Teil selbst schaffen, so scheinen mit dem Alter der Kinder die Anforderungen an das medien-erzieherische Engagement der Eltern kontinuierlich zu steigen: Abgesehen vom Fernsehen, das relativ konstant auf hohem Niveau liegt, werden alle Medien von den Kindern mit steigendem Alter zunehmend häufiger genutzt, und auch der Umfang, in dem die Kinderzimmer mit Medien ausgestattet sind, nimmt mit dem Alter der Kinder zu. Da insbesondere Computerspiele sowie Computer und Internet mit zunehmendem Alter der Kinder eine größere Rolle spielen, verwundert es nicht, dass die

Eltern älterer Kinder diese Medien häufiger gemeinsam mit den Kindern nutzen als die jüngerer.

Je älter die Kinder, desto mehr Mitbestimmung räumen ihnen die Eltern – ihrer wachsenden Selbstständigkeit entsprechend – bei der Festlegung von Regeln zur Mediennutzung ein und desto flexibler gehen die Eltern mit den Regeln um. Die größere zugestandene Selbstständigkeit der Kinder im Medienumgang, die sich z. B. durch einen besonderen Sprung im Umfang der Medienausstattung der Kinderzimmer gegen **Ende der Grundschulzeit** zeigt, scheint aber auch mit einer Abnahme der – global betrachtet relativ hoch ausgeprägten – medienerzieherischen Sicherheit der Eltern einherzugehen. Die Sicherheit in der Medienerziehung ist bei Eltern von 7- bis 8-Jährigen in Bezug auf Fernsehen, Computerspiele und Computer/Internet am höchsten: Jeweils gut die Hälfte der Eltern fühlt sich sehr sicher. Dann allerdings fällt die Sicherheit ab und ist schließlich bei den Eltern von 11- bis 12-Jährigen am geringsten ausgeprägt. Sehr sicher fühlt sich hier jeweils nur noch ca. ein Viertel der Eltern.

In Bezug auf die **Fernsehnutzung** räumen die Eltern den Kindern mit steigendem Alter zunehmend mehr Eigenständigkeit ein. Je älter die Kinder, desto weniger Eltern praktizieren den aktiven Mediation Style und desto seltener gibt es Regeln zu Fernsehzeiten und Sendungsauswahl; von Regeln zur Fernsehdauer machen die Eltern zunehmend Ausnahmen. Die Kinder wiederum halten die Fernsehregeln mit steigendem Alter weniger ein. Konflikte zwischen Eltern und Kindern über die Fernsehnutzung steigen jedoch nur bis zur Altersgruppe der 7- bis 8-Jährigen an, um bei den Älteren wieder abzufallen. Dies ist insofern bemerkenswert, als die medienerzieherische Sicherheit der Eltern in Bezug auf Fernsehen bei den 7- bis 8-Jährigen ebenfalls einen Zenit erreicht und dann abfällt. Möglicherweise setzen die Eltern älterer Kinder sich weniger mit ihnen über ihre Fernsehnutzung auseinander, weil sie die von den Kindern genutzten Fernsehangebote weniger kennen. Das anscheinend abnehmende fernseherzieherische Engagement der Eltern von Kindern ab 9 Jahren könnte darin begründet sein, dass andere Medien für die Kinder an Bedeutung gewinnen und die medienerzieherische Aufmerksamkeit der Eltern stärker binden. In dieser Altersgruppe steigt die Nutzung von Computer und Internet deutlich an, ebenso wie die Nutzung von Computerspielen nochmals wächst.

Die Nutzung von **Computerspielen** erfährt in der Altersgruppe der 7- bis 8-Jährigen einen sprunghaften Anstieg. Nutzungsbezogene Konflikte zwischen Eltern und Kindern erreichen ihren Höhepunkt in der Altersgruppe der 9- bis 10-Jährigen. Da Konflikte über die Nutzung von Computerspielen häufiger auftreten, wenn es für das Kind Regeln zur Spieldauer gibt, lässt sich der Rückgang der Konflikte möglicherweise auf das Ergebnis zurückführen, dass Eltern mit steigendem Alter der Kinder zunehmend Ausnahmen von Regeln zur Spieldauer machen. Eventuell sind diese Zugeständnisse im Lichte des

folgenden Ergebnisses zu sehen: Je älter die Kinder, desto höher schätzen die Eltern den positiven Einfluss von Computerspielen ein.

Insgesamt werden spielbezogene Aktivitäten der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder seltener, was im Kontext der größeren Selbstständigkeit der Kinder im Umgang mit den Spielen zu sehen ist: Die Eltern wählen seltener vorab die Spiele aus, die das Kind spielen darf und bleiben seltener in der Nähe, wenn das Kind sich mit den Spielen beschäftigt. Sie spielen weniger oft aus Freude am gemeinsamen Spiel mit den Kindern und sprechen mit den Kindern seltener über spielerische Aspekte.

Besonderes viele Eltern zeigen sich besorgt in Bezug auf Aspekte der **Internetnutzung**. Mit steigendem Alter der Kinder verzichten Eltern jedoch zunehmend darauf, ihre Internetnutzung zu begleiten und zu supervidieren. Auch Erklärungen zur Nutzung des Internets, etwa Hinweise zu Regeln und Gesetzen, zum Umgang mit den eigenen Daten oder Erklärungen zur Altersangemessenheit bestimmter Angebote, geben die Eltern vor allem jüngeren Kindern, insbesondere 7- bis 8-Jährigen. Von Bedeutung für die feststellbar mit dem Alter zunehmende Verunsicherung der Eltern bezüglich des Internets könnte der sprunghafte Anstieg von dessen Nutzung gegen Ende der Grundschulzeit sein, gepaart mit dem Umstand, dass Regeln für die Auswahl von Internetangeboten durch die Kinder mit zunehmendem Alter weniger eingehalten werden. Ob die Regelverletzungen Ursache oder Folge des Faktums sind, dass es zu einem Anstieg der Konflikte in Bezug auf die Internetnutzung zwischen Eltern und Kindern kommt, muss vorerst dahingestellt bleiben. Unklar bleibt auch, ob die Konflikte und Regelverletzungen Ursache oder Folge der Verunsicherung der Eltern sind. Ferner ist gegen Ende der Grundschulzeit ein zunehmender Verzicht der Eltern auf technikbasierte Kontrolle und Begrenzung der Internetnutzung zu verzeichnen. Während vor allem Eltern von Kindern im Grundschulalter Zugangssperren, Filter- oder Kontrollprogramme verwenden, um deren Internetnutzung zu regulieren, trifft dies weniger auf Eltern der 11- bis 12-Jährigen zu. Möglicherweise halten Eltern von 11- bis 12-Jährigen diese Programme nicht für altersgemäß. Hier fragt sich, ob sie befürchten, ihren Kindern eine altersgerechte Nutzung bzw. die Potenziale des Internets vorzu-enthalten, denn je älter die Bezugskinder, desto höher schätzen Eltern den positiven Einfluss von Computer und Internet ein, was nicht zuletzt mit der Verwendung dieser Medien zur Erfüllung schulischer Anforderungen zusammenhängen dürfte.

Besitz und Nutzung des **Handys** steigen ebenfalls mit dem Alter der Kinder. Einen großen Sprung im Handybesitz gibt es bereits in der Grundschulzeit. Etwas weniger als die Hälfte der 9- bis 10-Jährigen verfügt über ein eigenes Gerät und mehr als ein Drittel nutzen es auch regelmäßig. Bei den 11- bis 12-Jährigen besitzen schon drei Viertel ein Handy und mehr als zwei Drittel nutzen es mindestens einmal in der Woche. Auch Besitz und Nutzung internet-

fähiger Geräte fallen hier mit ca. einem Zehntel der Kinder erstmals ins Gewicht.

Geschlechterunterschiede der Bezugskinder

Auch wenn verhältnismäßig viele Eltern sich in der Medienerziehung sicher fühlen, so zeigt sich doch, dass Eltern von Jungen insgesamt weniger sicher sind als Eltern von Mädchen und zwar in Bezug auf alle drei Medien, auf denen in dieser Untersuchung der Fokus lag: Fernsehen, Computerspiele, Computer/Internet. Das mag damit zusammenhängen, dass Mädchen von ihren Eltern als kooperativer wahrgenommen werden als Jungen. Zumindest zeigt sich im Hinblick auf die Fernseh- und Computerspielenutzung, dass sich Mädchen stärker an Regeln halten als Jungen.

Die hohe Affinität von Jungen zu **Computerspielen** bestätigt sich auch in dieser Untersuchung in ihrer stärkeren Nutzung und hat Konsequenzen auf medienerzieherischer Ebene: Die Kinderzimmer von Jungen sind häufiger mit Spielkonsolen ausgestattet, und Eltern von spielenden Jungen geben häufiger an, dass es Regeln in Bezug auf die Computerspielnutzung gibt, als dies Eltern von spielenden Mädchen tun. Allerdings halten die Jungen, wie eben bereits erwähnt, die Regeln seltener ein (auch wenn man nur diejenigen Kinder miteinander vergleicht, die Regeln haben). Daher verwundert es nicht, dass Eltern von Jungen häufiger angeben, diese aufzufordern, das Gerät auszuschalten, wenn sie schon lange gespielt haben. Dass Eltern von Jungen aktiver sind, wenn es darum geht, deren Computerspieleumgang zu regulieren, ist auch vor dem Hintergrund zu lesen, dass Jungen häufiger täglich spielen als Mädchen. Die stärkere Regulierung zeigt sich ebenso darin, dass die Eltern von Jungen Altersfreigaben der Spiele öfter kontrollieren und mit ihnen darüber sprechen, warum bestimmte Spiele für Kinder ihres Alters nicht geeignet sind. Dies könnte durchaus durch die Genrepräferenzen der Jungen bedingt sein, die bekanntermaßen stärker zu Actionhaltigem tendieren. Einen weiteren Interpretationshintergrund liefert die HBI/ZDF-Studie, die ergibt, dass über die Hälfte der dort befragten Eltern computerspielbezogene Sorgen angibt und in einer offenen Abfrage fast ausschließlich Eltern von Jungen entsprechende Sorgen äußern. (Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012, S.19 f.).

Darüber hinaus sind erstaunlich wenig Geschlechterunterschiede festzustellen: Mehr Mädchen als Jungen besitzen ein **Handy**, wobei Eltern von Jungen jedoch mehr Regeln zur Nutzung von Handyfunktionen festlegen.

Familien mit mehreren und älteren Kindern

Eltern von mehreren Kindern nutzen als **Informationsquellen** zur Medienerziehung häufiger andere Eltern als dies in Familien mit Einzelkindern der Fall ist. Gibt es zudem jugendliche Geschwister im Haus, so nutzen die Eltern seltener Chats, Foren oder Elterncommunitys, um sich in medienerzieherischen

Fragen zu informieren. Eventuell haben sie im direkten Bekanntenkreis ausreichend Gelegenheit zum Austausch. Eine andere – allerdings nicht geprüfte – Erklärung wäre, dass diese Angebote sich möglicherweise stärker an Eltern jüngerer Kinder richten, während sich Eltern mit älteren Kindern neue medien-erzieherische Fragen vermutlich häufiger in Bezug auf den Mediengebrauch der Jugendlichen stellen.

Leben Jugendliche ab 13 Jahren im Haus, nutzen die Bezugskinder regelmäßiger Fernsehen, Computerspiele, Internet, und Handy. Für die **Medienerziehung** fällt die Rolle der älteren Geschwister durchaus ins Gewicht: In einem Drittel der Familien, in denen Kinder ab 13 Jahren leben, kümmern sich auch die älteren Geschwister um den Fernsehumsatz des Bezugskindes; in Hinblick auf den Umgang mit Computerspielen sowie mit Computer/Internet trifft Entsprechendes auf jeweils zwei Fünftel zu. Möglicherweise überlassen Eltern hier bestimmte Erziehungsaufgaben den jugendlichen Geschwistern, wenn sie sich technisch und inhaltlich weniger kompetent fühlen. Mit dieser Vermutung vereinbar ist das Ergebnis, dass die Eltern sich weniger gut mit den vom Bezugskind genutzten Medienangeboten auskennen, wenn jugendliche Geschwister im Haushalt leben. Ebenso plausibel erscheint die Überlegung, dass Eltern sukzessive den Überblick über die Mediennutzung der Kinder verlieren, wenn diese auch durch ältere Geschwister beeinflusst wird.

Auch auf die Form der Medienerziehung wirkt es sich aus, wenn Geschwister ab 13 Jahren im Haus leben. Es gibt dann weniger **Regeln** zur Auswahl von Fernsehsendungen und zu Fernsehzeiten, und die Eltern wählen Fernsehsendungen, Computerspiele und Internetseiten für die Bezugskinder seltener im Voraus aus. In Bezug auf Computerspiele gibt es dagegen häufiger Regeln zur Spielzeit und Spielauswahl, die Regeln zur Spieldauer werden allerdings wie die zur Fernsehdauer seltener eingehalten. In Bezug auf die Regeln der Internetnutzung dürfen Kinder mit jugendlichen Geschwistern jedoch mehr mitbestimmen. Außerdem fordern die Eltern dann das Bezugskind seltener auf, das Internet zu verlassen, wenn es schon viel Zeit dort verbracht hat, verbieten ihm seltener bestimmte Internetseiten zu nutzen und Programme, die die Internetnutzung auf technischem Wege regulieren können, werden ebenfalls seltener genutzt.

Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass Eltern, die bereits Kinder im Jugendalter haben, im Hinblick auf die jüngeren Kinder gelassener sind, wenn es um deren Fernseh- und die Internetnutzung geht, während sie in Hinblick auf die Computerspielnutzung aus Erfahrung oder auch wegen des breiteren Angebots im Haus stärker reglementieren.

Aber auch der Umstand, dass die Eltern ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Kinder verteilen müssen, könnte eine Rolle spielen. Dies könnte begründen, warum Eltern, die mehrere (aber nicht zwangsläufig ältere) Kinder haben, dem Bezugskind seltener erklären, warum bestimmte Internetangebote für Kinder

seines Alters nicht geeignet sind und seltener mit ihm darüber sprechen, ob die von ihm genutzten Internetseiten gut oder schlecht sind.

Bildungsniveau der Familie

Das Bildungsniveau der Familie spielt eine Rolle für die Rahmenbedingungen der Medienerziehung, punktuell aber auch direkt für die Medienerziehung selbst.

So zeigt sich, dass in Familien mit höherer formaler Bildung weniger ferngesehen wird: Eltern wie Kinder sehen weniger fern, und auch die gemeinsame Nutzung fällt in Familien mit höherer formaler Bildung geringer aus. Auch die Kinderzimmer statten Eltern mit höherer Bildung seltener mit Fernsehgeräten aus. In Bezug auf die Fernseherziehung selbst zeigt sich nur eine naheliegende Besonderheit: Eltern mit höherer Bildung erklären ihren Kindern häufiger schwierige Wörter und Zusammenhänge in Fernsehsendungen.

In Bezug auf Computerspiele üben Eltern mit höherer Bildung mehr Zurückhaltung und zeigen mehr erzieherische Konsequenz: Die Kinderzimmer sind weniger mit Konsolen ausgestattet und je höher der Bildungsstand der Eltern, desto weniger dürfen die Kinder bei den Regeln zur Computerspielenutzung mitbestimmen und desto weniger lassen die Eltern Ausnahmen von Regeln zur Auswahl der Computerspiele zu. Der letztgenannte Befund ist auch im Zusammenhang damit zu sehen, dass Eltern mit höherer Bildung stärker über eine mögliche emotionale Überforderung ihrer Kinder durch Medieninhalte besorgt sind als Eltern mit niedrigerer Bildung.

Bei der Computer- und Internetnutzung zeigt sich punktuell ein umgekehrtes Bild: Je höher die Bildung der Befragten, desto häufiger nutzen sie selbst einen Computer im Ausbildungs- oder Berufskontext. Damit korrespondiert, dass sie den Computer auch häufiger gemeinsam mit dem Kind für schulische Zwecke nutzen bzw. Eltern mit niedrigerer Bildung dies weniger tun. Für die Erziehung in Hinblick auf Computer und Internet sehen sich Eltern mit höherer Bildung allerdings nicht allein in der Pflicht. Stärker als Eltern mit niedrigerer Bildung erwarten sie auch von Einrichtungen der Tages-/Nachmittagsbetreuung, dass diese sich hier engagieren. In einem weiteren Punkt unterscheiden sich höher gebildete Eltern: Sie selbst und auch ihre Kinder nutzen das Internet häufiger via Handy oder Smartphone. Hier spielt wahrscheinlich das vermutlich höhere Einkommen der höher Gebildeten eine Rolle.

In Bezug auf die genutzten Informationsquellen für Medienerziehung zeigt sich, dass in der Regel mehr Eltern mit höherer Bildung bereits Informationsquellen genutzt haben. Statistisch signifikant sind die Unterschiede allerdings nur für Printmedien (Bücher, Zeitschriften). Elternabende in Schule/Kinderergarten/Hort erreichen als am häufigsten genutzte fachliche Informationsquelle Eltern aller Bildungsgruppen.

Migrationshintergrund

Die Rahmenbedingungen der Medienerziehung betreffend, ist festzustellen, dass die Ausstattung der Kinderzimmer mit internetfähigen Computern in Familien mit Migrationshintergrund verbreiteter ist, was mit der größeren Bedeutung des Internets für diese Familien (Kontakte ins Herkunftsland, heimatssprachliche Angebote etc.) zusammenhängen dürfte (vgl. Welikanowa 2006, Wagner 2008). Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, dass mit Computer/Internet kindbezogene Bildungsambitionen verbunden sind, die in bestimmten Migrantenmilieus eine bedeutsame Rolle spielen (Strotmann 2006, Treibel 2006, Theunert 2007, Merkle/Wippermann 2008). Dass Eltern mit Migrationshintergrund häufiger mit ihren Kindern das Handy nutzen, lässt sich möglicherweise auf ein gesteigertes Kontrollbedürfnis der Eltern zurückführen, wie es Trebbe, Heft und Weiß (2010, S.134) für türkische Eltern von Jugendlichen schildern.

Eltern mit Migrationshintergrund kennen die Fernsehangebote, die ihre Kinder nutzen, weniger gut als Eltern, die in Deutschland aufgewachsen sind, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass sie gemeinsam mit den Kindern vor allem Sender des Herkunftslandes schauen (Trebbe/Heft/Weiß 2010, S.152), während deutsche Eltern so manche Sendung aus ihrer eigenen Medienbiografie kennen.¹⁶² Ferner sind Eltern mit Migrationshintergrund in der Medienerziehung in Bezug auf Computer/Internet weniger sicher als Eltern, die keine Migrationsgeschichte haben, wofür möglicherweise eine geringere formale Bildung der Eltern mit Migrationsgeschichte ausschlaggebend ist, auch wenn das Bildungsniveau allein die Sicherheit in Bezug auf Computer/Internet nicht signifikant beeinflusst (vgl. hierzu auch Trebbe/Heft/Weiß 2010, S.129).

In der Medienerziehung unterscheiden sich Eltern mit Migrationshintergrund nur in wenigen Punkten. Zum einen setzen sie seltener Regeln zur Dauer der Mediennutzung. Hier könnten kulturelle Unterschiede von Bedeutung sein, die aber nicht näher zu bestimmen sind, da die Herkunft der relevanten Befragten bzw. ihrer Partner breit über unterschiedliche Herkunftsländer streut.

Ein zweiter Punkt betrifft Computerspiele, denen gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund weniger zurückhaltend erscheinen als Eltern ohne Migrationsgeschichte. Auch hier könnte das niedrigere Bildungsniveau eine Rolle spielen. Eltern mit Migrationshintergrund geben für das Computerspielen ein früheres Anfangsalter der Kinder an, wählen die Spiele für das Kind seltener im Voraus aus, setzen den Kindern seltener Regeln für die Spieleauswahl und überprüfen seltener die Altersfreigaben der Spiele, die das Kind spielt oder spielen will. Möglicherweise liegt hier ein geringeres Wissen über Computer-

162 Sprachliche Probleme dürften insofern keine prominente Rolle spielen, als nur Eltern mit deutschen Sprachkenntnissen befragt wurden.

spiele und Altersfreigaben zugrunde oder ein weniger ausgeprägtes Bewusstsein über deren erzieherische Bedeutung.

Alleinerziehende

Alleinerziehende sind insgesamt etwas weniger sicher in Bezug auf die Medien-erziehung als Befragte, die in ehelicher oder eheähnlicher Gemeinschaft leben. Besonders unsicher sind sie in Hinblick auf Computer/Internet, was damit einhergeht, dass sie skeptischer bezüglich deren positiven Einflüsse auf Kinder sind. Dies fällt umso mehr auf, als fast die Hälfte der Alleinerziehenden selbst täglich das Internet nutzt und daher nicht einfach von einer größeren Distanz zu diesem Medium mangels eigener Erfahrung auszugehen ist – wobei offen bleiben muss, ob diese nicht dennoch besteht.

Alleinerziehende sind auch besorgter in Hinblick auf die Mediennutzung ihrer Kinder und setzen die Altersgrenze, bis zu der man sich um die Medien-erziehung von Kindern kümmern sollte, höher an als andere Eltern. Auffallend ist, dass ihre medienbezogenen Sorgen auch eine andere Gewichtung zeigen: Die Sorge, dass Werbung beim Kind Konsumwünsche wecken könnte, steht bei Alleinerziehenden bereits an zweiter Stelle, was vermutlich mit dem häufig geringeren Familieneinkommen von Alleinerziehenden zu tun hat.

Anders als Eltern, die in ehelicher oder eheähnlicher Gemeinschaft erziehen, haben Alleinerziehende seltener Regeln zur Auswahl von Fernsehsendungen, was angesichts ihrer geringeren medien-erzieherischen Sicherheit und stärkeren Besorgtheit erstaunt. Des Weiteren bleiben sie seltener in der Nähe, wenn das Kind Computerspiele spielt, wofür ihr begrenzteres Zeitbudget eine Rolle spielen könnte.

Alleinerziehende heben sich außerdem dadurch ab, dass sie die Tages-/Nachmittagsbetreuung stärker für die Medien-erziehung in Hinblick auf Fernsehen und Computerspiele in der Pflicht sehen und in Bezug auf Computerspiele ebenso die Schule.

Somit lässt sich in Bezug auf Alleinerziehende festhalten, dass sie aufgrund der geringeren Sicherheit mehr Unterstützung in der Medien-erziehung brauchen und auch von anderen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen stärker erwarten, dass diese sich in der Medien-erziehung engagieren. Eine Rolle für diese Erwartungen dürfte sehr wahrscheinlich auch das knappe Zeitbudget vor allem erwerbstätiger Alleinerziehender spielen, von denen ein Drittel gern mehr Zeit mit den Kindern verbrächte.¹⁶³ Inwieweit die geringere Sicherheit und die höhere Unterstützungserwartung ein Spezifikum der Medien-erziehung darstellt oder für andere Erziehungsbereiche ebenso gilt, muss dahingestellt bleiben.

163 Vgl. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1150&Jump1=LINKS&Jump2=10#5>; Daten des AID:A DJI-Survey 2009.

Berufstätigkeit der Befragten

Je höher das Ausmaß, in dem die befragten Eltern berufstätig sind, desto häufiger nutzen sie den Computer gemeinsam mit dem Kind für Schule/Ausbildung/Beruf, was zunächst erstaunt, da diese Eltern ja ein geringeres Zeitbudget für eine gemeinsame Mediennutzung haben dürften. Hier wirkt sich wahrscheinlich die höhere formale Bildung der berufstätigen Eltern aus, was vermutlich auch die höhere gemeinsame Nutzung des Internet (auch via Handy) erklärt. Die höhere gemeinsame Handynutzung und Internetnutzung via Handy könnte auch mit dem vermutlich höheren Familieneinkommen der berufstätigen Eltern zusammenhängen.

Alter der Befragten

Ob die Befragten unter oder über 40 Jahre alt sind, spielt eine relativ geringe Rolle für die Medienerziehung. Von Bedeutung ist das Alter allerdings für deren eigene Internet- und Handynutzung, die von den jüngeren Eltern häufiger täglich genutzt werden, sowie für die Bewertung von Computer und Internet. Deren Einfluss auf Kinder schätzen ältere Eltern positiver ein als jüngere, wobei hier zu bedenken ist, dass jüngere Eltern sich im Durchschnitt auch auf jüngere Kinder beziehen. Auf die Medienerziehung selbst hat dies in den erfassten Variablen jedoch kaum Einfluss. Eine Ausnahme bildet hier der erzieherische Umgang mit Computerspielen: Eltern ab 40 Jahren zeigen hier in einigen wenigen Punkten etwas weniger begleitende und supervidierende Aktivität, was hauptsächlich darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder dieser Eltern im Durchschnitt ebenfalls älter sind.

5 Muster medienerzieherischen Handelns

Susanne Eggert, Christiane Schwinge, Ulrike Wagner

Der qualitative Teil der Untersuchung umfasste die Erstellung von 48 familienbezogenen Fallstudien mit dem Ziel, ein differenziertes Bild des medienerzieherischen Handelns in Familien in Deutschland zu rekonstruieren und Medienerziehung im Kontext familiärer und sozialer Lebenszusammenhänge betrachten zu können. Die einzelnen familienbezogenen Fallstudien ermöglichen vertiefende Einblicke in den Medienumgang von Eltern mit Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren; Elternsicht und Kindersicht wurden pro Familie systematisch aufeinander bezogen. Über alle Fallstudien hinweg fallen einige Trends im familialen Medienumgang auf, mit denen nahezu alle Eltern konfrontiert zu sein scheinen (Kapitel 5.1). Der Schwerpunkt der Auswertung der Fallstudien lag jedoch auf der Extrahierung von Mustern medienerzieherischen Handelns in Familien, wobei insgesamt sechs unterschiedliche Muster identifiziert werden konnten. In Kapitel 5.2 wird ein Überblick über diese Muster gegeben, in dem zentrale Ergebnisse der Musterbildung anhand der Dimensionen Kindorientierung und Aktivitätsniveau gebündelt dargestellt werden. In Kapitel 5.3 werden die sechs Muster in ihren zentralen Merkmalen, dem medienerzieherischen Handeln, den elterlichen Leitvorstellungen zur Medienerziehung sowie den Diskrepanzen zwischen Leitvorstellungen und der Umsetzung im erzieherischen Alltag beschrieben. Die jeweils exemplarische Beschreibung einer Familie veranschaulicht dabei Charakteristika der einzelnen Muster. Zudem weisen vier Muster inhaltliche Besonderheiten auf, die in Form von Varianten beschrieben werden. In Kapitel 5.4 werden die sechs Muster vergleichend analysiert und nach familien- und medienbezogenen Aspekten zueinander in Beziehung gesetzt; in einem Exkurs wird auf Besonderheiten in Familien mit Migrationshintergrund eingegangen. Kapitel 5.5 zieht ein Zwischenfazit unter den Gesichtspunkten der medienpädagogischen Bewertung der Handlungsmuster und der daraus resultierenden Unterstützungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten.

5.1 Trends und Auffälligkeiten im familiären Medienalltag

Über alle Fallstudien hinweg lassen sich im familiären Medienalltag einige übergreifende Trends feststellen, die die Grundhaltung der Eltern gegenüber Medien betreffen:

- Dass Medien zum Alltag der Kinder gehören, ist für die meisten Eltern offensichtlich. Sie sehen die Notwendigkeit, sich mit Medien zu beschäftigen, da ihrer Ansicht nach Medien eine bedeutsame Rolle für ihre Kinder spielen oder in Zukunft spielen werden.
- Der Einstieg in den Gebrauch digitaler Medien gestaltet sich durchaus unterschiedlich. In der Tendenz zeigt sich jedoch, dass die 5- bis 8-jährigen Kinder nach den Angaben der Eltern früher mit dem Gebrauch digitaler Medien begonnen haben als die 9- bis 12-jährigen Kinder, was als ein Hinweis auf eine zunehmende Mediatisierung des Aufwachsens angesehen werden kann. Zum einen ist eine Ausweitung des Angebots an Medieninhalten für diese Altersgruppe, gerade im Bereich digitaler Spiel- und Lernangebote, festzustellen. Der Grund dafür ist aber zum anderen auch in einer immer höheren Durchdringung der Haushalte mit Medien zu sehen. Nicht überraschend verfügen alle befragten Familien über die Möglichkeit fernzusehen. Dabei zeigt sich, dass nicht alle ein Fernsehgerät besitzen, aber trotzdem über die Möglichkeit verfügen, entweder über den Computer fernzusehen oder Online-Mediatheken, DVDs oder Aufzeichnungen von Filmen und Fernsehsendungen zu nutzen. In allen Familien werden Computer oder Laptop inklusive Internet genutzt, und zumindest ein Familienmitglied hat ein Mobiltelefon.
- Die Anforderungen an die Eltern in Bezug auf medienerzieherische Fragen steigen mit zunehmendem Alter der Kinder: Das Medienspektrum weitet sich aus, und je älter die Kinder werden, umso häufiger werden Medien nicht mehr im häuslichen Umfeld sondern z.B. bei Freundinnen und Freunden, in der Schule, im Hort oder auch mobil genutzt. Auch im häuslichen Umfeld verlagert sich die Mediennutzung teilweise aus dem unmittelbaren Blickfeld der Eltern, z.B. ins Kinderzimmer. Die Mehrzahl der Eltern thematisiert von sich aus, dass es für sie zunehmend schwieriger wird, mit dem Mediengebrauch ihrer Kinder Schritt zu halten, je älter diese werden.
- Weitgehend Einigkeit besteht darin, dass ein übermäßiger Medienkonsum der kindlichen Entwicklung nicht zuträglich ist. Ein Zuviel an Medien wird von den Eltern als negativ wahrgenommen und es ist ihnen wichtig, für einen „gesunden“ Medieumgang zu sorgen. Über das, was als übermäßig wahrgenommen wird, gehen die Einschätzungen wiederum auseinander.
- Das Gros der Eltern ist sich einig, dass es Inhalte gibt, zu denen ihre Kinder keinen Zugang haben sollten: Das betrifft v.a. gewalthaltige Angebote, die

durchgehend abgelehnt werden. Unterschiede sind zu finden, wenn es darum geht, wie die Grenzen zwischen Geeignetem und Ungeeignetem zu ziehen und erzieherisch umzusetzen sind.

- Ebenfalls fast durchgängig ist zu beobachten, dass der Umgang mit dem Internet und hier insbesondere mit Sozialen Netzwerkdiensten von großer Unsicherheit auf Seiten der Eltern geprägt ist. Zum Teil stehen die Eltern diesen Angeboten äußerst distanziert gegenüber, zum Teil nutzen sie diese zwar selbst, aber es fehlt ihnen zum überwiegenden Teil an Orientierung, wie sie ihre Kinder altersangemessen begleiten können. Werden Ängste in Bezug auf das Internet konkretisiert, so dominieren zumeist diffuse Ängste um Kontakt Risiken wie Mobbing oder unerwünschte Kontakte zu fremden Erwachsenen.

Medien übernehmen vielfältige Funktionen im Alltag von Familien. Der Fokus der Auswertung und Interpretation der Fallstudien lag auf den Ergebnissen zum medienerzieherischen Handeln, so dass die Funktionen, die Medien übernehmen, nur dann aufgegriffen wurden, wenn ihre Bedeutung für medienerzieherische Belange offenkundig wurde. Hier sind zwei Befunde fallübergreifend von Relevanz:

- Wenn Eltern und Kinder gemeinsam Medien nutzen, dann handelt es sich in der Regel um die gemeinsame Nutzung von Fernsehen oder die gemeinsame Rezeption von Filmen, was nach wie vor als Familienritual in vielen der befragten Familien gelten kann. Dabei greifen die Eltern nicht nur auf aufgezeichnete Filme, sondern immer häufiger auch auf Mediatheken zurück, die eine von der Ausstrahlung im Fernsehen zeitunabhängige Nutzung erlauben.
- Das Mobiltelefon erweist sich als wichtiges Hilfsmittel für die Eltern, um zu wissen, wo ihre Kinder sich aufhalten und sie bei Bedarf erreichen zu können. In den Fällen getrennt lebender Elternteile ist das Mobiltelefon für die Kinder auch wichtig, um Kontakt zu dem Elternteil zu halten, der nicht im Haushalt lebt.

5.2 Verortung der Muster und ihre Grundcharakteristika

Im Vergleich der Fallstudien miteinander kristallisierten sich Bündel an Familien heraus, die Ähnlichkeiten in Bezug auf bestimmte Handlungsweisen zeigten. Im systematischen Abgleich der Fallvignetten¹⁶⁴ der 48 Fallstudien in Bezug auf zwei zentrale Dimensionen – das Ausmaß der elterlichen Kindorientierung

¹⁶⁴ In den Fallvignetten wurde die Interpretation der Aussagen von Eltern und Kindern pro Familie im Hinblick auf die medienerzieherischen Leitvorstellungen (Erziehungsziele und -konzepte, Medienbewertung) sowie das medienerzieherische Handeln (Umgang mit Regeln, Setzung von Grenzen, Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes) zusammengeführt. Das medienerzieherische Handeln der Eltern wurde zusammenfassend mit einem knappen Motto beschrieben.

in Bezug auf den Medienumgang der Kinder und das medienerzieherische Aktivitätsniveau des befragten Elternteils – konnten sechs Muster medienerzieherischen Handelns identifiziert werden.¹⁶⁵

Die Dimension der **Kindorientierung** ist im Sinne einer grundlegenden erzieherischen Haltung zu verstehen, die die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt stellt und auf den Nachvollzug der kindlichen Perspektive abzielt. Kindorientierung umfasst die Berücksichtigung von Alter und Entwicklungsstand des Kindes, Sensibilität für Themen und Bedürfnisse des Kindes, das Erkennen von Gesprächsbedarf von Seiten des Kindes sowie die Auseinandersetzung mit den Themen und Bedürfnissen des Kindes. Sie weist damit enge Bezüge zu der von Flammer und Alsaker (2011) als förderlich für die Entwicklung grundlegender Kompetenzen des Kindes und daher als wünschenswert beschriebenen Haltung der Eltern gegenüber dem Kind auf (vgl. ebd., S. 183 ff.; siehe auch Kapitel 2.3.1).

In Bezug auf den Medienumgang der Kinder kann Kindorientierung konkretisiert werden als

- Offenheit gegenüber den medialen Vorlieben der Kinder,
- ein grundlegendes Verständnis der Eltern dafür, wie ihre Kinder Medien wahrnehmen und wie sie mit bestimmten Inhalten umgehen, z. B. was ihnen Spaß macht, aber auch was sie ängstigt oder überfordert sowie
- ein Verständnis dafür, welche Bedeutung die Nutzung von Medien und Medieninhalten für die Integration in die Peergroup der Kinder haben kann.

Gesprächsbereitschaft kann dabei als Voraussetzung gelten, um Kinder angemessen zu begleiten. Hohe Kindorientierung in Bezug auf den Medienumgang ist dann festzustellen, wenn alle genannten Aspekte im Familienalltag erkennbar werden. Als Indikatoren für niedrige Kindorientierung wurden Aussagen herangezogen, die darauf schließen, dass die Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf Medien ignoriert werden oder keine von den Eltern initiierte Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kindern in Bezug auf Medienthemen stattfindet. Erst im Gesamtüberblick über die Bewertung der Aussagen in Bezug auf die genannten Kriterien wurde eine relationale Einschätzung der Kindorientierung des Falles in niedrig, mittel und hoch getroffen.

Die zweite Dimension, die für die Zuordnung der Fallvignetten angelegt wurde, ist das **Aktivitätsniveau** medienerzieherischen Handelns. Dazu gehören

- die Vielfältigkeit medienerzieherischer Aktivitäten in der Interaktion zwischen Eltern und Kind: Regeln, Sanktionen, technische Zugangsbeschränkungen, gemeinsame Nutzung, Förderung eines aktiven kindlichen Medienumgangs, Kommunikation über Medieninhalte sowie

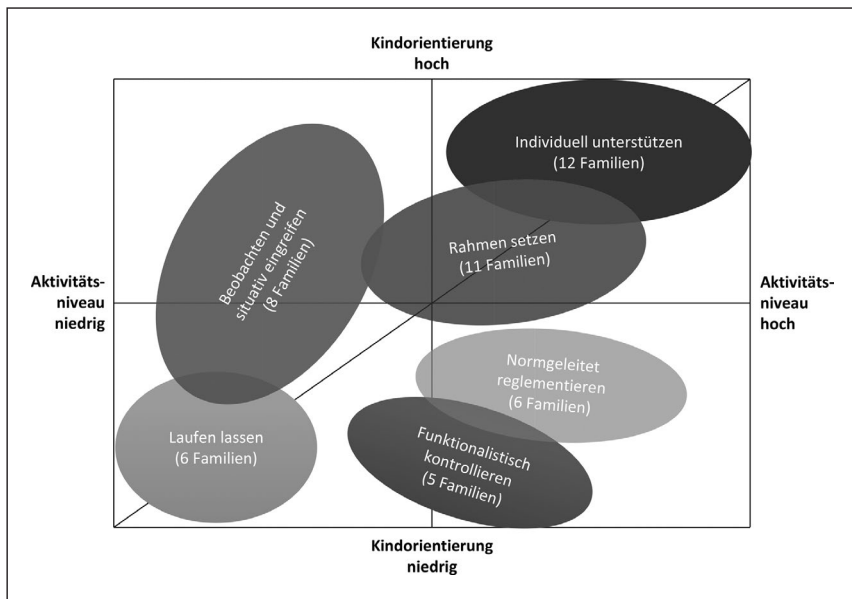
165 Zum Vorgehen in der Auswertung siehe Kapitel 3.

- die Auseinandersetzung mit medienerzieherischen Fragen unabhängig von der Interaktion mit dem Kind.

Erst in der Zusammenschau von verschiedenen Aktivitäten ergibt sich ein Gesamtbild konkreter medienerzieherischer Praxis. Ein hohes Aktivitätsniveau ist dementsprechend nur dann gegeben, wenn eine ganze Reihe unterschiedlicher Formen von Aktivitäten in der familiären Medienerziehung zum Tragen kommen. Das Aktivitätsniveau wurde als niedrig bewertet, wenn insgesamt wenige Aktivitäten erkennbar werden oder wenn nur eine Form von Aktivität sichtbar ist. Wie bei der Kindorientierung wurde in der Zusammenschau aller medienerzieherischer Aktivitäten eine endgültige, relationale Einordnung des Falles in niedrig, mittel und hoch getroffen.

Die folgende Abbildung (vgl. Abb. 5-1) gibt einen ersten Überblick über die sechs Muster zum medienerzieherischen Handeln in Familien. Diese Matrix bildet die Basis für die nachfolgende Ergebnisdarstellung, in der die Muster einzeln beschrieben und miteinander verglichen werden. In der Abbildung wird schematisch und zusammenfassend dargestellt, wie die 48 Fallvignetten in Bezug auf die beiden Dimensionen Kindorientierung und Aktivitätsniveau eingeschätzt wurden. Größe und Form der Muster spiegeln die Varianz von Kindorientierung und Aktivitätsniveau, nicht aber die Anzahl der zugeordneten Familien wider.

Abbildung 5-1: Überblick über die sechs Muster medienerzieherischen Handelns



Die sechs Muster lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

- *Laufen lassen:* Der Medienumgang der Kinder wird kaum durch die Eltern geregelt oder begleitet. Es findet nur vereinzelt bzw. gar keine gemeinsame Nutzung von Medien statt, eine Auseinandersetzung mit dem Medienumgang der Kinder bleibt aus. Die Kindorientierung in Bezug auf das medien-erzieherische Handeln ist als eher niedrig bis sehr niedrig einzustufen, und auch das Aktivitätsniveau ist sehr niedrig, da Medienerziehung entweder nicht als eigener Erziehungsbereich wahrgenommen wird oder die Eltern keine Notwendigkeit sehen, in den Medienumgang ihrer Kinder einzugreifen.
- *Beobachten und situativ eingreifen:* Die Eltern mischen sich kaum in den Medienumgang ihrer Kinder ein. Sie beobachten diesen allerdings und greifen dann ein, wenn es ihnen angemessen erscheint. Sie handeln dabei intuitiv und fast ausschließlich situationsbezogen. Wenn Regeln aufgestellt werden, dann in Bezug auf die zeitliche Beschränkung des Medienumgangs, um diesen nicht ausufern zu lassen. Insgesamt finden wenig gemeinsame Medienaktivitäten statt. Das Aktivitätsniveau ist als mäßig niedrig einzustufen. Eine große Spannweite zeigt sich bei der Kindorientierung: Bei einem Teil der diesem Handlungsmuster zugeordneten Familien ist sie als niedrig bis mittel einzustufen, bei einer Variante des Musters (*Beobachten und gesprächsbereit sein*) ist eine hohe Gesprächsbereitschaft der Eltern zu erkennen, die als Indikator für eine höhere Kindorientierung gewertet wurde.
- *Funktionalistisch kontrollieren:* Die Eltern greifen in ihrem medien-erzieherischen Handeln primär auf Regeln und Verbote zurück, die jedoch nicht mit Überlegungen zu einem angemessenen Medienumgang von Kindern begründet werden, sondern sich vor allem daran orientieren, dass der familiäre Alltag durch den Mediengebrauch der Kinder nicht gestört wird. Dementsprechend finden wenig gemeinsame Medienaktivitäten statt. Die Kindorientierung ist in diesem Handlungsmuster als sehr niedrig bis niedrig einzustufen, die Bedürfnisse der Kinder werden zum überwiegenden Teil schlichtweg ignoriert. Das Aktivitätsniveau ist als mittel bis mittelhoch einzustufen, je nach Regulierungsdichte in den einzelnen Familien.
- *Normgeleitet reglementieren:* Die Eltern formulieren hohe, normative Ansprüche an ihr medien-erzieherisches Handeln und haben sich strikte Orientierungslinien erarbeitet. Medien und ihr Gebrauch werden reflektiert, auch medienpädagogische Reflexionen fließen ein, aber die Perspektive der eigenen Kinder spielt dabei eine sehr untergeordnete Rolle. Die Kindorientierung ist aus diesem Grund als niedrig bis mittel einzustufen. Das Aktivitätsniveau ist hingegen als mittel bis hoch zu charakterisieren und umfasst neben Gesprächen mit den Kindern eine hohe Regelungs- und Aktivitätsdichte, die jedoch die Bedürfnisse der Kinder größtenteils unberücksichtigt lässt.

- *Rahmen setzen*: Die Eltern setzen einen inhaltlichen und/oder zeitlichen Rahmen mit moderater Regulierungsdichte, innerhalb dessen die Kinder Medienerfahrungen sammeln können. Gemeinsame Medienaktivitäten haben durchaus Platz im familiären Alltag. Das Aktivitätsniveau bewegt sich im mittleren bis höheren Bereich. Auch die Kindorientierung ist als relativ hoch einzuordnen; Ausnahmen bilden in Bezug auf die Kindorientierung die Familien, die der Variante *Reaktive Rahmensetzung* zugeordnet wurden, da hier jeweils ein konkreter Anlass den Ausschlag dafür gab, einen Ausschnitt des Medienumgangs stärker zu reglementieren, wobei die Bedürfnisse der Kinder relativ wenig Beachtung finden.
- *Individuell unterstützen*: Das medienerzieherische Handeln der Eltern richtet sich nach dem Alter und dem Entwicklungsstand sowie den individuellen Bedürfnissen der Kinder und ist als sehr kindorientiert einzuschätzen. Dies geht einher mit dem Versuch, vielfältige Aktivitäten zu setzen, um die Kinder z. B. in Form von Regeln, Vereinbarungen, Erklärungen und Gesprächen zum Thema Medien zu begleiten. Durch die bewusste inhaltliche Heranführung der Kinder an die Medien ist das Aktivitätsniveau als sehr hoch einzuordnen.

Aus dieser Kurzcharakteristik wird ersichtlich, dass Eltern in Hinblick auf den Medienumgang ihrer Kinder sehr unterschiedlich handeln. Welche Faktoren und Rahmenbedingungen dafür eine Rolle spielen, wird ausführlich in den Einzelbeschreibungen der Muster (Kapitel 5.3) dargestellt und im abschließenden Vergleich der Muster (Kapitel 5.4) werden Nähen und Übergänge zwischen den Mustern beleuchtet.

Die Tabelle 5-1 (s. nächste Seite) zeigt im Überblick zentrale soziodemografische Angaben der sechs Muster.

Bevor auf die Muster im Detail eingegangen wird, werden an dieser Stelle zentrale Auffälligkeiten in Bezug auf das Alter der Kinder und ihrer Position in der Familie, den Bildungsstand der Eltern sowie spezifische Problemlagen zusammengefasst.

Auffällig in Bezug auf das Alter der Kinder bzw. ihre Position in der Familie sind folgende Aspekte:

- In den Mustern *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* sind Familien mit Bezugskindern aller Altersstufen vertreten.
- Auch im Muster *Individuell unterstützen* sind grundsätzlich alle Altersstufen vertreten, aber es ist auffällig, dass hier Familien mit 5- bis 6-jährigen Kindern dominieren. Gleichzeitig findet sich nur eine Familie mit einem 11- bis 12-Jährigen in diesem Muster.
- In den Mustern *Rahmen setzen*, *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren* sind hingegen keine Familien mit 5- bis 6-jährigen Bezugskindern verortet.

Tabelle 5-1: Überblick über die Muster

Muster	Laufen lassen (6 Familien)	Beobachten und situativ eingreifen (8 Familien)	Funktionalistisch kontrollieren (5 Familien)	Normgeleitet reglementieren (6 Familien)	Rahmen setzen (11 Familien)	Individuell unterstützen (12 Familien)
Beziehungsstatus der Eltern	3 verheiratete Elternpaare; 3 alleinerziehende Mütter	6 Elternpaare, davon 5 ver- heiratet; 2 alleinerziehende Mütter (in einem pendelt wöchent- lich zwischen der Wohnung des Vaters und der Mutter)	3 Elternpaare, davon 2 ver- heiratet; 2 alleinerziehende Mütter, (in einem Fall kommt der Vater fast täglich vorbei)	3 verheiratete Elternpaare; 2 alleinerziehende Mütter, 1 alleinerziehender Vater	8 Elternpaare, davon 6 ver- heiratet; 3 alleinerziehende Mütter	10 Elternpaare, davon 8 ver- heiratet; 2 alleinerziehende Mütter
Höchster formaler Bildungsabschluss der befragten Eltern	1 Studium 2 Real- bzw. Poly- technische Ober- schule 2 Hauptschule 1 kein Schul- abschluss	1 Studium 5 Real- bzw. Poly- technische Ober- schule 2 Hauptschule	4 Studium 1 Hauptschule	3 Studium 2 Gymnasium 1 Realschule	6 Studium (davon eine Studentin) 2 Gymnasium 2 Realschule 1 Hauptschule	7 Gymnasium 1 Fachhochschule 4 Realschule
Berufliche Situation der befragten Eltern	4 berufstätig 2 Weiterbildungs- maßnahme	alle Eltern sind berufstätig	4 berufstätig 1 Hausfrau	5 berufstätig 1 schulische Aus- bildung	9 berufstätig, davon 2 selbst- ständig 1 Studentin 1 Hausfrau	10 berufstätig, davon 2 frei- beruflich bzw. selbstständig 1 Elternzeit 1 Hausfrau
Alter und Geschlecht der Bezugskinder	4 Mädchen (8, 10, 12, 12 Jahre) 2 Jungen (6, 9 Jahre)	3 Mädchen (7, 10, 11 Jahre) 5 Jungen (6, 7, 8, 11, 12 Jahre)	1 Mädchen (12 Jahre) 4 Jungen (8, 8, 10, 12 Jahre)	1 Mädchen (10 Jahre) 5 Jungen (7, 7, 11, 11, 11 Jahre)	6 Mädchen (7, 7, 7, 8, 9, 10 Jahre) 5 Jungen (7, 7, 7, 11, 11 Jahre)	6 Mädchen (5, 5, 7, 9, 10, 10 Jahre) 6 Jungen (5, 5, 6, 8, 9, 11 Jahre)

- In Bezug auf die Position des Bezugskindes innerhalb der Familie ist auffällig, dass sich fast ausschließlich Fälle mit den jeweils ältesten Kindern der Familie bei den Mustern *Normgeleitet reglementieren* und *Funktionalistisch kontrollieren*¹⁶⁶ finden.

Es zeigt sich, dass ein hohes Aktivitätsniveau in Bezug auf medienerzieherisches Handeln in der Regel mit einem hohen Bildungsstand der Eltern und ein niedriges Aktivitätsniveau eher mit einem niedrigen Bildungsstand einhergeht. Zusätzlich wird ein niedriges Aktivitätsniveau auch durch weitere familienbedingte Voraussetzungen gerahmt:

- So finden sich in den zwei Mustern *Rahmen setzen* und *Individuell unterstützen* überwiegend Eltern mit hohem Bildungsstand (17 von 24 Familien). In den zwei Mustern *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren* sind fast ausschließlich Eltern mit hohem Bildungsstand vertreten (9 von 11 Familien).
- Auffällig ist, dass in den Mustern *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* ein niedrigerer Bildungsstand der Eltern dominiert (12 von 14 Familien).
- Ebenso finden sich in diesen beiden Mustern einige Familien mit Problembelastungen (z. B. die Betreuung von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen), die Fragen der Medienerziehung in den Hintergrund des familiären Alltags treten lassen.

Familien mit Migrationshintergrund sind in fast allen Mustern zu finden. An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass die Rahmenbedingungen wie Bildungsstand, familiäre Problembelastungen sowie die grundlegende erzieherische Haltung mit Blick auf das medienerzieherische Handeln von größerer Bedeutung zu sein scheinen. Nichtsdestotrotz gibt es einige Besonderheiten, die mit dem Migrationshintergrund der Eltern in Zusammenhang stehen. Sie werden in einem Exkurs dargestellt (siehe S. 206 ff.).

5.3 Die Muster im Einzelnen

Die Muster beschreiben das medienerzieherische Handeln in den untersuchten Familien und systematisieren bestimmte Handlungsweisen. Für die Beschreibung der Muster wurden folgende Kategorien zur Systematisierung grundgelegt:

- Medienerzieherisches Handeln in der Familie: Dazu gehören der Umgang mit Regelungen und Grenzziehungen, die Berücksichtigung der medien-

¹⁶⁶ Im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* gibt es jedoch auch eine Familie mit einem Einzelkind sowie eine Familie, in dem das Bezugskind das jüngste ist.

bezogenen Bedürfnisse des Kindes im familiären Alltag sowie das Aktivitätsniveau in der Medienerziehung.

- Leitvorstellungen, die von den Eltern artikuliert werden, in Bezug auf ihre Haltung gegenüber Medien, ihre Erziehungsziele und -konzepte sowie die Kindorientierung in Bezug auf medienerzieherische Fragen
- Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung der Medienerziehung

Die Familienbeschreibungen veranschaulichen die Charakteristika in den Mustern. Berücksichtigt werden dabei der familiäre Kontext, die Medienausstattung und die Bedeutung der Medien im familiären Alltag, die Einstellung zu Kind und Medien und die Umsetzung von Medienerziehung im Alltag (Regeln, Sanktionen, gemeinsame Nutzung, Begleitung, Förderung), Konflikte und Problemlagen zwischen Kind und dem befragten Elternteil sowie zwischen den Erziehenden, Diskrepanzen zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung. Zusätzlich werden in vier Mustern Varianten beschrieben, in denen auf inhaltliche Besonderheiten eingegangen wird.

5.3.1 *Laufen lassen*

Kurzcharakteristik	Der Medienumgang der Kinder wird kaum durch die Eltern geregelt oder begleitet. Es findet nur vereinzelt bzw. gar keine gemeinsame Nutzung von Medien statt, eine Auseinandersetzung mit dem Medienumgang der Kinder bleibt aus. Die Kindorientierung in Bezug auf das medienerzieherische Handeln ist als eher niedrig bis sehr niedrig einzustufen, und auch das Aktivitätsniveau ist sehr niedrig, da Medienerziehung entweder nicht als eigener Erziehungsbereich wahrgenommen wird oder die Eltern keine Notwendigkeit sehen, in den Medienumgang ihrer Kinder einzugreifen.
Medienerzieherisches Aktivitätsniveau	niedrig
Kindorientierung	niedrig bis mäßig niedrig
Familien	
Anzahl	6
Familienform	3 verheiratete Elternpaare, 3 Alleinerziehende
Befragte Eltern	
Höchster formaler Bildungsabschluss	1 Mutter hat keinen Schulabschluss, 2 Eltern haben einen Hauptschulabschluss, 2 Eltern haben einen Realschul- bzw. einen Abschluss der Polytechnischen Oberschule, 1 Mutter hat einen Hochschulabschluss.
Berufliche Situation	Zwei Mütter befinden sich derzeit in einer Weiterbildungsmaßnahme, alle anderen sind berufstätig.

Bezugskinder	
Alter	6 bis 12 Jahre
Geschlecht	4 Mädchen, 2 Jungen
Geschwisterposition	3 Einzelkinder, 1 Kind ist das älteste, 1 Kind ist das jüngste, 1 Mädchen hat eine Zwillingsschwester, die anderen Kinder haben ebenfalls Schwestern.
Betreuungssituation	3 Kinder besuchen eine schulische Nachmittagsbetreuung, die anderen Kinder haben ein bzw. kein festes Hobby.
Varianten des Musters	<i>Laufen lassen aus Überzeugung</i>

Medienerzieherisches Handeln

Die Medienerziehung der Kinder ist in den diesem Muster zugeordneten Familien von marginaler Bedeutung. Medien spielen jedoch im Alltag aller Kinder eine wichtige Rolle. Auffällig ist, dass manche Kinder über ein breites Medienspektrum im eigenen Zimmer verfügen. Das medienerzieherische Handeln fußt ausschließlich auf vereinzelt Regeln oder die kindliche Medienutzung wird – von situativen Eingriffen abgesehen – überhaupt nicht reguliert, so dass die Kinder frei entscheiden können, wann und wie lange sie welche Medien nutzen. Gibt es Regeln, so haben sich die Kinder an diese zu halten, sonst müssen sie mit Sanktionen rechnen. Gibt es keine Regeln, begründen die Eltern dies damit, dass das Mediennutzungsverhalten ihrer Kinder im Rahmen sei und keiner Regelsetzung bedürfe. Die Eltern greifen allenfalls situativ ein, wenn die Mediennutzung überhand zu nehmen droht.

Medien werden kaum gemeinsam genutzt. Dies wird u. a. damit begründet, dass aufgrund der hohen Medienausstattung die unterschiedlichen Vorlieben der einzelnen Familienmitglieder befriedigt werden könnten, da beispielsweise jeder an seinem eigenen Fernsehgerät sehen kann, was er möchte. Bei der gemeinsamen Nutzung steht das Fernsehen im Mittelpunkt, wobei diese nicht erzieherisch motiviert ist, sondern vielmehr vor dem Hintergrund geteilter Fernsehpräferenzen stattfindet. So schaut Frau Lauer mit ihrer 12-jährigen Tochter *Germany's Next Topmodel*, weil sie diese Sendung ebenfalls gut findet. Gespräche über Medien(inhalte) finden so gut wie nicht statt, teilweise sind diese explizit nicht erwünscht, wie beispielsweise die 12-jährige Davina berichtet:

Interviewerin: „[...] Und ähm spricht ihr dann auch darüber, was im Fernsehen passiert?“

Davina: „Ja, aber meistens sagen Mama und Papa dann, dass wir leise sein sollen.“

Die Eltern kennen die medialen Präferenzen ihrer Kinder – wenn überhaupt – nur punktuell und haben kaum konkrete Vorstellungen von den Inhalten, die diese nutzen. Informationen zu medienerzieherischen Fragen haben die Eltern – mit einer Ausnahme – bisher weder wahrgenommen noch haben sie explizit danach gesucht.

In den Familien mit hoher Medienausstattung spielen medienbezogene Konflikte kaum eine Rolle, da laut der befragten Eltern jeder seine Geräte nutzen könne und somit Streitigkeiten umgangen würden. Zudem würden die Kinder in der Regel auf ihre Eltern hören, wenn diese situativ eingreifen, und es wird kaum von Streitigkeiten berichtet: „Aber eigentlich geht es relativ schnell bei ihm. Wenn ich denn sag: ‚So, jetzt ist Schluss‘, denn macht er auch aus.“ (Frau Klein)

Leitvorstellungen

Vor allem negative medienzentrierte Wirkungsannahmen sind für dieses Muster charakteristisch. So werden Soziale Netzwerkdienste, insbesondere *Facebook*, von den Eltern negativ bewertet, da hier gemobbt würde und Kinder darüber hinaus in andere Gefahren geraten könnten, beispielsweise wenn sie Kontakt zu fremden Erwachsenen aufnahmen. Computerspielen, insbesondere mit gewalthaltigen Inhalten, wird ebenfalls ein negativer Einfluss zugeschrieben, da sie gewalthaltiges Verhalten zur Folge haben könnten. Ein erhöhter Medienkonsum könne ebenfalls negative Konsequenzen hervorrufen, wie z. B. gesundheitliche Schäden. Ein sinnvolles Medium hingegen ist aus Sicht der Eltern das Handy, mit Hilfe dessen sie mit ihren Kindern in Kontakt sein können, was im Alltag praktische Vorteile biete:

„Also ... ich bin ganz froh, dass mein Kind ein Handy hat zum Beispiel, weil er sich hier in dieser Umgebung auch frei aufhal-, also, er darf hier überall hin. Er darf nur nicht über die großen Hauptstraßen. Und ich hätte keine Lust abends, wenn ich jetzt Essen fertig habe, hier noch eine Stunde zu suchen, oder über eine Stunde, weil der überall sein kann. Deswegen bin ich ganz froh, dass er ein Handy hat und das sind ja Medien und das ist okay.“ (Frau Klein)

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Medienerziehung findet in diesem Muster kaum statt und Medienerziehung wird nicht als spezifischer Erziehungsinhalt wahrgenommen. Auch die Vorstellung davon, was Medienerziehung sein könnte, ist bei den Eltern sehr vage, z. B. „dass man da halt bestimmte Kenntnisse erwirbt.“ (Frau Lauer) Die Eltern gehen davon aus, dass Kinder selbstverständlich mit Medien aufwachsen und so den Umgang mit ihnen lernen. Den Eltern komme dabei lediglich die Aufgabe zu, darauf zu achten, dass die Mediennutzung nicht ausufert. Davon abgesehen genüge es, dass die Eltern eingreifen, wenn die Kinder sich nicht an die Regeln halten oder etwas Ungewolltes passiert. Die Einstellung einiger Eltern, den Medienumgang des Kindes im Grunde nicht beeinflussen zu können, verweist auf eine resignative bis fatalistische Grundhaltung. Beispielsweise bemerkt Frau Lauer, dass die Medienerziehung ihrer 12-jährigen Tochter nicht im Elternhaus, sondern „auf der Straße“ stattfände, da weder ihr Mann noch sie davon Ahnung hätten. Diesen Umstand bezeichnet sie als Problem, allerdings löst dies keinen Impuls

aus, etwas an der Situation zu ändern, z. B. sich über bestimmte Medienangebote zu informieren. Bei Frau Klein wird diese Resignation vor dem Handeln ihres Kindes in einem anderen Zusammenhang deutlich. Sie ist der Meinung, dass sie ihrem sechsjährigen Sohn die Mediennutzung letztlich schlecht verbieten könne, handelt es sich doch um seine eigenen Geräte.

Die Kindorientierung in diesem Muster kann als vergleichsweise niedrig eingestuft werden, da es an einem generellen Bewusstsein dafür mangelt, dass Kinder im Umgang mit Medien einer Begleitung bedürfen und sie ferner noch nicht alleine entscheiden können, was gut für sie ist und was sie überfordert. Die Kinder haben teilweise einen freien Zugriff auf die ihnen zur Verfügung stehenden Medien und sind damit sich selbst überlassen. Die Eltern sind mit diesem Thema überfordert, nicht zuletzt auch aufgrund schwerwiegender Problembelastungen in einigen Familien, so dass für den Bereich Medienerziehung keine Ressourcen mehr zur Verfügung stehen.

Findet medienbezogene Kommunikation statt, so scheint diese wenig kindorientiert zu verlaufen, z. B. aufgrund mangelndem elterlichen Interesse dafür, was die Kinder erzählen oder aufgrund fehlender Sensibilität, was dazu führt, dass die Kinder sich ausgehorcht und in ihrer Privatsphäre gestört fühlen. So berichtet die 12-jährige Dorothee davon, dass ihre Mutter sie zu ihrer Facebook-Nutzung, ihren Serien oder anderen Medienaktivitäten ausfragt, was sie „nervt“. Ihre Mutter wiederum bezeichnet sich selbst als „interessiert neugierig“, weiß allerdings auch, dass sie ihre Tochter damit stört. In anderen Familien findet gar keine Anschlusskommunikation statt, weil es hierfür u. a. an der Zeit mangelt.

Eine Auseinandersetzung mit den medienbezogenen Themen und Bedürfnissen der Kinder findet in diesem Muster kaum statt, da es an einem diesbezüglichen Bewusstsein fehlt.

Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung

Die Leitvorstellungen der Eltern dieser Gruppe sind – sofern überhaupt vorhanden – recht unterschiedlich, münden im medienerzieherischen Alltag jedoch alle in einem so gut wie unbegleiteten Medienumgang der Kinder. Die Spannweite der von den Eltern formulierten Leitvorstellungen¹⁶⁷ reicht von dem Finden einer Balance zwischen Fernsehen und fernsehfreier Zeit, über die Beeinflussung durch Beschränkung mit dem Ziel, Räume für Kreativität und soziale Interaktion zu erhalten bis hin zum Gewähren lassen, um Diskussionen zu umgehen. Die Umsetzung der Leitvorstellungen gelingt lediglich im letzten

167 Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass einige der befragten Eltern sowohl von der Frage nach ihrem Verständnis von Medienerziehung als auch von der Frage, wie sie die Mediennutzung ihrer Kinder beeinflussen, aufgrund der Komplexität überfordert schienen, was möglicherweise zu verzerrten Antworten geführt hat.

Fall: Die Kinder werden bei ihrer Mediennutzung in Ruhe gelassen, so dass die Mutter ebenfalls ihre Ruhe hat. Bei Familie Lauer findet die Tochter ausreichend Schlupflöcher, um die wenigen Regeln der Eltern zu umgehen, allerdings hält sie sich dann an die Regeln, wenn die Eltern diese aktiv einfordern. Allerdings scheinen ihre Eltern aufgrund mangelnden medienbezogenen Wissens nicht im Bilde darüber zu sein, was die Tochter mit den ihr zur Verfügung stehenden Medien machen kann. Frau Klein räumt ein, dass ihr die Umsetzung ihrer Leitvorstellung vom Finden einer Balance nicht immer gelingen würde. Ihr ausschließlicher Fokus auf das Fernsehen ist erstaunlich angesichts des breiten Medienrepertoires, über das ihr 6-jähriger Sohn im eigenen Zimmer verfügt.

Daneben gibt es Eltern, die weder Leitvorstellungen formulieren noch erkennen lassen.

Familie Seiler

Familie Seiler setzt sich zusammen aus Frau Seiler (32 Jahre), der 10-jährigen Melanie und ihrer drei Jahre jüngeren Schwester. Die Familie wohnt in einer 3-Zimmerwohnung, beide Mädchen haben ihr eigenes Zimmer. Melanie gefällt an ihrem Zimmer besonders gut, dass es so schön von ihrer Oma und ihrer Mutter dekoriert wurde. Zudem wird deutlich, dass ihr dieser Raum als Rückzugsort wichtig ist, da sie die Tür schließen kann, wenn sie ihre „Privatsphäre“ haben möchte. Die Familie hat einen äußerst durchstrukturierten Tagesablauf.

Frau Seiler hat keinen Schulabschluss und nimmt momentan an einer schulischen Weiterbildungsmaßnahme teil, zuvor war sie arbeitslos.

Melanie besucht die fünfte Klasse einer Gesamtschule, wo sie sich in der Regel täglich bis 14:45 Uhr aufhält. Nach der Schule holt sie oft ihre 7-jährige Schwester vom Hort ab. Nachmittags trifft sie sich meistens zuhause mit ihrer Freundin. Feste Hobbys hat sie nicht.

Die jüngere Schwester hat laut Aussage von Frau Seiler „Entwicklungsstörungen“, weswegen sie ein hohes Maß an Zuwendung und Aufmerksamkeit benötigt. Melanie zeigt ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein für ihre Schwester.

Laut Frau Seiler hat Melanie sowohl zur ihr als auch zu ihrem Vater ein sehr gutes Verhältnis. Sie telefoniert täglich mit ihm, kommuniziert mit ihm u.a. über *Facebook* und sieht ihn alle 14 Tage.

Medienausstattung und -nutzung in der Familie

Familie Seiler ist sehr gut mit Medien ausgestattet, gleichzeitig spielen diese im Alltag eine wichtige Rolle. Allerdings bedeutet Mediennutzung in der Familie in diesem Fall, dass jedes Familienmitglied seinen eigenen medialen

Interessen an den eigenen Geräten nachgeht, gemeinsame Nutzung findet so gut wie nicht statt.

Frau Seiler hat seit einem Jahr einen eigenen Laptop, vorher habe sie kein Interesse daran gehabt. Sie geht damit vorwiegend ins Internet, um *Facebook* zu nutzen, E-Mails zu checken oder Online-Banking durchzuführen. Daneben spielt ihr Handy aufgrund der Erreichbarkeit für ihre Kinder eine wichtige Rolle. Mit ihrem Handy telefoniert sie primär, zudem nutzt sie damit das Internet. Mehrmals betont sie, dass sie kaum fernsehen würde und dass Musik eine wichtige Rolle in ihrem Alltag einnimmt.

Melanie verfügt in ihrem Zimmer über ein vielfältiges Spektrum an elektronischen sowie digitalen-interaktiven Medien: Sie hat einen eigenen Laptop mit Internetzugang, einen Fernseher, ein Handy mit Touchscreen, eine *Nintendo DS* sowie einen MP3-Player, einen CD-Player und ein Radio. Zudem stehen im Wohnzimmer eine *Wii*-Konsole und eine *PlayStation 2* zur Verfügung, wobei diese kaum genutzt werden. Den Laptop hat Melanie zu ihrem zehnten Geburtstag geschenkt bekommen. Zu ihren Lieblingsangeboten zählt sie *Facebook* und *YouTube*. Bei *Facebook* ist sie mit ihren Eltern, Cousins und ihrer Tante befreundet. Sie kommuniziert dort auch mit ihren Eltern, vor allem mit dem Vater. Zudem hat sie Accounts bei den spielbezogenen Sozialen Netzwerkdiensten *Habbo* und *Panfu*, wobei letzterer Account eine größere Rolle spielt. Hier ist sie bereits seit zwei Jahren angemeldet. Melanie sieht – wenn überhaupt – am Abend fern und favorisiert die Sendung *Berlin – Tag & Nacht*. Ihr „Touch-Handy“ hat sie von ihrem Vater zu Weihnachten geschenkt bekommen. Allerdings nutzt sie es kaum, sondern legt es lieber in eine Schublade, damit es nicht kaputt geht.¹⁶⁸ Die Audiomedien werden zum Musikhören genutzt. Hierzu singt und tanzt Melanie gerne. Sie bekommt gebrannte Musik-CDs von ihrem Vater, manchmal stellen sie diese auch gemeinsam zusammen. Als wichtigste Medien nennt Melanie CD-Player/Musik, Handy und Internet.

Bei Familie Seiler findet so gut wie keine gemeinsame Mediennutzung statt. Hin und wieder schaut Frau Seiler allerdings mit der jüngeren Tochter *Berlin – Tag & Nacht*, Melanie guckt die Serie währenddessen in ihrem Zimmer. Manchmal guckt Melanie mit ihrer jüngeren Schwester Filme.

Medienerziehung ist kein Problembereich

Frau Seiler begleitet die Mediennutzung ihrer Tochter nur marginal, was angesichts Melanies Alters und ihres breiten Medienspektrums überrascht. Im Gespräch mit Frau Seiler wird deutlich, dass es grundlegende Unklarheiten in diesem Bereich gibt.

168 Die täglichen Telefonate mit dem Vater (s.o.) und ihren Freundinnen führt sie in erster Linie über den Festnetzanschluss.

Frau Seiler sagt von sich selbst, sich „nicht so gut“ mit Medien auszukennen, am wenigsten mit Büchern, da sie nicht lese. Sich mit Medien auszukennen, setzt sie mit informiert sein gleich:

„Ja, weil sie ihre, weil sie, weil sie ihre Tagesschau da gucken, ihre Nachrichten. [...] Regelmäßig. Jeden Tag, so wie meine Oma, die hat das auch regelmäßig gemacht und die wusste über alles Bescheid. Ja.“

Frau Seiler hat wenig Bewusstsein dafür, dass die Mediennutzung von Melanie einer Begleitung bedürfen könnte. Eine Vorstellung davon, was mit Medien-erziehung gemeint sein könnte, besteht dementsprechend nicht, diesbezügliche Leitvorstellungen werden nicht deutlich.

Frau Seiler geht nicht davon aus, dass Medien die kindliche Entwicklung beeinflussen, sei es positiv oder negativ. In diesem Zusammenhang kritisiert sie allerdings, dass Eltern Kinder vor dem Fernseher parken würden, anstatt sich mit ihnen zu beschäftigen.

„Also, da finde ich das schlimmer, wenn sich, wenn Kinder vor dem Fernseher sitzen. Von morgens bis abends und schon so 'ne Kastenaugen kriegen. Das finde ich schon schlimmer. Da gibt es ja Eltern: ‚So, setz Dich dahin, guck und halt Deinen Mund!‘ Also, finde ich nicht so toll. [...] Man sollte sich auch mit den Kindern beschäftigen, auf jeden Fall. Aber, dass es Auswirkungen hat, also, nö. Also, nee, nein, glaube ich nicht.“

Für Kinder im Alter von Melanie schätzt sie das Handy und das Internet als geeignete Medien ein. Ersteres, damit die Kinder erreichbar sind, Letzteres, damit man auch mal „googeln“ könne. Medien, die für Kinder im Alter von Melanie ungeeignet sein könnten, fallen ihr nicht ein. Allerdings wird beiläufig deutlich, dass es durchaus Medienangebote gibt, die sie für ungeeignet hält, z.B. möchte sie nicht, dass Melanie Ego-Shooter nutzt, so wie ihr Vater.

Freier Zugang zu Medien

Melanie hat einen weitestgehend uneingeschränkten Zugang zu ihrem Medien-repertoire. Bis auf die Vorgabe, dass sie nur Kinderfilme gucken und sich nicht mit fremden Erwachsenen auf *Facebook* anfreunden darf, gibt es keine weiteren Regeln. Die Film-Regel erscheint angesichts des eigenen Fernsehers im Kinder-zimmer nicht stringent, die *Facebook*-Regel kann auf diesbezügliche Ängste Frau Seilers zurückgeführt werden, die von medialen Berichterstattungen ausgelöst wurden. Frau Seiler begründet das Nichtvorhandensein von Regeln damit, ein „so braves Kind“ zu haben. Nur selten müsse sie sich einschalten, wenn Melanie zu lange am Laptop gesessen habe. Von medienbezogenen Streitigkeiten wissen weder Mutter noch Tochter zu berichten.

Andere Probleme stehen im Vordergrund

Frau Seilers fehlende Sensibilität für medienbezogenerische Fragen und die daraus resultierende ausbleibende medienbezogenerische Begleitung ihrer Tochter können vermutlich auf grundlegende Problemlagen von Familie Seiler zurückgeführt werden. So thematisiert Frau Seiler beiläufig unterschiedlichste Probleme, die auf eine schwierige familiäre Situation schließen lassen und deutlich machen, dass dem durchstrukturierten Familienalltag ein festes Fundament fehlt.

Variante: Laufen lassen aus Überzeugung

Im Vergleich zu den anderen Eltern in diesem Muster stellt Frau Golde, Mutter der 8 Jahre alten Cora, eine Ausnahme dar, da sie die Mediennutzung ihrer Tochter aus Überzeugung und nicht aufgrund von Überforderung laufen lässt.

Cora hat einen freien Zugang zu Medien, vorausgesetzt sie erledigt ihre Pflichten (Hausaufgaben machen, Schulranzen packen) und hält ihre Zubettgeh-Zeit ein.

„Das mit dem ‚sie darf noch so und so lange spielen‘, das gibt’s nicht, haben wir noch nicht gemacht. Bis Schlafenszeit ist, darf sie machen, was sie will. Sie kann Nintendo spielen, sie kann fernsehgucken, sie kann ein Buch lesen, ist mir wurscht.“

Das Ausbleiben von Regeln begründet Frau Golde damit, dass es bislang keine Schwierigkeiten mit der Mediennutzung von Cora gegeben habe. Von ihrer Haltung ist Frau Golde überzeugt. Sie ist der Meinung, dass die Mediennutzungsdauer in anderen Familien Hauptstreitthema sei und Coras freier Zugang zu Medien ihr deshalb Diskussionen erspare.

Es wird deutlich, dass Frau Golde sich mit (medien-)erzieherischen Fragen auseinandergesetzt und diesbezüglich ihre eigenen Vorstellungen entwickelt hat, die als alternativ zusammengefasst werden können. So distanziert sie sich von einem als normativ wahrgenommenem, gesellschaftlich eingeforderten Medienbildungsanspruch:

„Das klingt für mich wirklich nach einer Reglementierung der Fernsehzeiten, so klingt das für mich. Oder: ‚Mein Kind muss Bücher lesen als Medienbildung, dann ist es Vorbild für andere.‘ Ich seh das nicht so. Wenn meinem Kind was gefällt und es möchte das austesten, kann es das machen, wie gesagt, alles im Rahmen und altersgerecht, dann kann es sich frei bewegen. Und da ich das Glück habe, dass mein Kind mich immer fragt, habe ich damit auch keine Probleme.“

Der Umgang mit der Mediennutzung ihrer Tochter habe nichts mit Medienbildung, sondern vielmehr mit „allgemeiner Bildung“ zu tun, da sie hier denselben Prinzipien folgen würde, z. B. möchte sie nicht, dass Cora in irgendeiner Form mit Gewalt konfrontiert wird.

5.3.2 Beobachten und situativ eingreifen

Kurzcharakteristik	Die Eltern mischen sich kaum in den Medienumgang ihrer Kinder ein. Sie beobachten diesen allerdings und greifen dann ein, wenn es ihnen angemessen erscheint. Sie handeln dabei intuitiv und fast ausschließlich situationsbezogen. Wenn Regeln aufgestellt werden, dann in Bezug auf die zeitliche Beschränkung des Medienumgangs, um diesen nicht ausufern zu lassen. Insgesamt finden wenig gemeinsame Medienaktivitäten statt. Das Aktivitätsniveau ist als mäßig niedrig einzustufen. Eine große Spannweite zeigt sich bei der Kindorientierung: Bei einem Teil der diesem Handlungsmuster zugeordneten Familien ist sie als niedrig bis mittel einzustufen, bei einer Variante des Musters (<i>Beobachten und Gesprächsbereit sein</i>) ist eine hohe Gesprächsbereitschaft der Eltern zu erkennen, die als Indikator für eine höhere Kindorientierung gewertet wurde.
Medienerzieherisches Aktivitätsniveau	bis auf eine Befragte alle niedrig
Kindorientierung	mäßig niedrig bis mittelhoch
Familien	
Anzahl	8
Familienform	6 Elternpaare, davon sind 5 Paare verheiratet, 2 alleinerziehende Mütter, wobei ein Kind wöchentlich zwischen der Wohnung des Vaters und der Mutter pendelt.
Befragte Eltern	
Höchster formaler Bildungsabschluss	2 Eltern haben Hauptschulabschluss, 3 Eltern haben die Polytechnische Oberschule besucht, 2 haben Realschulabschluss, 1 Mutter hat einen Hochschulabschluss.
Berufliche Situation	Alle Eltern sind berufstätig.
Bezugskinder	
Alter	6 bis 12 Jahre
Geschlecht	3 Mädchen, 5 Jungen
Geschwisterposition	2 Einzelkinder, 1 Kind ist das älteste, 4 Kinder sind die Jüngsten, 1 Kind hat eine Mittelposition.
Betreuungssituation	Bis auf ein Kind, das jeden Nachmittag in sportliche Aktivitäten eingebunden ist, sind alle Kinder in einer Nachmittagsbetreuung.
Variante des Musters	<i>Beobachten und Gesprächsbereit sein</i>

Medienerzieherisches Handeln

Eine Einmischung in die Mediennutzung der Kinder findet in diesem Muster in geringem Ausmaß und dann in der Regel situativ statt. Das elterliche Handeln beschränkt sich weitgehend darauf, den Medienumgang der Kinder zu beobachten bzw. im Auge zu haben, und gegebenenfalls einzugreifen, falls die Nutzungsdauer ein bestimmtes Maß überschreitet oder die Kinder sich vermeintlich ungeeigneten Inhalten zuwenden. In einigen Familien werden auch materiell Bedingungen geschaffen, die es erleichtern, ein Auge auf die Mediennutzung des Kindes zu haben. So hat z. B. die 10-jährige Isabell Bach keinen Fernseher im eigenen Zimmer, sondern einen Bildschirm mit Filmen auf einer Festplatte und einen Computer ohne Internetzugang.

Wenn die Eltern eingreifen, tun sie das anlassbezogen, intuitiv und gefühlsgesteuert. So achtet z.B. Frau Heinrich, deren Tochter Fiona (7 Jahre) täglich im Fernsehen das *Sandmännchen* anschaut und danach noch längere Zeit weiterschauen darf, auf deren Stimmung: „Also bei ihr kann man das ganz gut, wenn die dann schon [macht ein undefinierbares Geräusch] blöd wird, dann weiß ich halt, dann gibt's nichts mehr.“ Das bedeutet jedoch nicht, dass sie Fiona beim Fernsehen begleitet („Mich langweilt das, Kinderfernsehen.“), sondern dass sie ab und an nach dem Rechten sieht.

Wenn die Eltern in die Mediennutzung ihrer Kinder eingreifen, erwarten sie von ihnen in der Regel, dass sie ihren Anweisungen ohne Diskussion Folge leisten. Dies ist zum Teil auch dann der Fall, wenn es nicht nur um den Schutz vor Risiken geht, sondern lediglich um Qualitätsfragen. So hat etwa Herr Bach seiner Tochter Isabell (10 Jahre) die Serie *Hannah Montana* verboten, die im Kreis ihrer Mitschülerinnen sehr beliebt ist: „Also sie hat schon teilweise mal Sendungen gehabt, weil das in der Schule Mode ist, wo wir dann gesagt haben: ‚Nee, hier ist Feierabend!‘“ Auf Isabells Nachfrage, warum sie die Serie nicht sehen darf, haben die Eltern ihr „ehrlich gesagt [...]“, dass das ganz großer Müll ist, den sie sich da gerade anguckt.“

Der überwiegende Teil der Eltern zeigt sich nur mäßig an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Eine Berücksichtigung von deren Wünschen findet nur bei einem Teil der Eltern statt, indem sie mediale Präferenzen ihrer Kinder auch dann akzeptieren, wenn sie sie nicht unbedingt gutheißen. So sagt z.B. Frau Aslani: „Ich habe nichts dagegen, wenn sie das alles gebrauchen, aber es soll ihnen nützen und nicht schaden.“ Aktiv unterstützt werden die Präferenzen der Kinder nur dann, wenn sie eigenen Präferenzen nicht widersprechen oder für kulturell wertvoll gehalten werden, wie z.B. das Lesen von Büchern. Drei Eltern lassen sich dagegen stärker an den Bedürfnissen der Kinder orientiert verorten. Diesen Eltern ist gemeinsam, dass sie sich Gedanken darüber machen, wie die Bedürfnisse der Kinder mit und ohne Medien zu befriedigen sind. Eltern, deren Kinder sich zu sehr mit Medien beschäftigen, rät Frau Welsch: „Gib deinem Kind ein Hobby!“ und meint damit auch, dass die Eltern sich Zeit für ihr Kind nehmen sollten, damit es merke, dass auch andere Dinge Spaß machen.

Für den Medienumgang der Kinder gibt es kaum Regeln, öfters jedoch feste Gewohnheiten und Rituale. Gemeinsame Mediennutzung, in der Regel Fernsehen und Filme, gehört zum Familienleben dazu. Häufig dürfen die Kinder dafür das Angebot auswählen. Dabei muss es sich allerdings um ein Angebot handeln, das auch den Geschmack der Eltern trifft. Da meist ein Elternteil oder ein älteres Geschwister die Medienpräferenzen des Kindes teilt, hat es die Möglichkeit, von Zeit zu Zeit seinen Vorlieben ausgiebiger mit diesem Familienmitglied nachzugehen, dem dann auch die medienerzieherische Verantwortung übertragen wird.

Die Medienerziehung beruht bei dem Gros der Eltern nicht auf einer reflektierenden Auseinandersetzung, sondern situatives und intuitives Handeln ist die Regel. Für manche Eltern bieten Alterskennzeichnungen einen Anhaltspunkt, um Dinge zu erlauben oder zu verbieten. Aber auch rein intuitiv begründete Kriterien werden angelegt. So hält z.B. Frau Wintermeyer für ihren 6-jährigen Sohn Marco prinzipiell Zeichentrickformate für geeigneter als etwa Filme und Serien mit schauspielerischer Darstellung, ohne dafür Gründe anführen zu können.

Ein Austausch mit anderen Eltern wie auch mit dem Partner oder der Partnerin findet kaum statt. Dies hat zur Folge, dass das medienerzieherische Handeln zwischen den Eltern teilweise auseinanderklafft, insbesondere, wenn diese getrennt leben. Speziell in Bezug auf die Einschätzung von Spielkonsolen sind Mütter und Väter in drei Familien uneins, so schildert beispielsweise Frau Aslani:

„Das haben die gekriegt eher von ihrem Vater, ich war nicht dafür, weil ich finde, dass ein Kind mit 6 Jahren keine PSP braucht. Und dass auch meine Tochter mit 8 Jahren keine Nintendo gebraucht hat. Aber das ist jetzt die Einstellung meines Mannes, er will halt, dass die was haben.“

Leitvorstellungen

Elektronische und digitale Medien haben in den Augen dieser Eltern durchaus ihren Platz in der Gesellschaft, und das Internet hat hinsichtlich Information und Recherche bezüglich eigener Bedarfe durchaus seine Berechtigung. In Bezug auf die Inhalte vor allem unterhaltungsorientierter Angebote empfinden viele das Niveau als so gering, dass sie diese gänzlich ablehnen. Bei Sozialen Netzwerkdiensten wie *Facebook* sehen diese Eltern mit Blick auf Kinder in erster Linie Gefahren, weshalb sie diese Angebote ebenfalls ablehnen.

Die Eltern gehen davon aus, dass Kinder im Alltag dauernd und überall mit Medien konfrontiert werden und diese auch im Erwachsenenleben ihren festen Platz haben. Deshalb führt kein Weg daran vorbei, dass Kinder sich mit Medien beschäftigen und lernen, wie damit umzugehen ist. Hier steht die technische Handhabung im Vordergrund. Nur wenige Eltern formulieren den Anspruch, das Kind solle lernen, selbstständig zwischen guten und schlechten Angeboten zu unterscheiden, wobei z.B. Informationsangebote und literarische Stoffe als hochwertig eingestuft werden.

Da Medien in den Augen dieser Eltern auf unterschiedlichen Ebenen negative Auswirkungen haben können (z.B. gesundheitliche Gefahren, Unterstützung aggressiven Verhaltens, Verängstigung, hohe Kosten), sehen diese sich genötigt, darauf zu achten, dass die Dauer der kindlichen Mediennutzung nicht überhandnimmt, die Kinder keine unangemessenen Inhalte nutzen und gegebenen-

falls zu reagieren. Welche Inhalte und Formate angemessen bzw. nicht angemessen sind, darüber besteht jedoch teilweise Unsicherheit, teilweise wird auf intuitive Kriterien zurückgegriffen. Das Bewusstsein für alters- und entwicklungsbedingte medienbezogene kindliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ist bei einigen Eltern nur sehr eingeschränkt vorhanden.

Das eigene Handeln wird nur in begrenztem Maße in übergeordnete Reflexionen eingeordnet. Der Verzicht auf klare Regelungen wird von einigen Eltern auch damit begründet, dass das jeweilige Kind von sich aus einen recht begrenzten Mediengebrauch zeige, so dass ein besonderes Regelwerk nicht nötig sei. Darüber hinaus wird angeführt, dass starre Regeln, die etwa Erziehungsrategebern zu entnehmen sind, den individuellen Eigenheiten der Kinder nicht gerecht werden können.

Einige Eltern geben zu bedenken, dass Regelungen und Verbote bestimmte Angebote erst attraktiv machen würden. So führt Frau Welsch, Mutter von drei Töchtern (14, 11 und 2 Jahre) an:

„Ich glaub, wenn man so das gewisse Mittelmaß findet und einfach hinguckt, was die Kinder machen, dass man dann gar nicht viel falsch machen kann und eben die Dinge gar nicht mehr so interessant werden.“

Zudem ist sie der Meinung, man müsse den Kindern auch ein gewisses Vertrauen entgegenbringen. Eine Variation bilden hier Eltern, die im Verzicht auf Regeln die Voraussetzung sehen, dass die Kinder eigenständig ein Gefühl entwickeln, was ihnen gut tut und was nicht (vgl. auch die Variante: *Beobachten und gesprächsbereit sein*).

Übereinstimmung von Leitvorstellungen und Umsetzung

Der formulierte medienerzieherische Anspruch der Eltern besteht darin, ihre Kinder vor ungeeigneten Inhalten und übermäßiger Mediennutzung zu schützen und ihnen eine Nutzung zu ermöglichen, die sie zum notwendigen Umgang mit den Medien im Alltag und in schulischen Zusammenhängen, vor allem aber auch im Hinblick auf die (berufliche) Zukunft befähigt.

Teilweise fühlen sich diese Eltern durch Ansprüche, die von außen an sie herangetragen werden, unter Druck gesetzt, wie etwa Frau Wintermeyer. Sie hatte bereits mit ihrem älteren Sohn (15 Jahre) große Erziehungsschwierigkeiten, unter anderem in Bezug auf die Nutzung der Spielkonsole. Daher fühlt sie sich auch in Bezug auf Marco unter Druck:

„Ja dass ich da schon so den Druck von der Gesellschaft habe, dass ich da schon drauf achte, dass er [Marco, 8] halt nicht so viel guckt und das was er guckt. (...) Ja, so dieses Pädagogische. Das man ja sagt, ja die dürfen nicht so viel Fernsehen gucken, das ist nicht gut und achten Sie da drauf, was Ihr Kind guckt, und ja das ist schon nicht, es ist nicht immer so einfach.“

Auch Frau Aslani sieht sich allgemein in der Erziehung mit überzogenen Ansprüchen konfrontiert:

„Ich habe mal ein Buch gelesen über Erziehung von Kindern, (...) wie man mit Kindern umgehen soll. Also ich war nicht sehr begeistert, nein. (...) Kinder sind keine computer-gemachten Wesen, die man hinrichten kann, wie man es gerade braucht. Man muss die Kinder so akzeptieren, wie sie sind (...). Wenn sie zapplig sind, sind sie zapplig, wenn sie frech sind, kann man sie vielleicht ein bisschen schleifen, aber dann nützt auch keine [...] keine Regeln, keine strukturierten Regeln, jetzt musst du essen um fünf und das war es.“

Die medienbezogenen Ansprüche zu erfüllen, gelingt diesen Eltern dann, wenn die Kinder keine besondere Medienaffinität zeigen, wie dies in fünf Familien der Fall zu sein scheint. Sind die Kinder jedoch medienaffin oder sind sich die Eltern gar über das gestattete Ausmaß der Mediennutzung und die angemessenen Inhalte uneinig, fällt es den Eltern zumindest zeitweise schwer, die Ansprüche einzulösen, vor allem, wenn sie sie mit den Anforderungen des Alltags in Einklang bringen müssen.

Familie Bruchowsky

Familie Bruchowsky besteht aus vier Personen: Frau und Herrn Bruchowsky und ihren beiden Kindern, der 15-jährige Tochter und dem 6-jährige Kevin. Die Kinder haben jeweils ein eigenes Zimmer. Beide Eltern haben die Polytechnische Oberschule besucht und sind berufstätig. Frau Bruchowsky arbeitet in Vollzeit als Justizangestellte, Herr Bruchowsky ist im Schichtdienst als Operator tätig. Kevin besucht die erste Klasse und geht danach in den Hort. In der Regel kommt er gegen 16.30 Uhr nach Hause. Kevin spielt Schlagzeug, allerdings ist nicht ganz klar, ob er auch Unterricht nimmt.

Medienausstattung und -nutzung in der Familie

Familie Bruchowsky ist gut mit Medien ausgestattet. Es gibt einen Familienfernseher im Wohnzimmer, außerdem hat die 15-jährige Tochter ein Gerät in ihrem Zimmer. Ebenfalls im Wohnzimmer steht ein Computer mit Internetanschluss. Darüber hinaus besitzt die Familie eine *Wii*-Konsole sowie eine *Nintendo DS*; Letzterer gehörte ursprünglich der Tochter, mittlerweile ist er in Kevins Besitz übergegangen. Und es haben alle Familienmitglieder außer Kevin ein Handy. Zum täglich genutzten Medienrepertoire der Eltern gehört außerdem die *FAZ*: „[I]n der Woche lese ich die meistens auf Arbeit, mein Mann liest sie aber zuhause immer. Der liest sie auch von vorne bis hinten wahrscheinlich.“ Im Alltag der Bruchowskys sind die Medien sehr präsent. Am wichtigsten ist mit Blick auf die ganze Familie jedoch das Fernsehen. Frau

Bruchowsky erklärt das damit, dass das Fernsehen aus ihrer Sicht ein Medium ist, auf das schnell und in unaufwändiger Weise zugegriffen werden kann und das nicht immer gezielt genutzt wird:

„Ja, abends sitzt man auch mal zusammen vor dem Fernseher oder am Wochenende mal zusammen einen Film gucken, weil das oftmals auch ein Medium ist, das läuft und keiner hinguckt.“

Für sie selbst ist das Fernsehen auch das einzige Medium, das in ihrer Freizeit eine größere Rolle spielt, da sie es gern zur Entspannung nutzt. Frau Bruchowsky liest auch gern. Da sie oft zu müde ist, zieht sie allerdings meistens das Fernsehen dem Buch vor. An E-Books hat sie kein Interesse und stellt fest, „also ich möchte mein Buch in der Hand.“ Ihre Freude an Büchern möchte sie auch an ihre Kinder weitergeben. Sie glaubt, „das ist so der Wunsch jeder Mutter, dass das Kind viel liest und eine Leserate wird.“ Deshalb versucht sie, regelmäßig abends mit ihrem Sohn zu lesen oder ihm vorzulesen. Das klappt zu ihrem Bedauern aber nicht mehr immer, da Kevin manchmal lieber spielen will und dann keine Zeit mehr zum Lesen ist. Womit Frau Bruchowsky offensichtlich allerdings nichts anfangen kann, sind Kinder- und Jugendzeitschriften. Kevin bekommt keine Zeitschriften und auch ihrer 15-jährigen Tochter, die die Zeitschrift *Mädchen* liest, will sie diese künftig nicht mehr erlauben: „Das ist sowieso was, was jetzt wieder wekommt.“ Kinder- und Jugendzeitschriften findet sie generell unnütz und ihren Preis nicht wert. Sie erklärt: „Also wir kaufen keine Kinderzeitschriften, weil das einfach viel zu teuer auch ist und für den Quatsch, der da drin ist ... Da kauf ich lieber ein Buch.“

Im Gegensatz zu seiner Frau beschäftigt sich Herr Bruchowsky auch gern mit den digitalen Medien. Er nutzt regelmäßig das Internet und ist auch bei *Facebook* angemeldet. Auch die Tochter hat einen *Facebook*-Account und ihr Vater wirft immer wieder einen Blick auf ihre dortigen Aktivitäten, was auch hin und wieder zu Diskussionen führt. Offensichtlich spielt er auch gern und führt auch seinen Sohn in die Welt des Spielens ein. So berichtet dieser, dass es auf dem „Computer noch so ein Ritterspiel, *Age of Empires* [gibt], das ist ab 12 und ich bin 6, aber ich habe es von meinem Papa gelernt. Darum kann ich das jetzt.“ Außer mit seinem Vater spielt Kevin auch hin und wieder mit seiner Schwester am Computer, allzu oft kommt dies aber nicht vor, denn „[d]ie spielt immer bloß so blöde Mädchenspiele“. Noch seltener aber spielt er mit seiner Mutter, die dazu offensichtlich keinen Zugang hat. Sie selbst sagt: „Also ich spiel mal mit, aber das kann man an einer Hand abzählen im Jahr.“ Und Kevin bestätigt etwas abschätzig: „[M]eine Mama weiß nicht, wie das geht. Die kann nämlich kein einziges Spiel was ich hab.“

Auseinandersetzung mit Medien ist unvermeidlich

Frau Bruchowsky ist der Meinung, dass sie keine andere Wahl hat, als ihren Kindern den Umgang mit Medien zu ermöglichen, da es aus ihrer Sicht wahrscheinlich ist, dass ein kompetenter Medienumgang später in beruflicher Hinsicht wichtig sein wird und „dann sollte man die Kinder nicht jetzt schon hindern, die müssen eben mit Medien aufwachsen. Es ist einfach heutzutage gefordert in jeder Hinsicht.“ Aber auch schon im Kindes- und Jugendalter wird ihrer Meinung nach von den Mädchen und Jungen erwartet, dass sie Medien zur Erledigung schulischer Aufgaben heranziehen: „Es geht eben in der Grundschule schon los, dass da eben gesagt wird, ‚ihr könnt ja mal im Internet gucken‘“. Die Eltern haben dabei die Aufgabe, den Kindern zum einen „über die Schulter [zu] gucken“, zum anderen aber sollten sie vor allem darauf achten, dass die Mediennutzung nicht ausufert und zu viel Gewicht bekommt. Deshalb ist es Frau Bruchowsky auch wichtig, dass ihr Sohn sich in seiner Freizeit auch mit anderen Dingen als mit Medien beschäftigt und nicht zum „Stubenhocker“ wird, sondern auch im Freien spielt. Sie beschreibt es als einen „schleichenden Prozess“, wenn Kinder sich zu stark auf Medien konzentrieren. Dieser Gefahr kann aus ihrer Sicht dadurch begegnet werden, dass die Eltern ihren Kindern auch andere Dinge anbieten oder die Mediennutzung zwischendurch einfach unterbinden.

Geschlechtsspezifische Medienerziehung

Kevin hat aus Sicht seiner Mutter sehr jungentypische Spielvorlieben. Am liebsten beschäftigt er sich mit kämpferischen Inhalten und spielt „mit [seiner] Ritterburg und mit den Piraten und Rittern und mit der Steinschleuder“. Seine Präferenz für Action und Kämpferisches findet sich auch in seinem Medienumgang wieder. Seine bevorzugten Filme sind *Fluch der Karibik*, „Römerfilme“ sowie *LEGO-Star-Wars*-Trickfilme. Daneben sieht Kevin sich auch mal „Kampfbücher“ an: „Ich habe nämlich ganz viele Piratenbücher und alles.“ Besonders wichtig sind ihm in diesem Zusammenhang aber Computerspiele. Das wichtigste Medium ist für Kevin folgerichtig auch die Spielkonsole, „weil man da richtig cool *DS* spielen kann, *Playmobil*, Piraten, Ritter, alles und *LEGO: Fluch der Karibik*.“ Ihm gefällt daran:

„[d]ass man da kämpfen kann ... Soldaten töten kann, bei *Fluch der Karibik* und bei *Star Wars* kann man klonen und irgendwelche mit Kapuzen oder so und noch Droiden, diese Roboter, die immer ‚ratter‘, ‚ratter‘ machen.“

Kevin spielt aber auch im Internet. Er darf die *LEGO*- und die *Playmobil*-Seiten selbstständig nutzen und die dort angebotenen Spiele spielen.

Kevin schätzt es sehr, dass sein Vater seine Medienvorlieben teilt, mit ihm gemeinsam spielt, und findet es gut, dass dieser ihm „immer Piratenfilme und

Star-Wars-Filme und so was auf[nimmt] und *Asterix und Obelix*.“ Er ist auch der Meinung, dass sein Vater und er sich von allen Familienmitgliedern am besten mit Medien auskennen, „weil wir alles wissen über Kämpfer, über alle Kämpfer, die es gibt“. Herrn Bruchowsky ist es offensichtlich wichtig, seinen Sohn zu einem ‚richtigen‘ Mann zu erziehen. So geht er laut Kevin nicht darauf ein, wenn es diesem beim gemeinsamen Filme-Schauen auch mal zu spannend wird und vermittelt Kevin das Gefühl, dass es nicht sein könne, dass er sich fürchte. Kevin hat mittlerweile auch einen Weg gefunden, wie er mit solchen Situationen umgehen kann:

„Naja, da habe ich keine Angst. Wenn ich Filme gucke, da sind manchmal auch Piraten und Geisterpiraten, da habe ich keine Angst, da sage ich einfach nicht ‚Papa‘ und gucke da auch nicht da hin auf das Bild, dann kann ich das auch nicht sehen. ... ich habe gar nicht Angst, ich bin ein Mann!“

Verantwortung wird abgegeben

Frau Bruchowsky kann mit der Begeisterung ihres Sohnes für actionorientierte Angebote zwar nicht viel anfangen, findet sich aber damit ab, denn „so was interessiert ihn halt, irgendwie alles was mit Kämpfen und Armee oder so zu tun hat, da ist er halt ganz interessiert, das ist eben so ein ganz typischer Junge“. Da sie sowieso keinen Zugang zu diesem Interesse findet, überlässt sie es ihrem Mann, sich auch in medienerzieherischer Hinsicht damit auseinanderzusetzen, auch wenn sie mit dem Ergebnis nicht immer einverstanden ist und findet, dass die Medienauswahl für Kevin zum Teil (noch) nicht angemessen ist. Ihre Sorge, diese könnte einen negativen Einfluss auf ihren Sohn haben, vertreibt sie mit der Erinnerung daran, dass auch sie selbst als Kind nicht nur geeignete Inhalte rezipiert hatte, dies aber keine negativen Spuren hinterlassen hat:

„Ja, mein Mann guckt mit ihm zum Beispiel *Fluch der Karibik*, weil er liebt halt Piratenfilme. Aber wie gesagt, das gucken die meistens zusammen mittlerweile, jetzt hat er den schon mehrmals gesehen, dann guckt er den auch mal alleine. [...] Und ja, das finde ich manchmal auch übertrieben, das mag ich auch nicht. Das habe ich auch mehrmals schon geäußert, aber ... naja, das sind halt Männerfilme, ich verstehe davon nichts und ich interessiere mich auch dafür nicht. Ja ... hinterher denkt man auch immer, wir haben früher auch *Winnetou* geguckt, da haben sie auch jemanden abgeschossen oder ... da hat auch keiner danach gefragt, wir haben es trotzdem als Kinder geguckt.“

Obwohl Frau Bruchowsky eigentlich die medienerzieherische Verantwortung im Hinblick auf aus ihrer Sicht männer- und jungentypische Inhalte ihrem Mann überlässt, wird sie trotzdem hin und wieder damit konfrontiert. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Herr Bruchowsky, der im Schichtdienst arbeitet, in den für die Mediennutzung ihres Sohnes relevanten Zeiten nicht

zu Hause ist. Ab und zu kommt es vor, dass Kevin dann zum Beispiel *Age of Empires* spielen will, was er eigentlich nur mit seinem Vater zusammen spielen darf. Frau Bruchowsky erlaubt ihm das dann nicht. Allerdings gibt es dafür offensichtlich keine inhaltliche Begründung, was damit zusammenhängen könnte, dass Frau Bruchowsky das Spiel nur sehr oberflächlich kennt. Sie erklärt, dies sei ein Spiel, „wo man so Burgen bauen kann“. Wenn sie ihrem Sohn das Spiel verbietet, wenn der Vater nicht zu Hause ist, spielt für sie lediglich der Zeitaspekt eine Rolle. Sie erklärt ihm dann, „nee, so viel Zeit hast du jetzt nicht mehr!“ und lässt sich auf keine weiteren Diskussionen ein.

Auch im Hinblick auf Soziale Netzwerkdienste hält sich Frau Bruchowsky überwiegend aus der Medienerziehung heraus und überlässt dies weitgehend ihrem Mann, denn „ich bin selber nicht im *Facebook* und ich bin auch nicht mit sowas so vertraut, da hat mein Mann dann eher die Ahnung und hat dann das Fachliche“. Zwar sieht Frau Bruchowsky, dass dies ein Thema ist, das vor allem in Bezug auf ihre 15-jährige Tochter, die bei *Facebook* angemeldet ist, Konfliktpotenzial birgt, dennoch sieht sie keine Notwendigkeit, sich damit auseinanderzusetzen.

Schließlich sieht sie sich auch bei medientechnischen Fragen nicht in der Pflicht. Sie erklärt, dass sie sich insofern mit dem Computer oder auch mit ihrem Handy auskennt, dass sie diese für ihre Zwecke nutzen kann. Sie würde ihre Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Medientechnik aber nicht aus eigenem Antrieb erweitern und stellt fest,

„also ich würde jetzt nie irgendwas runterladen oder ein Programm einspielen oder irgend so was, das ... da habe ich überhaupt keinen Draht. [...] Also technische Sachen, da bin ich nicht zuständig. Ist nicht so mein Ding.“

Medienerziehung aus dem Bauch heraus

Auf die Frage, was sie unter Medienerziehung verstehe, antwortet Frau Bruchowsky:

„Medienerziehung heißt, dass ich mein Kind halt ein bisschen lenke in bestimmte Medienrichtungen, dass ich halt überwache, was die gucken, was die machen und dass ich natürlich auch, ich sage mal, den Zeitpuffer etwas steuere oder beeinflusse.“

Allerdings hat Frau Bruchowsky für die Umsetzung ihrer medienerzieherischen Vorstellungen keine inhaltlichen Kriterien, sondern agiert, wie sie selber sagt, „aus dem Bauch heraus“. So versucht sie darauf zu achten, dass ihr Sohn keine für ihn ungeeigneten Inhalte rezipiert und orientiert sich dabei zum einen auch an den Alterseinstufungen von FSK und USK. In den meisten Situationen aber

„ist das schon ein Bauchgefühl, ja [...] oder erzähle ihm halt auch manchmal vielleicht falsch und sage ‚das ist erst ab 12‘ oder so. Bisschen tricksen muss man manchmal auch [...] Es ist eigentlich schon aus dem Bauch heraus oder wenn man es kennt, dann eben aus dem Hören und Sagen“.

Das Hauptproblem sieht Frau Bruchowsky aber in einer zu hohen Mediennutzungsdauer. Hier verortet sie auch ihre eigene Schwäche, „dass man ihn manchmal sicherlich zu viel Fernseher gucken lässt oder auch mal zu lange am Computer lässt“. Allerdings glaubt sie, dass sie mit diesem Problem nicht allein dasteht, sondern dass „das wahrscheinlich jeder berufstätigen Familie so [geht]“. Wenn Frau Bruchowsky der Meinung ist, Kevin habe genug gespielt oder ferngesehen und ihn dann darum bittet, aufzuhören, endet das oft in einer Diskussion mit ihrem Sohn, in der dieser argumentiert, er wolle „das jetzt noch zu Ende gucken“ oder ihm sei langweilig etc. Frau Bruchowsky erklärt ihm dann,

„dass das nicht gesund ist, wenn man zu viel Fernsehen guckt und dass er eben manchmal auch spielen muss. [...] Und da sage ich auch immer: ‚Spielen ist für Kinder wichtiger und gesund!‘“

Kevin kann diese Begründung aber offensichtlich nicht unbedingt nachvollziehen, so dass seine Mutter ihn dann in manchen Fällen doch weitergucken oder weiterspielen lässt, in anderen Fällen aber hart bleibt und den Fernseher bzw. Computer ausschaltet.

Eine Möglichkeit, Kevin von einer übermäßigen Mediennutzung abzuhalten, besteht für Frau Bruchowsky darin, dass sie ihm die Nutzung gar nicht erst ermöglicht. So kann er weder den DVD-Player noch den Computer selber bedienen, muss also fragen, wenn er diese nutzen will und sie kann dann entscheiden, ob sie ihm diese erlaubt oder nicht. Bei seiner *Nintendo DS* greift diese Lösung allerdings nicht, da er keine Hilfe braucht, wenn er mit diesem spielen will. Deshalb versteckt Frau Bruchowsky sie ab und zu: „Ich tu den [*Nintendo DS*] oftmals weg, dass er den gar nicht sieht. [...] Das muss man dann halt auch, so ein bisschen aus den Augen, aus dem Sinn ist manchmal ja einfach auch ...“. Ihre Art, Kevins Mediennutzung zu kontrollieren, begründet Frau Bruchowsky auch mit Kevins Alter, da sie der Meinung ist, dass ein 6-Jähriger einfache Erklärungen braucht.

Variante: Beobachten und gesprächsbereit sein

Zwei Familien bilden eine Variante dieses Musters, die vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass die Eltern deutlich mehr Reflexion ihres erzieherischen Handelns zeigen und stärker kindorientiert sind. Eine aktive Auseinandersetzung mit spezifisch medienbezogener Erziehung findet allerdings kaum statt. Diese Eltern haben ein generelles Interesse am Mediengebrauch ihrer Kinder. Sie gehen dabei aber nicht aktiv auf ihre Kinder zu und unterstützen deren medienbezogene Aktivitäten auch nicht, sondern zeigen sich offen, wenn diese sich an sie wenden.

Ihre Rolle als Eltern sehen sie darin, den Kindern auf der Basis eines guten Kontaktes Erfahrungen zu ermöglichen und diese mit dem Kind zu besprechen,

wenn es Schwierigkeiten gibt. Sanktionen werden als kontraproduktiv abgelehnt, weil sie Gegenreaktionen provozieren und ihre Kinder auch keinen Anlass dafür geben. Diese allgemeine erzieherische Haltung wenden sie auch auf Medien an: Medienbezogene Bedürfnisse sollen erkannt und geachtet und Wünsche möglichst erfüllt werden. Kinder sollen die Möglichkeit haben, Medien (spielerisch) zu entdecken und zu erfahren. Im Umgang mit den Medien lernen sie diese einzuschätzen und können ein Gespür dafür entwickeln, in welchem Ausmaß Mediennutzung ein positives Gefühl hinterlässt und welche Medienangebote für sie geeignet sind. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder in einem Umfeld aufwachsen, in dem sie sich sozial geborgen fühlen und ihre Umgebung in ihrer Ganzheitlichkeit erfahren, so dass die Bedeutung von Medien nicht zu groß wird. Wird die Mediennutzung der Kinder als problematisch wahrgenommen, wird im Gespräch gemeinsam nach Gründen dafür gesucht. Da den Eltern ihre Vorbildfunktion sehr bewusst ist, versuchen sie, sich entsprechend zu verhalten.

Während Familie Hiller, in der zwei Töchter (7 und 9 Jahre) und das Bezugskind Jonathan (11 Jahre) leben, diesen Anspruch für sich gut einlösen kann, gelingt es Familie Schefner nicht unbedingt. So räumt Frau Schefner ein, dass Matthias' (12 Jahre) Mediennutzung wohl zu viel werden würde, wenn es da keinen Ausgleich durch sein hohes Engagement im Sport gäbe. In den seltenen Fällen, in denen den Eltern Matthias' Mediennutzung zu viel wird, handeln sie allerdings sehr restriktiv und nehmen ihm die Spielkonsole weg oder verhängen ein Fernsehverbot, was ihrem Ideal der gesprächsorientierten Lösung kaum entspricht.

5.3.3 Funktionalistisch kontrollieren

Kurzcharakteristik	Die Eltern greifen in ihrem medienerzieherischen Handeln primär auf Regeln und Verbote zurück, die jedoch nicht mit Überlegungen zu einem angemessenen Medienumgang von Kindern begründet werden, sondern sich vor allem daran orientieren, dass der familiäre Alltag durch den Mediengebrauch der Kinder nicht gestört wird. Dementsprechend finden wenig gemeinsame Medienaktivitäten statt. Die Kindorientierung ist in diesem Handlungsmuster als sehr niedrig bis niedrig einzustufen, die Bedürfnisse der Kinder werden zum überwiegenden Teil schlichtweg ignoriert. Das Aktivitätsniveau ist als mittel bis mittelhoch einzustufen, je nach Regulierungsdichte in den einzelnen Familien.
Medienerzieherisches Aktivitätsniveau	mittel bis mittelhoch
Kindorientierung	niedrig
Familien	
Anzahl	5
Familienform	3 Elternpaare, 1 Alleinerziehende, 1 in Trennung lebende Mutter, wobei der Vater fast täglich vorbeikommt.

Befragte Eltern	
Höchster formaler Bildungsabschluss	1 Vater hat einen Hauptschulabschluss, 4 Eltern haben einen Hochschulabschluss.
Berufliche Situation	4 Eltern sind berufstätig, 1 Mutter ist Hausfrau und im Begriff sich selbstständig zu machen.
Bezugskinder	
Alter	8, 10 und 12 Jahre
Geschlecht	1 Mädchen, 4 Jungen
Geschwisterposition	1 Einzelkind, 3 Kinder sind die Ältesten, 1 Kind ist das Jüngste
Betreuungssituation	3 Kinder besuchen eine schulische Nachmittagsbetreuung, 4 Kinder gehen mehreren regelmäßigen Hobbys nach (Musikunterricht, Sport-training).
Varianten des Musters	keine

Medienerzieherisches Handeln

Für das medienerzieherische Handeln in diesem Muster ist primär die hohe Reglementierungsdichte charakteristisch, die – insbesondere bei den jüngeren Kindern – bisweilen mit einer starken Einschränkung des Zugangs zu digitalen interaktiven Medien sowie zum Fernsehen einhergeht. Die Eltern machen Gebrauch von Regeln (v. a. zeitliche und inhaltliche) und Verboten ebenso wie von Mediennutzung bzw. -verbot als Erziehungsmaßnahme (zur Bestrafung/Belohnung). Letzteres wird nicht unkritisch eingeordnet, nicht zuletzt auch deswegen, weil den Medien damit eine noch größere Bedeutung verliehen würde, als diese bei den Kindern sowieso schon haben.

„Aber, jetzt ich hab, weil, vereinzelt, haben wir das gemacht und irgendwie wir kommen auf die Idee, es lohnt sich eigentlich nicht. Es [...] ist eine blöde Strafe. Weil, okay, dann kommt der Fernsehen so richtig oder kommt die Spiele so richtig, wenn du das wegnimmst, so. Ich denke, sagen wir die letzte halbes Jahr versuchen wir das nicht mehr zu machen, weil, ich weiß nicht, ob das noch was bringt.“ (Frau Andrew)

Regeln und Verbote werden mitunter begründet, eine Aushandlung der Regeln findet allerdings nicht statt. Teils werden Diskussionen über Regeln explizit nicht geduldet und können Auslöser für Verbote sein. Den Eltern ist sehr daran gelegen, die Reglementierungen umzusetzen. Werden diese von den Kindern nicht eingehalten, wird auch mal auf Sanktionen zurückgegriffen. Alles in allem spielt im medienerzieherischen Alltag der Wunsch nach Kontrolle eine handlungsleitende Rolle. Insgesamt wird der Medienumgang der Kinder funktionalistisch gehandhabt. Die kindliche Mediennutzung soll sich in das übergeordnete Zeitmanagement der Familie fügen und darf dieses weder stören noch durcheinander bringen. Entstehen Schieflagen, wird die Mediennutzung des Kindes dem Zeitmanagement der Familie z.B. in Form weiterer Regelungen angepasst.

Mediennutzung ist den Kindern nur zu bestimmten Zeiten erlaubt, vor allem unter der Woche ist sie stark begrenzt. Beispielsweise dürfen die meisten Kinder

ausschließlich am Wochenende fernsehen oder einen Film gucken, was damit begründet wird, dass unter der Woche hierfür zu wenig Zeit bliebe bzw. dass damit einhergehende Diskussionen zu viel Zeit in Anspruch nähmen.

In einer Familie wird die Internetnutzung gewissermaßen technisch reguliert. Möchte die 12-jährige Louisa ins Internet, muss sie ihren Vater hierfür um Erlaubnis bitten. Dieser schaltet den WLAN-Router ein bzw. aus, wobei der tägliche Zugang auf 75 Minuten begrenzt wird.

Medienangebote werden von den Eltern ausgewählt, insbesondere für die jüngeren Kinder. Eine Orientierung bei der Medienauswahl und eine Argumentationshilfe bei Verboten stellen die Altersfreigaben (USK, FSK) dar, wenngleich diese für manche Eltern nicht ohne Weiteres nachvollziehbar sind, wie bei den Ausführungen von Frau Muhr deutlich wird:

„[D]a sind manche, gibt es Kinofilme, da ist keine Altersbegrenzung oder ab 12 oder ab 16 und da denke ich mir immer, wer, wer ist dafür zuständig, wer macht das? Also es gibt mit Sicherheit Filme, da steht ab 12 und da denke ich, bin ich der Meinung, da hat ein 12-Jähriger im Kino nichts verloren. Oder genauso wie es ab Null gibt und wo man dann auch denkt, das müssen die Kinder nicht sehen, also das ist, weiß ich nicht, das braucht es nicht. Also das hat aber der Johannes schon oft auch selber gesagt, dass der da manchmal sagt, das versteht er nicht [...]“

Gemeinsame Mediennutzung mit allen Familienmitgliedern findet selten statt und konzentriert sich auf das gemeinsame Fernsehen bzw. Filme gucken am Wochenende. Die Mediennutzung wird von den Eltern auch sonst kaum begleitet, so dass neben der Reglementierung eine aktive Auseinandersetzung mit dem konkreten Medienhandeln der Kinder ausbleibt.

Von medienbezogenen Auseinandersetzungen berichten alle befragten Eltern und Kinder, wobei diese zwischen Eltern und Kind, zwischen den Geschwistern sowie zwischen den Eltern stattfinden können. Insgesamt halten sich die Kinder jedoch größtenteils an die Regeln und Maßnahmen der Eltern, trotz hoher Regulierungsdichte.

In diesem Muster ist die Rolle der Väter erwähnenswert, da diese mit ihren medienbezogenen Einstellungen bzw. durch ihre Medienaffinität einen erheblichen Einfluss auf die Kinder haben, der den medienerzieherischen Vorstellungen der Mütter widerspricht. Im Alltag umgehen sie bisweilen gemeinsam mit den Kindern die medienbezogenen Reglementierungen, was Streitigkeiten zwischen den Eltern provoziert.

Leitvorstellungen

Die Eltern sind weder optimistisch noch per se ablehnend gegenüber Medien eingestellt, vielmehr akzeptieren sie, dass Medien zum Aufwachsen ihrer Kinder dazugehören. So möchte beispielsweise Frau Klingsfeld ihren 8-jährigen Sohn „nicht medienfremd aufwachsen sehen“. Die Argumentation, Kinder mit ein-

geschränktem Medienzugang hätten später weniger Jobchancen, bezeichnet sie hingegen als „Quatsch“. Es gibt allerdings bestimmte Medien(inhalte), die gänzlich abgelehnt werden, weswegen den Kindern der Zugang zu diesen nicht erlaubt ist. Beispielsweise lehnt Frau Halder gewalthaltige Inhalte jeglicher Art vehement ab, wie z.B. „Ballerspiele“, wenngleich sie einräumt, sich hiermit nicht auszukennen. Ihre Einstellung ist Auslöser für Diskussionen und Streitigkeiten, sowohl mit ihrem Sohn als auch mit ihrem Mann. Frau Andrew hingegen hegt eine ausgeprägte Abneigung gegenüber dem Internet (insbesondere *Facebook*), weil sie hier nicht kontrollieren könne, was die anderen Nutzer tun.

Die Medienaffinität der Eltern kann als nicht besonders ausgeprägt bezeichnet werden. Zwar spielen im beruflichen Alltag aller Eltern unterschiedliche (digitale interaktive) Medien eine wichtige Rolle, allerdings ist keine Motivation für eine weitergehende Auseinandersetzung vorhanden, z.B. für das Kennenlernen der Funktionen des eigenen Smartphones oder für eine Beschäftigung mit dem Computer in der Freizeit. Dass die Kinder insgesamt ein größeres Interesse an den Medien – sowohl an Inhalten als auch an der Technik – zeigen als ihre Eltern, trägt dazu bei, dass die Eltern das Bedürfnis haben, den Medienumgang ihrer Kinder zu kontrollieren.

Kontrolle und Beeinflussung sind für alle Eltern handlungsleitende Motive, allerdings sind diese unterschiedlichen Ursprungs. Bei einer Mutter ist eine generelle Ängstlichkeit Auslöser dafür, dass sie über alles, was die Kinder tun, Bescheid wissen will. Sie mag keine Heimlichtuerei, weswegen sie viel Wert auf einen offenen Umgang mit ihren Kindern legt. Idealerweise soll der Mediengebrauch nicht außerhalb der elterlichen Aufmerksamkeit stattfinden. Bei zwei Familien steht das familiäre Zeitmanagement ganz klar im Fokus, weswegen die Mediennutzung der Kinder danach ausgerichtet wird. Für eine Mutter stellt der familiäre Alltag ebenfalls den Orientierungspunkt ihres medienernerzieherischen Handelns dar, wobei das Zeitmanagement hier eine untergeordnete Rolle spielt. Aus der Sicht eines Vaters soll die Mediennutzung der Töchter den eigenen Geschmacksvorlieben nicht widersprechen, weswegen er zu beeinflussen versucht, welche Angebote sie nutzen.

Der Wunsch nach funktionalistischer Kontrolle spiegelt sich auch in der eher niedrigen medienbezogenen Kindorientierung wider. Die medienbezogenen Bedürfnisse der Kinder werden den funktionalistischen Interessen der Eltern untergeordnet. Damit einher geht ein mangelndes Interesse, sich tiefgehender mit den medienbezogenen Thematiken der Kinder auseinanderzusetzen, was auch von den Kindern angemerkt bzw. bemängelt wird. Allerdings können manche Eltern zumindest in Ansätzen nachvollziehen, was ihre Kinder an Medien fasziniert und versuchen auf ihre Wünsche einzugehen, was jedoch nicht mit einer Auseinandersetzung mit den jeweiligen Medien(angeboten) einhergehen muss. Beispielsweise durfte sich der achtjährige Till von seinem eigenen Geld einen *iPod touch* kaufen. Dass dieser internetfähig ist und u.a.

diverse Spiele-Apps hierfür verfügbar sind, überraschte die Eltern im Nachhinein, was dazu führte, dass Till alle Spiele löschen musste und das Internet nicht mehr über seinen *iPod touch* nutzen darf, so dass er ihn letztlich nur noch zum Musikhören nutzen kann.

Zwei der befragten Kinder nehmen im Kontext gruseliger oder verängstigender Medieninhalte ihre Eltern nicht als Ansprechpartner wahr. Stattdessen machten sie es, wie der 8-jährige Leo, lieber mit sich selber aus oder behalten es aus Angst Ärger zu bekommen für sich, wie der 12-jährige Johannes:

„Manchmal fresse ich es auch in mich rein sozusagen und behalte es für mich und eigentlich sage ich es selten meinen Eltern. Weil ich mich einfach nicht traue, weil sie dann, wenn sie davor sagen, ja dann bist du selber schuld, wenn du wieder ein Alptraum und dann trau ich mich einfach nicht, zu denen hinzugehen, weil ich dann denke, dass ich dann wieder Ärger kriege.“

Der Wunsch nach Kontrolle und die damit einhergehende Einschränkung des Medienzugangs haben zur Folge, dass der Medienumgang der Kinder nicht unbedingt altersangemessen gestaltet wird. Zudem stehen die vielen Regeln und Vereinbarungen einer altersgemäß selbstständigen Mediennutzung sowie dem Erwerb von Medienkompetenz entgegen.

Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung

Alle Eltern dieses Musters haben den Anspruch, den Medienumgang ihrer Kinder zu kontrollieren und formulieren dies auch explizit. In diesem Zusammenhang spielt das Bedürfnis nach einer Beschränkung des zeitlichen Umfangs eine wichtige Rolle, wie z.B. Herr Kuhn, der Vater der 12-jährigen Louisa ausführt. Auf die Frage, inwiefern er versuche, die Mediennutzung seiner Tochter zu beeinflussen, erklärt er:

Herr Kuhn: „Ja indem wir ihr schon sagen, kommen wir aufs Fernsehen, Zeit einschränken, auch beim Handy oder so, dass sie nicht nur mit dem Handy rumläuft. Internet ist dasselbe, wird auch beschränkt. Ja dadurch versuchen wir eigentlich schon ein bisschen kleiner zu halten.“

Interviewerin: „Was heißt kleiner halten?“

Herr Kuhn: „Ja also weniger, dass sie weniger, nicht *nur*, weil ich finde es furchtbar, wenn einer nach Hause kommt und hängt *nur* vorm Computer oder *nur* vorm Fernseher, die sollen ja auch noch andere Sachen machen.“

Damit geht bisweilen der Wunsch einher, die Kinder mögen irgendwann selber erkennen, was gut für sie ist und dass Medien keinen großen Stellenwert einnehmen.

Um diese Ansprüche zu realisieren, greifen die Eltern primär auf Regeln und Verbote zurück. Die Kinder leisten dem medienerzieherischen Handeln ihrer Eltern meist ohne größeren Widerstand Folge, auch wenn sie die Strenge ihrer Eltern zum Teil bemängeln.

Diskrepanzen zwischen den Leitvorstellungen der Eltern und deren Umsetzung werden in unterschiedlichen Zusammenhängen deutlich. In manchen Familien werden Regeln inkonsequent bzw. inkonsistent umgesetzt, z. B. wenn situativ Ausnahmen von den Regeln gemacht werden oder der Umgang mit einem bestimmten Medienangebot uneinheitlich gehandhabt wird. Die Kinder können diese Herangehensweisen nicht nachvollziehen, was bei ihnen zu Unmut führt. So darf der 10-jährige Lewis bestimmte Computerspiele manchmal nutzen und manchmal nicht:

„Letztens waren wir so in Spanien bei so 'ner, bei so 'ner Freundin von ihr. Und die hatte einen Sohn und der hatte auch so, der war schon älter als ich, so fünfzehn, hatte auch so welche Spiele. Und sie findet das okay, wenn ältere dabei sind und, wenn, wenn die Mutter dabei ist, so 'ne andere. Und dann, wenn ich plötzlich alleine mit meinem Freund bin ... verbietet sie es. Ich versteh irgendwie die Logik nicht.“

Daneben werden Ausnahmen gemacht, indem in manchen Situationen der Fernseher (oder andere Medien) als Babysitter eingesetzt wird, damit die Eltern den eigenen Interessen ungestört nachgehen können, z. B. in Ruhe telefonieren oder sich mit Freunden treffen. In anderen Fällen trägt der Vater einen maßgeblichen Anteil daran, dass Diskrepanzen entstehen, z. B. indem bewusst gegen Regeln verstoßen wird. So darf er z. B. bei ihm länger am Computer spielen. Aber auch die Kinder wirken vereinzelt einer Umsetzung elterlicher Leitvorstellungen entgegen, wie ebenfalls am Beispiel von Familie Andrew deutlich wird. Der zehnjährige, medienaffine und durchaus versierte Lewis legte seiner Mutter einen von ihm fingierten *Wikipedia*-Eintrag vor, in dem er die USK-Freigabe sowie die Rezension eines Computerspiels fälschte. Er nutzte die mediale Unwissenheit seiner Mutter sowie ihre Orientierung an USK-Freigaben, um an das Spiel *Call of Duty Modern Warfare 3* zu gelangen (USK 18).

Familie Halder

Familie Halder setzt sich zusammen aus den unverheirateten Eltern, dem 8-jährigen Leo sowie seinem 8 Monate alten Bruder. Leo hat ein eigenes Zimmer, an dem ihm besonders gut ein Podest gefällt, auf dem er sein *LEGO*-Spielzeug aufgebaut hat.

Beide Elternteile haben einen Hochschulabschluss sowie eine Berufsausbildung und sind selbstständig. Frau Halder arbeitet zurzeit zehn Stunden pro Woche, bei ihrem Partner sind es 40 Stunden.

Leo besucht die dritte Klasse einer Offenen Ganztagschule, wo er sich täglich bis 15 Uhr bzw. 16 Uhr aufhält. Jeweils einmal pro Woche geht er zum Gitarren- sowie zum Schwimmunterricht. Daneben trifft er sich mit Freunden und Klassenkameraden und wird regelmäßig von seinen Großeltern betreut.

Medienausstattung und -nutzung in der Familie

Die Medienausstattung von Familie Halder ist überschaubar. Es gibt einen Fernseher mit Pay-per-View-Ausstattung im Wohnzimmer, an dem Leo am Wochenende einen Film gucken darf. Für die Eltern hingegen ist der Fernseher fester Bestandteil des Alltags. Frau Halder sieht fern, um zu entspannen, wobei es auch Sendungen „ohne höheren Anspruch“ sein dürfen. Sie bezeichnet sich und ihren Partner als „totale Serien-Junkies“. Daneben spielt der Computer für die Eltern aus beruflichen Gründen eine wichtige Rolle. Für Leo ist er das einzige digitale-interaktive Medium, zu dem er einen Zugang hat. Ebenfalls aus beruflicher Hinsicht unverzichtbar ist für Frau Halder das Smartphone. Bislang nutzt sie es allerdings ausschließlich zum Telefonieren, da sie es noch nicht eingerichtet hat, obwohl sie es zum Abrufen ihrer E-Mails gekauft hat. In ihrer Freizeit liest sie am liebsten Zeitschriften, um hierbei zu entspannen.

Für Leo spielen Bücher eine wichtige Rolle, was er damit begründet „so in die Geschichte reinvertieft“ zu werden. Momentan favorisiert er die Comic-Roman-Reihe *Gregs Tagebuch*, die er alleine im Bett liest. Gemeinsames Lesen oder Vorlesen findet nicht mehr statt.

Stark begrenzter und kontrollierter Medienumgang

Frau Halder legt Wert auf einen kontrollierten, zeitlich begrenzten sowie bildungsorientierten Medienumgang ihres Sohnes. Leos Medienrepertoire wird – ebenso wie seine Mediennutzung – vergleichsweise stark eingeschränkt. Zuhause hat er Zugang zum Familienfernsehgerät im Wohnzimmer sowie zum Computer. Da Frau Halder nicht möchte, dass ihr Sohn „den Fernseher anmacht und irgendwas guckt“ und neben der Qualität zudem die Kontrollierbarkeit des Umfangs eine Voraussetzung für Leos Fernsehnutzung ist, darf er unter der Woche seit Neuestem nicht mehr fernsehen. Auslöser für dieses Verbot war das Umschalten von den ihm erlaubten und zeitlich begrenzten *KiKA*-Sendungen (*logo!*, *pur+*, *Wissen macht Ah!*) auf *Nickelodeon*, was zu täglichen Diskussionen zwischen Mutter und Sohn führte. Leos werktägliche Fernsehnutzung sprengte zudem den knappen Zeitplan der Familie. Ihre restriktive Maßnahme schätzt Frau Halder als durchaus erfolgreich ein: „Fernsehen ist bei uns im Moment kein Thema und das finde ich wunderbar.“ Außerdem habe Leo seit dem Verbot bereits mehrere Bücher gelesen und dem familialen Zeitmanagement ist es ebenfalls zuträglich, da nach der Schule mehr Zeit für andere Dinge bliebe.

Am Wochenende darf Leo einen Film via Pay-per-View gucken, den er gemeinsam mit seinen Eltern aussucht. Laut Frau Halder darf er aus der Vorausswahl seiner Eltern aussuchen, aus Leos Sicht wird dies gemeinsam entschieden. Die Filme allerdings schaut er letztendlich alleine:

„Wir machen es uns gemütlich – legen eine Decke hin. Decken uns zu und gucken Filme. Meistens geht der Papa an den Computer und die Mama macht den Abwasch. Also dann sitze ich da ganz alleine.“

Wenn Leo mit seinem Vater alleine ist, darf er auch mal Filme gucken, die seine Mutter nicht erlauben würde.

„[M]ein Papa ist schon ein bisschen weicher mit den Filmen und meistens kann ich ihn dann auch überreden.“

Den Computer nutzt er einmal pro Woche – „donnerstags ist unser Computertag“. Leo gibt an, damit am häufigsten *YouTube*-Videos bzw. Trailer zu schauen, wohingegen seine Mutter von Lernspielen berichtet, die sie für ihn aussucht. Laut Leo ist diese Regelung als Belohnung für seine Teilnahme am unliebsamen Hockey-Training entstanden. Zudem wird er für die konzentrierte und ausdauernde Erledigung von Hausaufgaben mit der Nutzung von Medien belohnt. Als Maßnahmen zur Bestrafung werden Medien hingegen nicht herangezogen.

Leo hatte bis vor einem Jahr Zugang zur *Wii*-Konsole seiner Mutter, die er primär gemeinsam mit seinem Vater genutzt hat. Laut Frau Halder entwickelte sich Leos Spielernutzung zu einer „Never-ending-Geschichte“, weswegen die Konsole mittlerweile im Keller steht, damit die Eltern „nicht jeden Tag diskutieren müssen“. Allerdings besteht die Überlegung, die Konsole wieder in die Wohnung zu holen und dieses Mal Regeln für die Nutzung festzulegen.

Strenge und konsequente Medienerziehung

Insgesamt spielen Medien in Leos Alltag eine untergeordnete Rolle. Frau Halder ist allerdings der Meinung, dass Leos Mediennutzung ausufern würde, wenn die Kontrolle ausbliebe, weil er sehr gerne „konsumiert.“ Alles in allem schätzt sich Frau Halder im Vergleich zu anderen Erziehungsbereichen in der Medienerziehung von Leo als sicher ein: Sie stünde hinter ihren Entscheidungen und setze diese auch konsequent durch. Schwierigkeiten sieht sie in der Schnelligkeit medialer Trends, nicht zuletzt auch deswegen, da sie selber auf eine gänzlich andere Mediensozialisation zurückblickt.

Frau Halder bezeichnet sich und ihren Partner im Bereich Medienerziehung als „zu streng“, da Leo im Vergleich zu anderen Kindern über eine geringere Medienausstattung verfügt. Im Austausch mit anderen Eltern relativiere sich diese Einschätzung allerdings meistens, weil dann klar werde, dass den Kindern auch nicht alles erlaubt sei.

Gewalthaltige Inhalte als Streitthema in der Familie

Frau Halder hegt eine rigide Abneigung gegenüber gewalthaltigen Medieninhalten bzw. „Kriegsspielzeug“ jeglicher Art. Ihre Einstellung sorgt im Familienalltag regelmäßig für Diskussionen und Streit, z. B. wenn Leo Computerspiele

bzw. „Ballerspiele“ seiner Freunde mit nach Hause bringt, die er nicht spielen darf.

„Also er bekommt da Sachen seiner Freunde. [...] Er fragt uns, wir gucken uns das an und mir gefällt das meistens dann eben nicht und deswegen darf er das dann eben nicht machen. Und dann kommt er wieder mit einer neuen Idee – die Dinger sind eben im Internet zu bekommen und z.T. hat ihm auch schon ein Freund etwas mitgegeben, 'ne CD mitgegeben oder so, mit der Bitte, dass wir uns das doch mal angucken und das find ich, gefällt mir auch nicht besonders gut, ich mach dann andere Vorschläge, die für mich pädagogisch wertvoller sind oder für die Schule besser sind, die hier natürlich nicht besonders gut ankommen.“

Wie tiefgehend Frau Halder sich vor Verhängung eines Verbots mit den jeweiligen Inhalten auseinandersetzt, bleibt offen. Allerdings bemerkt sie, dass sie Angebote bereits verbietet, wenn die Titel gewalthaltige Inhalte vermuten lassen.

In punkto gewalthaltige Inhalte sind Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen beider Elternteile festzustellen. Während der Vater Leo an diese Inhalte kontrolliert heranführen möchte, da er diese außerhalb der Familie letztlich sowieso mitbekäme, plädiert Frau Halder diesbezüglich für ein totales Verbot. In ihrer Begründung werden negative medienzentrierte Wirkungsannahmen deutlich:

„Ich glaube, die meisten kommen erst mal auf so Ideen, Gewalt auszuüben, wenn sie es sehen. Nicht alles in die Hand nehmen müssen und nicht irgendwo anders mal auszuprobieren. Ich muss meinem Kind nicht irgendwann Drogen geben, damit es nicht Drogen nimmt. Aber wie gesagt, dass ist sicherlich ein Punkt, der ist zu diskutieren.“

Frau Halder hört sich die Argumente ihres Partners an, der Partei für den Sohn ergreift und lässt sich bisweilen sogar darauf ein. Beispielsweise darf Leo mittlerweile selbstgemachte *LEGO*-Legetrickfilme auf *YouTube* schauen, in denen *Star-Wars*-Szenen nachgestellt werden. Laut Frau Halder habe dies nichts mit „Nachahmen von Kriegsspielen“ zu tun, solche Filme seien durchaus kreativ, wenngleich sie die Produktionsart „stumpf“ findet.

Frau Halder schätzt ihren Sohn als durchaus medienaffin ein. Deshalb ist aus ihrer Sicht eine starke Kontrolle seines Medienumgangs notwendig. Da dies manchmal sowohl zeitaufwändig als auch aufreibend ist, greift sie in manchen Situationen zu der Möglichkeit, die Mediennutzung zu verbieten und vermeidet dadurch Konfliktsituationen.

5.3.4 Normgeleitet reglementieren

Kurzcharakteristik	Die Eltern formulieren hohe, normative Ansprüche an ihr medienernerzieherisches Handeln und haben sich strikte Orientierungslinien erarbeitet. Medien und ihr Gebrauch werden reflektiert, auch medienpädagogische Reflexionen fließen ein, aber die Perspektive der eigenen Kinder spielt dabei eine sehr untergeordnete Rolle. Die Kindorientierung ist aus diesem Grund als niedrig bis mittel einzustufen. Das Aktivitätsniveau ist hingegen als mittel bis hoch zu charakterisieren und umfasst neben Gesprächen mit den Kindern eine hohe Regelungs- und Aktivitätsdichte, die jedoch die Bedürfnisse der Kinder größtenteils unberücksichtigt lässt.
Medienerzieherisches Aktivitätsniveau	mittel bis mittelhoch
Kindorientierung	mittel
Familien	
Anzahl	6
Familienform	3 verheiratete Elternpaare, 3 Alleinerziehende
Befragte Eltern	
Höchster formaler Bildungsabschluss	1 Mutter hat einen Realschulabschluss, 2 Eltern haben Abitur, 3 Eltern haben einen Hochschulabschluss.
Berufliche Situation	5 Eltern sind berufstätig, 1 Mutter befindet sich derzeit in einer schulischen Ausbildung.
Bezugskinder	
Alter	7, 10 und 11 Jahre
Geschlecht	1 Mädchen, 5 Jungen
Geschwisterposition	Alle befragten Kinder sind die ältesten Geschwisterkinder; 5 Kinder haben einen jüngeren Bruder, ein Kind hat eine jüngere Schwester.
Betreuungssituation	3 Kinder besuchen eine schulische Nachmittagsbetreuung, 2 Kinder sind mit regelmäßigen Hobbys vergleichsweise stark ausgelastet.
Varianten des Musters	keine

Medienerzieherisches Handeln

Ein mittleres bis mittel hohes medienernerzieherisches Aktivitätsniveau ist typisch für dieses Muster. Die Eltern setzen sich mit der Mediennutzung ihrer Kinder vergleichsweise intensiv auseinander. Es gibt Regeln (v. a. zeitliche und inhaltliche), Vereinbarungen und Verbote. Nur zwei Eltern setzen Medien als Erziehungsmaßnahme (zur Bestrafung/Belohnung) ein, wobei sie diese Maßnahmen selbst als suboptimal bewerten. Regeln und Verbote werden erklärt und begründet, in Einzelfällen findet auch eine Aushandlung statt. Darüber hinaus wählen manche Eltern Medien(angebote) für ihre Kinder aus oder unterbreiten ihnen hierfür Vorschläge. Es wird über Medien(inhalte) gesprochen, die Mediennutzung wird von einigen Eltern auch aktiv begleitet. Vereinzelt werden die Kinder zu einer kreativen Auseinandersetzung mit Medien angeregt. Das Medienrepertoire der jüngeren Kinder wird stark eingeschränkt.

Werden Medien mit der ganzen Familie genutzt, so sind dies in der Regel das Fernsehen oder ausgewählte Filme, beispielsweise sind Filme für Familie

Mahlert ein gemeinsames Hobby. Bei Familie Köpke werden Filme gemeinsam ausgesucht und das gemeinsame Gucken mit der gesamten Familie zelebriert:

„Also, wenn das ... im Winter war das jetzt ganz oft, wenn das Wetter so schlecht war, dass wir denn hier saßen und uns so einen richtig gemütlichen DVD-Abend gemacht haben, wo wir dann alle zusammen einen Film ausgesucht haben. Wenn es dann halt Streit gab, haben wir halt geguckt, was finden wir, damit wir alle mit dem Ergebnis zufrieden sind. Wo ich meine Meinung aber auch rausgenommen habe, weil, es bringt ja nichts, irgendwelche Prinzessinnen-Dings zu gucken, wenn die Jungs das überhaupt nicht wollen. Also, müssen die sich dann einigen, und ich guck dann halt mit. Und dann haben wir das aber auch schön mit Keksen und Trinken und allem hier so.“ (Frau Köpke)

Medienbezogene Streitigkeiten zwischen Eltern und Kind kommen in manchen Familien vor und werden mitunter auch ausdiskutiert. Daneben wird von Streitigkeiten unter den Geschwistern berichtet. Von medienbezogenen Auseinandersetzungen können auch Familienmitglieder der erweiterten Familie betroffen sein, wenn sie nicht mit den medienerzieherischen Vorstellungen der Eltern konform gehen. So berichtet eine Mutter, dass es stets zu Diskussionen und Konflikten käme, wenn die Familie bei der Großmutter zu Besuch sei, da diese über ein Fernsehgerät verfügt, was bei ihnen zuhause bewusst abgeschafft wurde. Um medienbezogene Streitigkeiten mit der erweiterten Familie zu vermeiden, werden Großeltern oder andere Verwandte zuweilen dahingehend unterwiesen, was sie den Kindern schenken dürfen, wie z.B. bei Familie Fischer, wo den Großeltern nur solche Mediengeschenke erlaubt sind, die von der Mutter „freigegeben“ werden.

Leitvorstellungen

Drei von sechs Eltern zeigen Medien gegenüber eine kritische Haltung. Gleichzeitig haben Medien in allen Familien einen festen Platz, auch wenn manche Medien(angebote) abgelehnt werden. Die Eltern wollen ihren Kindern einen Zugang zu Medien nicht verwehren, weswegen sie sich vergleichsweise intensiv damit auseinandersetzen, wie sie den Medienumgang ihrer Kinder bestmöglich gestalten können. Es liegen teils ausgeprägte negative medienzentrierte Wirkungsannahmen vor.

Die Medienaffinität der befragten Eltern betreffend, sind große Diskrepanzen, aber auch Gemeinsamkeiten festzustellen. In zwei Familien wurde der Fernseher abgeschafft, allerdings wird dafür auf Online-Mediatheken zurückgegriffen. Printmedien, insbesondere Bücher, spielen in der Mediennutzung von zwei Müttern eine wichtige Rolle. Ein Vater ist hingegen sehr medienaffin und nutzt ein breites Spektrum an Medien. Eine Mutter, die ebenfalls als medienaffin eingeordnet werden kann, hat den Fernseher abgeschafft, da sie diesen zu häufig und zu unreflektiert genutzt habe.

Die Eltern verfolgen mit ihrer Erziehung das Ziel, ihre Kinder zu einem eigenständigen, selbstbestimmten, reflektierten und kritischen Medienumgang zu befähigen.

„Also, mein Anspruch daran wäre, natürlich langfristig die Kinder so zu erziehen, dass sie eigenständig in der Lage sind ... ja, Medien kritisch zu bewerten und sozusagen so damit umzugehen (...) dass sie selbst in der Lage sind, für sich zu entscheiden, was ist wichtig, was ist nicht wichtig und Medien nicht nur so als Dauerberieselung meinetwegen zu nutzen, also nicht nur den ganzen Tag vorm Fernseher zu sitzen, weil man das eben so macht, weil da immer was kommt, sondern, dass sie eben lernen, bewusst Dinge auszuwählen, die auch irgendwie Sinn machen und die sie in irgendeiner Form wirklich interessant finden.“ (Frau Matussek)

Ihre Erziehungsziele sind theoretisch durchdrungen und normgeleitet, so wird z. B. bei Frau Mahlert deutlich, dass sie kulturpessimistisch argumentiert. Beispielsweise meint sie, dass die Menschen dem Fernsehen hilflos ausgeliefert seien, weil es „wahllos besudelt“. Daneben verfügen zwei Mütter über medienpädagogisches Grundwissen: Eine Mutter hat sich im Rahmen ihrer Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistentin mit medienpädagogischen Fragen auseinandergesetzt, eine weitere möchte sich beruflich stärker in diesen Bereich umorientieren und ist bereits informiert und belesen. Bei zwei Eltern wird zudem eine ausgeprägte Bildungsorientierung in Bezug auf die kindliche Mediennutzung deutlich, so legt beispielsweise ein Vater sehr viel Wert darauf, dass seine 10-jährige Tochter regelmäßig und qualitativ Hochwertiges liest.

Die Kindorientierung in diesem Muster kann im unteren bis mittleren Bereich angeordnet werden. Mit Ausnahme eines 7-Jährigen, der bisher wenig Medienerfahrungen hat und dessen Medienerziehung an seinem drei Jahre jüngeren Bruder ausgerichtet ist, zeigen alle Kinder ein ausgeprägtes Interesse an Medien. Die Bedürfnisse der Kinder sind jedoch hinsichtlich des medien-erzieherischen Handelns in diesen Familien zweitrangig. Den primären Orientierungspunkt stellen die Interessen und Einstellungen der Eltern dar. Teilweise werden die Kinder allerdings punktuell in ihren Interessen unterstützt. Trotz der von ihnen formulierten Leitvorstellungen haben letztlich die Eltern das Sagen und sitzen „am längeren Hebel“ (Herr Reimer).

Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung

Nicht alle Eltern wissen etwas mit dem Begriff Medienerziehung anzufangen bzw. bezeichnen ihr medien-erzieherisches Handeln nicht unbedingt als Medien-erziehung:

„Das ist 'ne gute Frage. Da hab ich mir noch keine Gedanken gemacht. [...] Medien-erziehung ist der Umgang mit den Medien. Also das Heranführen an Medien, an Inhalte, Medieninhalte. Was kann ich wie wo richtig nutzen? Wo kann ich was rausholen,

rausziehen? Ähm, welche Medien sollte ich meiden? [...] Also den [...] Erwachsenen als auch Kindern und hier geht's ja um Kinder, denen das beizubringen.“ (Herr Reimer)

Nichtsdestotrotz formulieren alle Eltern diesbezüglich Ansprüche. Ihre Leitvorstellungen machen deutlich, dass sie sich überwiegend auf einer theoretischen Ebene mit medienerzieherischen Fragen auseinandersetzen und die Medienutzung des Kindes ihren Vorstellungen entsprechend beeinflussen wollen.

Die theoretisch durchdrungenen Erziehungsvorstellungen der Eltern gehen bisweilen mit großen Diskrepanzen im Medienerziehungsalltag einher. Ihr emanzipatorischer Anspruch wird in der Praxis nicht umgesetzt, weil dieser das Kind überfordert, durch teils autoritäres elterliches Handeln widerlegt wird, sich aus ideologischen Interessen der Eltern speist oder weil die Eltern einen eigenständigen Medienumgang bewusst nicht fördern. Herr Yilmaz gibt zu bedenken, dass es einfach sei, auf theoretischer Ebene hohe Ansprüche zu formulieren, im Alltag aber diverse Aspekte bei der Umsetzung im Wege stehen können, die wiederum zu Abweichungen führen:

„In der Theorie ist das natürlich immer super einfach. Oder super kann man das alles darstellen und gliedern. Aber in der Praxis ist das natürlich ... Manchmal bin ich auch der, der dann sagt einfach: ‚Kommt, jetzt setzt euch hin. Schaut eure Stunde Fernsehen.‘ Vielleicht sind es dann eineinhalb, was ich dann in dem Moment nicht nachvollziehen kann, weil ich irgendwas erledigen muss, weil ich beschäftigt bin, weil ich gestresst bin. Also es sind viele Sachen, wo da mit reinspielen.“ (Herr Yilmaz)

Die Mütter mit medienpädagogischem Grundwissen können dieses zwar wiedergeben und ihre Leitvorstellungen damit begründen. Eine stimmige Integration in ihren Erziehungsalltag gelingt ihnen allerdings nicht.

Familie Fischer

Familie Fischer setzt sich zusammen aus Frau Fischer, dem 7-jährigen Kiran und seinem zwei Jahre jüngeren Bruder. Kiran teilt sich mit seinem kleinen Bruder ein Zimmer, an welchem ihm besonders „die Hochebene“ gefällt, eine höhenversetzte Plattform, auf der die beiden spielen können. Der Vater der beiden Jungen ist vor einem Jahr aus der Wohnung ausgezogen, daraufhin waren die Brüder halbwöchig bei ihm. Seit Kurzem wohnt der Vater in Kroatien, weswegen es unklar ist, wie häufig Kiran und sein Bruder ihn in Zukunft sehen können.

Frau Fischer hat Abitur und arbeitet wöchentlich zwischen 25 und 30 Stunden in einem Internetversandunternehmen. Kiran geht in die erste Klasse einer freien Schule, in der er täglich nach Schulschluss bis spätestens 16 Uhr eine Nachmittagsbetreuung besucht. Hier kann er an fakultativen Angeboten teilnehmen, allerdings spielt er momentan hauptsächlich an den *Nintendo DS*-Konsolen seiner Klassenkameraden. Nach der Schule spielt Kiran gerne mit

Playmobil oder *LEGO*. Jeweils einmal wöchentlich geht er zum Schwimmunterricht sowie zum Hockeytraining.

Medienausstattung und -nutzung in der Familie

Die Medienausstattung von Familie Fischer kann als überschaubar bezeichnet werden. Es gibt einen Laptop mit Internetzugang und seit Neustem einen Desktop-Rechner ohne Internetzugang. Zudem haben Frau Fischer und ihr Sohn jeweils ein Handy. Im Haushalt der Familie gibt es weder ein Fernsehgerät noch eine Spielekonsole.

Für Frau Fischer spielt in der Freizeit der Computer im Vergleich zu anderen Medien die wichtigste Rolle. Diesen nutzt sie primär, um damit unterschiedliche Angebote im Internet aufzusuchen. Zum einen nutzt sie das Internet zur Informationsbeschaffung. Diesbezüglich habe das Internet Zeitungen und Zeitschriften abgelöst: „Ich bin in erster Linie im Internet unterwegs und hol mir da meine Informationen.“ Zum anderen ist die Kommunikation, z.B. via E-Mail, von Bedeutung ebenso wie eine unterhaltsame Nutzung des Internet, beispielsweise in Form von *YouTube*. Frau Fischer bezeichnet sich als „reger Nutzer“ der Mediatheken von *ARD* und *ZDF*, zudem macht sie von der *ARTE*-Mediathek Gebrauch, wenn auch seltener. An den Online-Mediatheken weiß sie zu schätzen, dass man den Umfang besser regulieren kann, als beim ‚normalen‘ Fernsehen. Letzteres hat sie vor Jahren abgeschafft, was sie wie folgt begründet: „[I]ch bin ein unreflektierender Nutzer. Ich kam nach Hause und er ist angegangen und lief dann.“ Neben den Online-Mediatheken guckt Frau Fischer auch mal eine DVD „zur Unterhaltung“.

Darüber hinaus hört Frau Fischer „schon auch nebenbei“ Radio, um sich zu informieren, wobei sie den *Deutschlandfunk* favorisiert. Zudem mag sie Bücher „total gerne“, allerdings nähme sie sich momentan nicht die Zeit, um zu lesen. Ihr Handy, das sie zum Telefonieren und SMS verschicken nutzt, bezeichnet sie als „Kommunikationsmittel“.

Kirans Mediennutzung findet einerseits zuhause und andererseits in der Schule statt. Zuhause guckt Kiran DVDs auf dem Computer seiner Mutter. Hierauf könne er im Vergleich zu anderen Medien am wenigsten verzichten, „weil man die angucken kann“. Er leiht sich selber Filme in der Bibliothek aus, meistens welche, die er bereits kennt. Laut Frau Fischer sind dies in der Regel Trickfilme, z.B. von *Disney*. Zudem schaut er sich Filme über die Video-on-Demand-Website *movie2k.to* an, manchmal mit seiner Mutter, manchmal alleine. Unklar bleibt, woher er die Seite kennt („die kennen alle“). Daneben spielt Kiran am Computer, sowohl online als auch offline. Im Internet präferiert er die Seite *www.kinderspiele.de*. Daneben darf er sich auch Spiele in der Bibliothek ausleihen, die er zuhause gemeinsam mit seiner Mutter installiert. Zurzeit spielt er Lernspiele wie *Willi wills wissen* oder Spiele auf CD-ROM wie *Der kleine Eisbär*. Was die Nutzung weiterer Internetseiten betrifft, sei

Kiran sehr vorsichtig, weil seine Mutter ihm gesagt hat, dass man dort „echt Ärger bekommen“ kann. Sendungen in Online-Mediatheken guckt Kiran momentan nicht, früher hat er allerdings eine Zeit lang mit seiner Mutter *Terra X* geschaut. Darüber hinaus liest Kiran derzeit eine Buchreihe, die er in der Schule kennengelernt hat und anschließend alleine weiterlesen wollte. Zudem liest er gerne Zeitschriften, wie z.B. *Star Wars*, wobei er laut Frau Fischer die Titel nach der Spielzeugbeigabe auswählt.

In der Schule kann Kiran während der Nachmittagsbetreuung Filme gucken, beispielsweise ist er so auf *Star Wars* gestoßen. Wichtiger ist für ihn allerdings, dass er an den *Nintendo DS*-Konsolen seiner Freunde spielen kann. Da es sich um eine freie Schule handelt, kann er seine Zeit nach Schulschluss nach eigenem Belieben gestalten und die Spiele, die seine Freunde mitbringen, ohne Einschränkung nutzen. Manchmal schaut er seinen Freunden auch einfach beim Spielen zu. Eine eigene portable Konsole hat Kiran nicht, seine Mutter hat mit ihm vereinbart, dass er eine bekommt, wenn er 10 Jahre alt ist. Da Kiran beim Spielen die Zeit vergisst und generell unsicher ist, wann es Zeit ist nach Hause zu gehen, hat er seit Neuestem ein Handy. Die Alarmfunktion soll ihn daran erinnern, wann er nach Hause muss. Mit dem Handy hat er auch schon mit seiner Mutter telefoniert.

Gemeinsame Mediennutzung findet eher vereinzelt statt, z.B. wenn Kiran mit seinem jüngeren Bruder einen Film guckt oder mit ihm am Computer Autorennspiele spielt. Seltener schaut Kiran gemeinsam mit seiner Mutter einen Film.

Medien selbstbestimmt und kritisch nutzen können

Mit ihrer Medienerziehung möchte Frau Fischer vor allem erreichen, dass Kiran Medien gezielt und selbstbestimmt nutzt und Medieninhalte kritisch hinterfragt. Ihre eigene ausschweifende Nutzung des Fernsehens ist der Grund dafür, dass sie möchte, dass Kiran den Fernseher „reflektiert“ nutzt und „den dann auch wirklich auslassen kann, wenn er nicht wirklich was sehen will so“. Zudem überlässt sie Kiran prinzipiell die Auswahl von Medienangeboten und macht ihm diesbezüglich bewusst keine Vorschläge.

Allerdings entscheidet sie letztlich darüber, ob Kiran die von ihm in der Bibliothek ausgesuchten Medien ausleihen darf. Früher durfte Kiran sich Medien aus einer von Frau Fischer getroffenen Vorauswahl aussuchen. Einmal hat sie ihm die Kindernachrichtensendung *logo!* vorgeschlagen, welche ihm allerdings nicht gefallen hat.

Im Umgang mit Kirans Mediennutzung legt Frau Fischer in erster Linie Wert darauf, dass er kritisch mit Medien umgeht: „Das ist mir schon sehr sehr wichtig, dass er nicht einfach die Sachen glaubt, die er liest und sieht und, ja, hört.“ Deshalb versucht sie ihrem Sohn zu vermitteln, dass Medien immer nur eine Sichtweise von vielen darstellen. Hierfür greift sie bisweilen auf unkonventionelle Methoden zurück:

„Also, auch einfach, dass ich ... Wenn wir jetzt Radio hören, dass ich die Meinung des, des Moderators auch mal umdrehe einfach, um zu zeigen und einfach für mich auch klar zu sehen: Es geht auch so rum. Also, man muss das so nicht ausdrücken und man muss das so nicht sehen. Es kann ganz andere Gründe haben, warum wir jetzt keine Ahnung, äh.“

Insbesondere bei Berichterstattungen zu „Krieg und Politik“ sei es ihr wichtig, ihrem Sohn zu verdeutlichen, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt. Zudem beschäftigt sie das Thema Werbung, weswegen sie möchte, dass Kiran lernt Werbebotschaften zu durchschauen und diesen „zu widerstehen“.

Ausgewählte Regeln und punktuelle Begleitung

Da Kiran in der Schule bereits Zeit am Computer bzw. an der Konsole verbringt, wird seine Spielzeit zuhause auf 15 bis 30 Minuten begrenzt, wobei der konkrete Umfang „je nach Zeitfenster und nach Laune“ festgelegt würde. Frau Fischer möchte nicht, dass er zu viel Zeit am Rechner verbringt. Laut Kiran muss der Computer nach Ablauf der Zeit sofort ausgeschaltet werden, auch wenn er gerade ein Spiel spielt, bei dem er nicht zwischenspeichern kann. Frau Fischer hingegen sagt, dass sie ihn immer noch so lange weiterspielen lasse, „bis er wirklich soweit ist“. Kiran berichtet, dass seine Mutter diese Regel im Alltag nicht konsequent umsetzt, da sie „so gut wie immer“ die Zeit vergessen und erst später Bescheid geben würde. Die zeitliche Regulierung von Kirans Computerspielenutzung sieht Frau Fischer äußerst kritisch:

„Grundsätzlich finde ich das nicht in Ordnung, aber ich kann mir auch nicht anders behelfen so. Weil er dann ... Weil ich dann auch sehe, dass er das einfach exzessiv nutzen würde.“

Monatlich kauft Frau Fischer Kiran die Comiczeitschrift *Mosaik*. Zusätzlich darf er sich einmal pro Monat eine Zeitschrift aussuchen, wobei diese Vereinbarung aus pragmatischen Gründen entstanden ist:

„Weil sie mir sonst ständig in den Ohren liegen, wenn wir irgendwo im Laden sind. Ob es im Konsum oder im Netto oder irgendwo ist: ‚Ich will eine Zeitung! Nur die, bitte ...‘. So ... Das war mir dann einfach zu viel da immer nein zu sagen und dann halt auch oft umzufallen.“

Frau Fischer begleitet Kirans Mediennutzung zurzeit nicht direkt, allerdings behalte sie ihn bei seiner Internetnutzung im Auge und sei „bereit einzugreifen oder ihm zu helfen“, wenn er Probleme habe. Zuvor hat sie ihm die ihrer Ansicht nach grundlegenden Fertigkeiten im Umgang mit dem Internet gezeigt, die sie bereit ist, ihm zum jetzigen Zeitpunkt zuzugestehen, damit Kiran einen selbstständigen Umgang mit diesem Medium erlernt.

Kommunikation über Medien ist wenig kindorientiert

Zu den „typische(n) Themen“ über die in der Familie gesprochen wird, wenn Kiran von der Schule nach Hause kommt, zählt neben Themen rund um *LEGO* das Spielen an der Konsole. Kiran erzählt von den Spielen, die er während der Nachmittagsbetreuung gespielt hat, wobei Frau Fischer „das dann auch gar nicht wirklich hören will“, weil sie es nicht interessiert. Zudem wendet sich Kiran an seine Mutter, wenn er medienbezogene Fragen hat. Abgesehen von den auf Medienkritik abzielenden Gesprächen initiiert Frau Fischer keine medienbezogene Anschlusskommunikation.

Medienbezogene Streitthemen gibt es nur vereinzelt. Im Vergleich zu anderen Konfliktthemen haben diese einen untergeordneten Stellenwert. Ein Thema, das Frau Fischer an ihre Grenze bringt und sie „ärgerlich“ macht, ist Kirans Ausreizen des zeitlichen Umfangs der Computerspielenutzung. Den Rechner in solchen Situationen auszuschalten kommt für Frau Fischer allerdings nicht in Frage.

Auf Diskussionen, beispielsweise zum nicht vorhandenen Fernsehgerät, lässt sich Frau Fischer nicht ein. Stattdessen zeige sie sich bewusst streng und mache Kiran deutlich, dass sie das Sagen hat:

„Da bin ich dann immer ziemlich konsequent und ziemlich straight auch das zu sagen, dass er auch immer fragt. ‚nee, haben wir nicht‘ und ‚nee, will ich nicht aus den und den Gründen‘. Und dann gibt es da keine weitere Diskussion, weil er eh keine Chance hat.“

Frau Fischers medienbezogene Erziehungsziele ebenso wie ihre Methoden erstaunen angesichts des Alters von Kiran (7 Jahre). Es ist zu fragen, inwiefern er die auf Medienkritik abzielenden Bemühungen seiner Mutter nachvollziehen kann und inwieweit ihn diese eventuell überfordern.

5.3.5 Rahmen setzen

Kurzcharakteristik	Die Eltern setzen einen inhaltlichen und/oder zeitlichen Rahmen mit moderater Regelungsdichte, innerhalb dessen die Kinder Medienerfahrungen sammeln können. Gemeinsame Medienaktivitäten haben durchaus Platz im familiären Alltag. Das Aktivitätsniveau bewegt sich im mittleren bis höheren Bereich. Auch die Kindorientierung ist als relativ hoch einzuordnen; Ausnahmen bilden in Bezug auf die Kindorientierung diejenigen Familien, die der Variante <i>Reaktive Rahmensetzung</i> zugeordnet wurden, da hier jeweils ein konkreter Anlass den Ausschlag dafür gab, einen Ausschnitt des Medienumgangs stärker zu reglementieren, wobei die Bedürfnisse der Kinder relativ wenig Beachtung finden.
Medienerzieherisches Aktivitätsniveau	mittelhoch bis hoch
Kindorientierung	mittelhoch bis hoch

Familien	
Anzahl	11
Familienform	8 Elternpaare (6 verheiratete Paare, 2 Paare in Partnerschaft lebend), 3 alleinerziehende Mütter (in Trennung lebend, geschieden, ledig).
Befragte Eltern	
Höchster formaler Bildungsabschluss	1 Mutter hat einen Hauptschul-, 2 Eltern einen Realschulabschluss, 2 Eltern haben Abitur, 5 einen Hochschulabschluss, eine Mutter studiert.
Berufliche Situation	9 Eltern sind berufstätig, 2 davon selbstständig, eine Mutter ist Studentin, eine Mutter ist Hausfrau.
Bezugskinder	
Alter	6 × 7 Jahre, 8 Jahre, 9 Jahre, 10 Jahre, 2 × 11 Jahre
Geschlecht	6 Mädchen, 5 Jungen
Geschwisterposition	3 Einzelkinder, 4 Kinder sind die Ältesten, 4 Kinder sind die Jüngsten
Betreuungssituation	4 Kinder besuchen eine schulische Nachmittagsbetreuung, 7 Kinder gehen regelmäßig Hobbys nach (Klavier, Fußball, Karate, Judo).
Varianten des Musters	<i>Reaktive Rahmensetzung</i>

Medienerzieherisches Handeln

Das medienerzieherische Handeln der Eltern zielt darauf, einen für die Kinder geeigneten Rahmen für die Mediennutzung zu setzen, innerhalb dessen sie eigene Medienerfahrungen machen können. Der Rahmen, der sich aus inhaltlichen und zeitlichen Regulierungen sowie Zugangsbeschränkungen zusammensetzt, orientiert sich dabei in der Regel an dem Alter und den entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der Kinder (z.B. Sensibilität, Ängstlichkeit) und kann unterschiedlich weit gefasst sein.

Die Eltern versuchen, ihren Kindern ein inhaltlich altersangemessenes Angebot bereitzustellen, sei es, dass die Kinder nur bestimmte Sender – vorzugsweise *SuperRTL* und *KiKA* – oder ausgewählte Sendungen sehen oder ausschließlich ausgewählte Angebote nutzen dürfen, die Eltern Sendungen für die Kinder aufnehmen oder ihnen vorab ausgewählte DVDs anbieten. Dabei haben sie im Blick, was sie ihren Kindern zumuten können. Besitzen die Kinder ein Handy, dürfen sie in der Regel damit nicht das Internet nutzen, auch wenn es technisch möglich wäre. So könnte die 11-jährige Alicia mit ihrem Handy online gehen, möchte dies aber nicht, weil man dafür bezahlen müsse und sie Angst habe, dort beobachtet zu werden. Der gleichaltrige Thies wollte unbedingt ein Bluetooth-fähiges Handy haben und hat das alte Handy seiner Mutter geerbt. Da die Internetnutzung für ihn noch keine große Bedeutung hat, scheint hinsichtlich der mobilen Onlinenutzung noch keine Absprache zu bestehen.

Darüber hinaus stecken die Eltern den Rahmen auch zeitlich ab, wobei ihnen wichtig ist, dass die Mediennutzung in einem ausgewogenen Verhältnis zu anderen Aktivitäten steht bzw. den Alltag der Kinder nicht bestimmt. Entweder wird ein Zeitbudget festgelegt, das sich bei den befragten Familien zwischen 20 Minuten und anderthalb Stunden bewegt (je nach Medium bzw. je nachdem, wie breit das Medienrepertoire der Kinder ist), oder es wird ein

Zeitfenster vorgegeben, innerhalb dessen die Kinder Medien nutzen dürfen (z.B. zwischen 19.00 Uhr und 19.50 Uhr oder feste Fernsehzeiten). Von Situationen, in denen keine Medien genutzt werden dürfen, berichtet lediglich eine Mutter, so darf der 11-jährige Norman seine *Nintendo DS* und sein Handy nicht am Esstisch nutzen. Eine Mutter versucht überdies, die zeitliche Nutzung dadurch zu regulieren, dass sie auf kurze DVDs oder aufgezeichnete Sendungen zurückgreift, und eine andere achtet darauf, für ihre Kinder nur Spiele auszuwählen, die sie nicht unter Zeitdruck setzen. In einer anderen Familie wurde der Computer so eingestellt, dass die Internetnutzung des 11-jährigen Sohnes auf eine Stunde begrenzt ist.

Die Kinder müssen ihre Eltern in der Regel fragen, wenn sie bestimmte Medienangebote nutzen möchten. Das gilt vor allem für Fernsehen und Computer/Internet, weniger für Computerspiele bzw. das Handy. In einer Familie wurde der Computer mit einem Passwort versehen.

Die Mediennutzung (insbesondere Fernsehen und Computer/Internet) wird in der Regel von den Eltern – sofern es die Zeit zulässt – begleitet oder sie halten sich in der Nähe auf, um bei Bedarf ansprechbar zu sein bzw. zu hören, ob alles in Ordnung ist. Computerspiele (Konsole) dürfen die Kinder hingegen (nach Rücksprache mit den Eltern) auch allein oder mit Geschwistern nutzen. Die Eltern behalten dabei die Spieldauer im Blick.

Die Rahmensetzung erfolgt unterschiedlich restriktiv, insbesondere wenn das Kind ältere Geschwister hat. Einige Eltern lassen durchaus Ausnahmen zu. Beispielsweise durfte der elfjährige Thies einen *Star-Wars*-Film sehen, nachdem seine Mutter den Film angesehen und sich davon überzeugt hatte, dass ihr Sohn damit umgehen könne. Wird der Rahmen aus Sicht der Eltern seitens der Kinder zu sehr überdehnt bzw. halten die Kinder sich nicht an die Abmachungen, greifen die Eltern ein und beschränken die Mediennutzung. Derartige Konflikte sind allerdings eher selten, da die Medien noch keinen großen Stellenwert für die Kinder haben und sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden medialen Möglichkeiten weitestgehend zufrieden sind und sich an die Vereinbarungen halten. Vereinzelt finden sich Anhaltspunkte, dass die Eltern mit den Medien unterschiedlich umgehen. So beschränkt sich die Rahmensetzung in einer Familie auf das Fernsehen und die Computernutzung, während die Nutzung des *Nintendo* und des *iPads* situativ geregelt wird.

In einigen Familien wurde der Rahmen nicht mit Beginn der Mediennutzung, sondern erst als Reaktion auf eine zumeist übermäßige Nutzung – quasi ‚aus der Not heraus‘ – festgelegt, was als eine Variante dieses Muster beschrieben werden kann (s.u.).

Unterschiede zeigen sich auch darin, inwieweit die Eltern ihren Kindern gegenüber die Rahmensetzung begründen und versuchen, die Regeln transparent zu machen.

Leitvorstellungen

Die Eltern interessieren sich selbst nicht übermäßig für Medien und nutzen diese auch nicht besonders intensiv. Den Eltern ist sehr wichtig, dass andere Freizeitaktivitäten im Vordergrund stehen.

Die Eltern legen Wert darauf, dass ihre Kinder einen eigenverantwortlichen und maßvollen Umgang mit Medien lernen. Frau Franke zufolge wird „richtige Medienkompetenz nur durch Mediennutzung erreicht“. Dabei geht es den Eltern weniger darum, die Kinder aktiv an Medien heranzuführen bzw. die Medienkompetenz von Kindern zu fördern, sondern die medialen Rahmenbedingungen inhaltlich und zeitlich altersgemäß und der Entwicklung des Kindes entsprechend zu gestalten. Dabei achten einige Eltern auch darauf, den Kindern ‚pädagogisch wertvolle‘ bzw. bildungsorientierte Angebote wie Lernspiele zu unterbreiten. Ihre Aufgabe sehen die Eltern vor allem darin, den groben Überblick über die Mediennutzung zu behalten und aufzupassen, dass die Kinder nicht mit ungeeigneten Inhalten (vor allem gewalthaltigen) in Berührung kommen und dass die Mediennutzung zeitlich nicht den familiären Alltag bestimmt. Fünf Kinder haben Medien bereits aktiv-kreativ genutzt, was von den Eltern jedoch weder gewürdigt noch gefördert wurde. So hat die 7-jährige Lilly schon einmal einen Videofilm zu ihrer Lieblingsserie *Monster High* erstellt und wollte diesen bei *YouTube* hochladen; der gleichaltrige Norman hat Filme mit *Playmobil*-Figuren erstellt; Nike, ebenfalls 7 Jahre, hat mit ihrer eigenen „Digicam“ bereits einige Film gedreht; die zehnjährige Alica hat Handyvideos und Filme mit Freunden gedreht; der elfjährige Lars hat u. a. Fotos und Filme mit *LEGO*-Figuren erstellt.

Die Eltern sind zum Teil der Meinung, dass Kinder noch nicht über die Voraussetzung oder Fähigkeiten der selbstständigen und kompetenten Mediennutzung verfügen, z. B. einzuschätzen, „was okay ist oder nicht. Und was sie sich angucken dürfen und was nicht“, sehen aber ausreichend Möglichkeiten, die mangelnde Kompetenz durch Kontrollen und Regulierungen ihrerseits auszugleichen: „[E]s gibt ja genug Möglichkeiten, das als Elternteil zu steuern und einzustellen.“ Eine Möglichkeit bestehe zum Beispiel darin, den Kindern den gewünschten Medienumgang vorzuleben. Den Eltern ist zum Teil bewusst, dass sie die Mediennutzung ihrer Kinder zum jetzigen Zeitpunkt noch beeinflussen können, gehen aber davon aus, dass ihr Einfluss mit zunehmendem Alter der Kinder abnehmen wird.

Neben ihren eigenen Vorstellungen und Medienerfahrungen in der Kindheit orientieren sich die Eltern u. a. an Altersangaben bzw. -freigaben, auch wenn sie die Einschätzung manchmal nicht teilen. Einige tauschen sich auch mit anderen Eltern aus.

Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung

Die Leitvorstellung der Eltern besteht darin, dass ihre Kinder lernen, „die Medien irgendwie sinnvoll, einigermaßen sinnvoll zu nutzen“. Ihr Medienumgang soll sowohl in inhaltlicher als auch zeitlicher Hinsicht ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand, aber auch den Vorstellungen der Eltern entsprechen. Die kindliche Perspektive wird dahingehend berücksichtigt, dass die Eltern wissen bzw. zu wissen meinen, was sie ihren Kindern zumuten können bzw. was diesen gut tut. Eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Medienaneignung scheint indes weniger stattzufinden, lediglich eine Mutter weist explizit darauf hin.

Aus Sicht der Eltern ist ihr medienerzieherisches Handeln durchaus funktional. Den Eltern ist bewusst, dass das Medienrepertoire der Kinder noch begrenzt ist und dass sie jetzt noch Einfluss nehmen können. Allerdings zeigt sich in einigen Familien, dass die Einflussmöglichkeiten der Eltern z.T. weniger werden, z.B. wenn die Kinder beginnen, Onlinespiele zu spielen, die nicht mehr – wie zuvor bei den Offline-Spielen – mit den Eltern gemeinsam ausgesucht werden, oder wenn außerhäusliche bzw. mobile Mediennutzung mittels Handy zunimmt, wodurch die zeitliche Rahmensetzung unterlaufen wird. Einige Eltern sind allerdings durch die Erfahrungen mit älteren Geschwistern oder durch Berichte in den Medien schon jetzt auf der Hut, was die weiteren Entwicklungen (insbesondere im Hinblick auf Online-Medien) an Herausforderungen mit sich bringen werden.¹⁶⁹ Solange sich die Kinder im Rahmen bewegen, funktionieren Regeln jedoch ganz gut; wird der Rahmen überspannt bzw. verlassen, wird durchaus auch mal restriktiv reagiert.

Vereinzelt gelingt es den Eltern nicht, ihren medienerzieherischen Anspruch konsequent umzusetzen, z.B. darf die 7-jährige Lilly am Wochenende allein fernsehen, damit ihre Mutter auch mal ausschlafen kann (ebenso die gleichaltrige Nike). Andere Eltern räumen ein, dass sie bestimmte inhaltliche Präferenzen nicht unterbinden konnten (z.B. das Thema *Star Wars*); anderen gelingt es nicht immer, ihre zeitlichen Vorstellungen im Hinblick auf die Mediennutzung gegenüber ihren Kindern durchzusetzen. Auch ältere Geschwister tragen dazu bei, dass der Rahmen sowohl zeitlich als auch inhaltlich durchlässig wird.

Familie Bienek

Zu Familie Bienek gehören Frau und Herr Bienek sowie die 7-jährige Marie. Frau Bienek ist selbstständige Produktdesignerin, Herr Bienek arbeitet als kaufmännischer Angestellter. Marie ist im zweiten Schuljahr und besucht eine

169 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Frau Spohn, die neben dem 7-jährigen Norman noch drei ältere Töchter hat, sich Gedanken macht, inwieweit Normans Mediennutzung von der der Mädchen abweichen wird.

Ganztagsklasse. In ihrer Freizeit spielt sie Klavier, reitet und trifft sich gern mit Freundinnen.

Medienausstattung und -nutzung in der Familie

Medien spielen bei Familie Bienek keine allzu große Rolle. Dies zeigt sich auch in der Medienausstattung. Zwar sind außer einer Spielkonsole alle Medien vorhanden, allerdings besteht offensichtlich kein großes Interesse an technischen Neuerungen. Bei dem Handy von Frau Bienek, von dem sie sagt, „ich benutze es ganz selten, aber ich habe es immer dabei, und werde angerufen, wenn irgendwas mit der Schule los ist“, handelt es sich nicht um das neueste Modell. Sie kann sich allerdings vorstellen, sich in Kürze ein Smartphone zuzulegen.

Die größte Bedeutung hat im Familienalltag das Fernsehen. Frau und Herr Bienek sehen abends, wenn Marie im Bett ist, regelmäßig zur Entspannung fern und es wird „eingeschaltet so zum Abschalten“. Selbstkritisch stellt Frau Bienek fest, dass sie und ihr Mann „zu viel Fernsehen gucken“. Marie darf an einem bis zwei (sie selbst sagt an drei) Tagen pro Woche jeweils zwischen einer halben Stunde und einer Stunde fernsehen. Welche Tage das sind, ist nicht festgelegt, sondern ergibt sich wöchentlich neu. Meistens sieht Marie dann *logo!* und *Wissen macht Ah!*. In der Regel sitzt ihre Mutter oder ihr Vater dabei, wenn Marie fernsieht. Ihre Mutter macht allerdings eine Ausnahme, wenn sie selbst am Computer arbeiten muss: „[W]eil wenn ich im Internet bin oder am Computer arbeite, kann ich meine Tochter nicht gebrauchen.“ Marie weiß, dass ihre Eltern mehr fernsehen als sie selbst. Sie versteht nicht, warum ihre Eltern hier mit zweierlei Maß messen und findet das nicht gut. Deshalb würde es ihr gut gefallen, wenn für eine Woche der Strom ausfiele, denn „dann gucken Mama und Papa nicht mehr so oft fern“. Neben dem Fernsehen spielen vor allem Bücher eine wichtige Rolle im Familienleben der Bieneks. Das abendliche Vorlesen vor dem Zubettgehen ist ein festes Ritual.

Die größte Bedeutung haben für Marie Computerspiele. Sie hat ein paar wenige Serious Games, die sie gern spielt. Während sie das Fernsehen oder DVDs nur nutzen darf, wenn ihre Mutter und ihr Vater dabei sind, darf sie ihre Computerspiele ohne Aufsicht spielen. Sie hätte auch gern eine *Nintendo DS*, den fast alle ihrer Freundinnen haben, denn sie schaut „immer nur zu und das ist viel zu langweilig“. Außerdem nutzt Marie auch ihren MP3-Player gern, auf den ihr Vater Musik sowie einige Hörspiele geladen hat.

Für Frau Bienek sind Computer und Internet die wichtigsten Medien. Einerseits braucht sie diese in beruflichen Zusammenhängen, andererseits schätzt sie das Internet aber auch, weil es ihr den Alltag erleichtert: „[W]as man alles nicht so schafft, macht man abends am Computer, einkaufen oder so.“ Daneben ist ihr aber auch das Handy wichtig, weil sie darüber erreichbar ist. Ein weiteres täglich genutztes Medium ist schließlich das Radio, das morgens und manchmal

auch tagsüber, wenn sich jemand in der Küche aufhält, läuft. Weitere Medien wie DVDs, CDs, Zeitschriften oder Zeitungen werden eher sporadisch genutzt, wobei es in der Regel Marie ist, die beispielsweise eine DVD sehen möchte.

Eltern müssen für einen „gesunden“ Medienumgang sorgen

Dass Kinder heute ohne Medien aufwachsen, hält Frau Bienek für nicht möglich. Das hängt aus ihrer Sicht schon damit zusammen, dass sie in der Schule mit Computer und Internet umgehen müssen. Sie glaubt: „Wenn die mit [...] der Schule aufhören und können mit dem Computer nicht umgehen, geht gar nicht.“ Daneben ist sie aber auch der Meinung, dass Eltern ihren Töchtern und Söhnen die Möglichkeit geben sollten, die Medien kennenzulernen. Sie kann sich auch vorstellen, dass Kinder, die keine Medien nutzen (dürfen), Nachteile in ihrer Peergroup haben könnten. Deswegen ist es ihr wichtig, dass ihre Tochter fernsehen darf, „dass sie mitreden kann tatsächlich in der Schule“. Sie ist aber auch der Meinung, dass Medien nicht zu wichtig werden dürfen: „Dass es nicht zu viel ist. Dass der Mensch [...] immer noch im Vordergrund steht. Oder Freundschaft, soziale Beziehungen, dass der Computer das nicht einnimmt, das finde ich wichtig.“ Daran versucht sie sich selbst in ihrem medienerzieherischen Handeln zu orientieren.

Frau Bienek stimmt der Aussage „Kinder wachsen heutzutage selbstverständlich mit Medien auf“ zu und nimmt an, dass diese deswegen auch oft besser mit den Medien umgehen können als sie selbst. Dennoch ist sie der Meinung, dass Heranwachsende nicht von vornherein das Wissen und die Fähigkeiten haben, um Medien selbstbestimmt und kompetent zu nutzen und sieht hier die Eltern in der Pflicht. Sie schreibt ihnen die Aufgabe zu, ihren Kindern die nötigen Kompetenzen zu vermitteln bzw. entsprechende Grenzen zu ziehen, damit sich der Medienkonsum nicht negativ auswirkt. Dabei hat sie vor allem den zeitlichen Umfang kindlicher Mediennutzung im Blick: „Wenn mein Kind nach der Schule nur vor dem Fernseher hockt und morgens schon der Fernseher läuft, so. So, wenn der Fernseher immer läuft, das ist zum Beispiel etwas, was ich als negativ [empfinde].“

Neben der Gefahr eines übermäßigen Medienkonsums, der sich negativ auswirken könnte, stellen die Medien aus Frau Bieneks Sicht aber auch viele ungeeignete Inhalte bereit, die Eltern ihren Kindern nicht unbedingt erlauben sollten. Sie stellt fest: „Die ganze Wissensvermittlung von *logo!* bis *Wissen macht Ah!* – so das finde ich gut. Was ich nicht geeignet finde, sind diese ganzen komischen Comicserien, die meistens davor laufen.“ Aber auch Wissenssendungen, die Frau Bienek für gut befindet, sind aus ihrer Sicht nicht per se bedenkenlos für Heranwachsende. Jüngere Kinder im Alter ihrer Tochter müssen aus ihrer Sicht beispielsweise bei der Rezeption von *logo!* begleitet werden, da die Themen nicht immer in einer für diese Altersgruppe geeigneten Form aufbereitet sind.

Zeitliche, inhaltliche und situationsbezogene Begrenzungen

Frau Bienek hat Maries Mediengebrauch sehr genau im Blick. Die 7-Jährige hat Zugang zu unterschiedlichen Medien, allerdings in einem kontrollierten Rahmen und entlang klarer Regeln. Die erste Regel lautet, dass sie Medien, abgesehen von Büchern und ihrem MP3-Player nur dann nutzen darf, wenn sie ihre Eltern vorher um Erlaubnis gefragt hat. Eine weitere Regel besteht darin, dass Marie das Fernsehen an maximal zwei Tagen pro Woche nutzen darf, die jedoch nicht festgelegt sind:

„[E]s geht jetzt nicht so, dass wir sagen: Donnerstags darf sie immer gucken, sondern es ist eher so, dass wir so einen Überblick haben, ‚du hast jetzt einmal ...‘ jetzt hat sie zum Beispiel gestern geguckt, ok, dann hast du die Woche einmal geguckt, dann musst du mal gucken, wann du die Woche noch mal gucken kannst.“

Für Marie bedeutet das, dass sie manchmal am Wochenende, wenn ihr langweilig ist, nicht mehr fernsehen darf, weil sie ihr Kontingent schon aufgebraucht hat. Neben der Einschränkung auf zwei Tage ist aber auch die Dauer der Nutzung begrenzt. Idealerweise sollte Marie nicht länger als eine halbe Stunde am Tag Computer spielen oder fernsehen. Das klappt zu Frau Bieneks Bedauern allerdings nur noch selten, denn

„da gibt es *logo!* und *Wissen macht Ah!* hintereinander, das ist länger als eine halbe Stunde und manchmal, je nachdem, darf sie auch noch davor diesen Zeichentrickfilm dann zu Ende gucken. Das läuft dann schon zwischen einer Stunde und 'ner halben Stunde so was.“

Normalerweise achtet Frau Bienek darauf, dass die Grenzen eingehalten werden, auch wenn Maries Wünsche in eine andere Richtung gehen. Marie will

„[m]eistens [...] abends noch mehr ferngucken, das ist auch so was, was ich dann nicht darf. Und manchmal will ich auch mehr Computer gucken, weil das gerade so Spaß bringt. Das darf ich halt hier nicht immer.“

Eine Ausnahme wird laut Marie „nur ganz selten“ gemacht, beispielsweise bei besonderen Ereignissen wie dem „Grand Prix mit Lena“ oder der Fußballweltmeisterschaft, wenn Maries Vater Sport, insbesondere Fußball oder Biathlon, schauen will und Marie dann mitschaut oder wenn ihre Mutter arbeiten muss und sie Marie in dieser Zeit fernsehen oder Computer spielen lässt. Ab und zu kommt es auch vor, dass Maries Mutter während des Fernsehens einschläft und Marie dann länger schaut, als sie eigentlich dürfte: „Mama schläft dann meistens immer ein und dann ist Papa nicht da. Und dann darf ich immer ein bisschen länger gucken.“

Neben den zeitlichen Vorgaben ist Maries Mediennutzung auch inhaltlich eingegrenzt. Sie darf sich Sendungen auf *KiKA* anschauen und kann darüber hinaus aus einigen DVDs auswählen. Marie spielt sehr gern am Computer,

aber auch hier ist das Angebot, auf das sie zurückgreifen kann, sehr begrenzt. Sie hat nur wenige Spiele. Dabei handelt es sich um Lernspiele bzw. Serious Games, beispielsweise

„*Bauer Wilfried*, das ist aber aus dem Internet. Und dann haben wir noch dieses *Kleine Hexe*. Also wir haben nur so zwei oder drei. Und dann manchmal versuche ich im Internet, so Spiele und Lernspiele zu finden“.

Marie würde gern auch andere Spiele spielen, was sie aber nicht darf. Sie ärgert sich dann und geht in ihr Zimmer, wo sie ihrem Ärger Luft macht. Manchmal streitet sie sich dann auch mit ihren Eltern und versucht sich zu wehren und ihren Willen durchzusetzen. Auch in Bezug auf Fernsehsendungen äußert Marie hin und wieder Wünsche und will etwas „unbedingt sehen“. Ihre Mutter schaut sich die entsprechenden Sendungen dann an und entscheidet, ob Marie sie sehen darf, „und wenn ich das überhaupt nicht gut finde, dann darf sie das halt einfach nicht gucken“.

Mediale Erfahrungen in geringem Maß

Die Vorgaben und Regelungen, durch die Maries Medienumgang gerahmt ist, lassen sich aus Frau Bieneks Sicht bisher gut durchsetzen. Sie betont dabei aber auch immer wieder, dass sie „das Glück haben, dass Marie das [eine ausgeprägtere Mediennutzung, S.E.] nicht will“ und dass es eine „glückliche Fügung [sei], dass sie jetzt auch so viel Angst hat und das auch gar nicht so will“. Maries bisherige Medienerfahrungen sind nicht besonders groß und die Auswahl an Medienangeboten, die Marie zur Verfügung stehen, ist sehr begrenzt. Frau Bienek bezeichnet Maries Mediennutzung dementsprechend als „rückständig“. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies ein Hauptgrund dafür ist, dass Marie mit einigen Angeboten, die Gleichaltrige problemlos rezipieren, Schwierigkeiten hat. So wurde sie gelegentlich zu Kindergeburtstagen eingeladen, bei denen es

„ein paar mal so angesagt war, Filme zu gucken, aber Marie findet die dann immer zu gruselig, die ist da echt hinten dran und da findet sie das sogar ganz doof, dass die alle so gruselige Filme gucken und das strengt sie mehr an.“

Marie fühlt sich nicht wohl, wenn sie in so eine Situation kommt, aber sie zieht die Konsequenzen und geht dann aus dem Raum. Einmal ist sie auch früher von einer Geburtstagsfeier gegangen: „Das wollte ich aber nicht, aber das war halt so gruselig.“ Da Maries Eltern um die Ängste ihrer Tochter wissen, ist es ihnen wichtig dabei zu sein, wenn Marie fernsieht oder DVDs anschaut. Wenn sie merken, dass Marie etwas nicht versteht, beispielsweise bei *logo!*, dann versuchen sie es ihr zu erklären. Es kommt auch vor, dass der Fernseher ausgeschaltet wird, wenn die Eltern merken, dass es ihr zu viel wird. Frau Bienek versucht aber auch, Marie an Angebote heranzuführen, die für sie neu

sind. Diese will das aber oft nicht, „weil sie das nicht kennt und nicht einschätzen kann, wie gruselig das ist“. Frau Bienek versucht sie dann manchmal trotzdem zu überreden: „Sage ich, ja, nicht ... ‚stell dich nicht so an, aber ... da passiert nichts, wird alles gut.‘ Wenn ich das kommentiere, dann will sie das trotzdem ganz oft nicht.“ Marie kommt manchmal aber auch selber mit Wünschen, weil sie in ihrem Freundeskreis davon gehört hat. Wenn es in den Ablauf passt, hat Frau Bienek dann auch nichts dagegen, dass Marie sich die entsprechende Sendung anschaut: „[W]enn sie sagt, das möchte ich gern mal gucken, dann sag ich ja, wenn es alles hinhaut und passt und wenn es alles gut läuft, darf sie das dann auch.“

Maries Medienerfahrungen sind noch nicht besonders ausgeprägt. Sie nutzt Medien nicht allzu oft und kennt noch nicht besonders viele mediale Angebote. Entsprechend zeigt sie teilweise ängstliche Reaktionen, wenn sie auf Medienangebote trifft, die sie noch nicht kennt, auch wenn diese auf ihre Altersgruppe zugeschnitten sind. Maries geringe Medienerfahrungen sind auch darauf zurückzuführen, dass der Rahmen ihrer Mediennutzung immer recht eng gesteckt war und nur zögernd erweitert wird. Da sie es aber nicht anders gewohnt ist, bewegen sich auch ihre Wünsche auf einem vergleichsweise niedrigen Level, so dass für die Eltern keine Notwendigkeit besteht, ihr medienerzieherisches Handeln zu überdenken oder zu ändern.

Variante: Reaktive Rahmensetzung

Die Familien Wisniewsky und Franke zeigen eine Facette des Musters *Rahmen setzen*. Diese Eltern sind Medien gegenüber deutlich aufgeschlossener als das Gros der übrigen Eltern dieses Musters. Diese Offenheit gegenüber Medien trägt dazu bei, dass sie im Verlauf der Medienbiografie der Kinder den Rahmen der Nutzung nicht immer von vornherein abgesteckt hatten, sondern jeweils erst in Reaktion auf eine übermäßige Nutzung. In beiden Fällen bezieht sich dies retrospektiv vor allem auf die Einführung zeitlicher Grenzen.

Frau Wisniewsky hat bisher vor allem Wert darauf gelegt, inhaltliche Vorgaben für die Auswahl von DVDs, Fernsehsendern und Offline-Computerspielen zu machen. In Bezug auf Film und Fernsehen muss der 7-jährige Marek häufig auf die Bedürfnisse seiner vier Jahre jüngeren Schwester Rücksicht nehmen, was für ihn das Fernsehen nicht besonders attraktiv macht. An Computerspielen durfte er lange Zeit vor allem Offline-Lernspiele nutzen. Als er vor einiger Zeit nun endlich die von ihm heiß ersehnte Spielkonsole *Wii* bekam, nutzte er diese ausgiebig. Frau Wisniewsky war nicht darauf vorbereitet, dass sich diese zeitintensive Nutzung innerhalb kurzer Zeit deutlich negativ auf Mareks Schulnoten auswirken könnte. Nach einer Phase des *Wii*-Verbots, in der Mareks Leistungen wieder ihr altes Niveau erreichten, ist sie entschlossen, eine praktikable Regelung zu finden, mit der auch Mareks Spielbedürfnisse berücksichtigt werden. Allerdings zeichnet sich ab, dass es noch weiterer Regeln bedarf, da

Frau Wisniewsky vor Kurzem mit Überraschung festgestellt hatte, dass Marek bereits selbstständig online gehen kann und gern Videoplattformen aufsucht. Hier steht sie noch vor der offenen Frage, wie sie ihn vor ungeeigneten Inhalten schützen kann.

Auch Frau Franke, die eine aktive Medienerziehung im Hinblick auf die inhaltliche Auswahl von DVDs, Computerspielen, Büchern etc. betreibt, hat häufig erst in Reaktion auf die Mediennutzung der Tochter gehandelt. So informierte sich Frau Franke im Internet darüber, wie viel Fernsehkonsum für Kinder im Alter ihrer Tochter angemessen ist. Erst dabei wurde ihr bewusst, dass ihr Kind im Alter von 3 Jahren erheblich mehr ferngesehen habe, als empfohlen wurde, woraufhin sie beschloss, die Mediennutzung stärker zu begrenzen.

„Ich muss auch sagen, dass diese ganzen Regelungen, die sich zu Medien so ergeben haben, eher so aus dem Konsum entstehen, und dann, dass man feststellt, es ist hier zu viel. Wir müssen hier eine Regel einführen. Das war auch damals so. ‚Du, sie guckt zu viel fern.‘ So. Punkt. Wir müssen irgendwie eine Lösung finden, eine Regel einführen, so. Aber erst aus der Not heraus. Nicht von vornherein.“

Im Gegensatz zu vielen anderen Eltern, die diesem Muster zugeordnet sind, geht sie bei der Auswahl der Medienangebote auch auf die Wünsche ihrer Tochter ein, auch wenn sie diese selbst als „totalen Quatsch“ ablehnt. Frau Franke legt dabei sehr viel Wert darauf, die Entscheidungen bezüglich der zeitlichen und inhaltlichen Regelungen mit der 7-jährigen Nike ausdiskutieren.

5.3.6 Individuell unterstützen

Kurzcharakteristik	Das medienzieherische Handeln der Eltern richtet sich nach dem Alter und dem Entwicklungsstand sowie den individuellen Bedürfnissen der Kinder und ist als sehr kindorientiert einzuschätzen. Dies geht einher mit dem Versuch, vielfältige Aktivitäten zu setzen, um die Kinder z.B. in Form von Regeln, Vereinbarungen, Erklärungen und Gesprächen zum Thema Medien zu begleiten. Durch die bewusste inhaltliche Heranführung der Kinder an die Medien ist das Aktivitätsniveau als sehr hoch einzuordnen.
Medienzieherisches Aktivitätsniveau	hoch
Kindorientierung	hoch
Familien	
Anzahl	12
Familienform	10 Elternpaare, von denen 8 miteinander verheiratet sind, 2 Paare leben in Partnerschaft miteinander; 2 Alleinerziehende (Mütter).
Befragte Eltern	
Höchster formaler Bildungsabschluss	4 Eltern haben Realschulabschluss, 1 Mutter hat Fachhochschulreife, 7 Eltern haben Abitur.
Berufliche Situation	10 Eltern sind berufstätig, davon sind 2 Eltern freiberuflich tätig bzw. selbstständig, 1 Mutter ist in Elternzeit, 1 Mutter ist Hausfrau.

Bezugskinder	
Alter	5 bis 11 Jahre, 5 Kinder besuchen noch den Kindergarten
Geschlecht	6 Mädchen, 6 Jungen
Geschwisterposition	5 Einzelkinder, 5 Kinder sind die Ältesten, 1 Kind hat ein Zwillingsgeschwister, 1 Kind hat eine Mittelposition, wobei der ältere Halbbruder nicht immer bei der Familie wohnt.
Betreuungssituation	Alle 5 Kindergartenkinder haben einen Ganztagsplatz und kommen frühestens um 15.00 Uhr nach Hause, von den Schulkindern besuchen zwei Kinder einen Hort, ein Kind ist in einer Offenen Ganztagschule, 5 Kinder kommen direkt nach der Schule nach Hause, drei von ihnen gehen aber an mehreren Tagen sportlichen, musikalischen oder kreativen Hobbys nach.
Varianten des Mustern	<i>Individuelle Unterstützung in einem geschützten Rahmen</i> <i>Medien bilden und regen die Kreativität an (Ausprägung)</i>

Medienerzieherisches Handeln

Die Eltern zeigen hinsichtlich ihrer Medienerziehung ein hohes Aktivitätsniveau. Sie nehmen sich Zeit für die Medienerziehung – zum Teil viel Zeit – und sind auf unterschiedlichen Ebenen aktiv.

Ein wichtiger Punkt ist dabei die gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern, die regelmäßig stattfindet. Dabei spielt das Lesen eine wichtige Rolle. So liest Frau Michels immer wieder mit dem 11-jährigen Marius zusammen, weil „es einfach mehr Spaß bringt, wenn man auch gemeinsam liest“. Vor allem in den Familien mit jüngeren Kindern wird abends regelmäßig vorgelesen. Aber auch für die gemeinsame Nutzung von Fernsehen, Filmen, Internet oder auch Computerspielen nehmen sich die Eltern Zeit. Die gemeinsame Mediennutzung erfüllt hier unterschiedliche Funktionen. Den Eltern ist daran gelegen, sich mit ihren Kindern über medienbezogene Themen auseinanderzusetzen. Das bedeutet zum einen, dass sie ihre Kinder an Medien heranzuführen. So ist es z. B. Frau Pahl wichtig, dass die 7-jährige Emily die verschiedenen Medien kennt, „dass sie weiß, was eine Zeitung ist, also dass sie schon mitkriegen, was es alles gibt“. Zum anderen findet bei der gemeinsamen Medienrezeption ein Austausch statt, um das Medienverständnis der Kinder altersangemessen zu fördern, wie beispielsweise Familie Bergritter, die auf Autofahrten mit den sechsjährigen Zwillingen oft „Geschichten über Ritter oder Spinnen [...] oder *Was ist was?*“ hört und „dann erzählen wir uns, wer was verstanden hatte“. Frau Graefe sieht ab und zu mit Senia (10 Jahre) zusammen die Castingshow *Germany's Next Topmodel*, obwohl sie selbst nicht viel von der Sendung hält. Ihr ist es aber wichtig, „diesen Weg noch so mitzugehen“ und ihrer Tochter die Hintergründe und Mechanismen der Sendung deutlich zu machen. Die Eltern legen aber auch Wert darauf, die medialen Inhalte, die ihre Kinder nutzen, zu kennen und einschätzen zu können, ob diese für ihre Kinder geeignet sind. Dafür halten sie es manchmal auch für unumgänglich, „[d]ass man das auch, wenn es denn nicht (anders) geht, anguckt und man auch mal Inhalte

verbietet und andere erlaubt“, wie Herr Lehmann hinsichtlich der Medienwünsche seiner 10-jährigen Tochter feststellt. Als Orientierungshilfe dienen hier auch die Alterskennzeichnungen.

Schließlich setzen sich die Eltern auch mit medienerzieherischen Fragen auseinander und sind entsprechenden Informationen gegenüber aufgeschlossen, nicht zuletzt um mit den Kindern fundierter diskutieren zu können. Die Mutter des 9-jährigen Tim findet es sehr hilfreich,

„[a]uch mal so ein bisschen über die Hintergründe zu lernen und auch zu lernen, wie das funktioniert, weil ich finde, dass ich meinem Kind da auch so 'ne Weile zumindest einigermaßen ebenbürtig sein will und wirklich mitreden kann und nicht einfach nur sagen: ‚Ja, das ist alles ein Scheiß. Das machst du nicht.‘ Das finde ich, also da kann ich niemanden mit überzeugen.“ (Frau Schubert)

Die Mediennutzung der Kinder ist in diesen Familien sowohl hinsichtlich des Umfangs wie auch bezüglich der genutzten Inhalte so geregelt, dass die Kinder Vorgaben haben, an denen sie sich orientieren können. Die Regeln haben die Eltern mit den Kindern gemeinsam festgelegt, zumindest aber werden sie ihnen situationsbezogen und altersgemäß erklärt, so dass die Kinder sie akzeptieren können, so wie die 10-jährige Senia:

„Ähm, ich finde es auch gut, dass ich nicht so viel vor Geräten sitzen kann, wo ich nur auf'n Bildschirm gucke, weil man wird irgendwie völlig verallert. Und früher haben mir meine Eltern auch erzählt, wenn ich, wenn ich zu viel Fernsehen gucke, dass ich eckige Augen kriege. Aber ähm, ich hab jetzt später nicht mehr dran geglaubt, aber früher hab ich dran geglaubt und dann hab ich nicht mehr so viel geguckt.“

Da Kinder in Bezug auf Medien nicht immer wissen, was sie überfordern könnte, stecken die Eltern den Rahmen, in dem die Kinder Erfahrungen sammeln können, sowohl inhaltlich als auch zeitlich ab. Den Eltern ist es dabei wichtig, dass das Interesse an Medien und der Umfang der Mediennutzung in einem ausgewogenen Verhältnis zu anderen Aktivitäten stehen. Damit haben sie kaum Schwierigkeiten, wie beispielsweise Frau Jacoby in Bezug auf ihren 8-jährigen Sohn feststellt:

„[A]ls ich gesehen habe, dass das läuft und auch alle anderen Dinge nicht unter dem Thema Mediennutzung leiden – also er macht auch Sport und andere Geschichten und so was und selber auch Musik. So dass ich finde, das ist alles ganz relaxed und da braucht man gar nicht irgendwo den Daumen drauf halten.“

Hinsichtlich der Inhalte, die die Kinder nutzen, gibt es ein Tabu in Bezug auf gewaltorientierte Medieninhalte. Davon abgesehen gibt es meist keine starren Regeln. Es gibt eine Art Richtwert für die tägliche Mediennutzung, der bei den Jüngeren bei etwa einer halben Stunde liegt, bei den Älteren bei ca. einer Stunde, wie z. B. für den 11-jährigen Marius: „Und ähm, 'ne Stunde? Aber wie gesagt, das kann mal mehr sein und mal weniger, je nachdem.“ Die Kinder

werden in der Regel von ihren Eltern darauf hingewiesen, wenn sie die Zeit vergessen. Situationsbedingt sind immer wieder auch Ausnahmen von Regeln möglich. So dürfen der 5-jährige Finn und sein jüngerer Bruder, die nur sehr selten fernsehen, „wenn sie krank sind oder so, dann dürfen sie mal eine DVD schauen“.

Die Medienerziehung in diesen Familien berücksichtigt die Bedürfnisse der Kinder, so ist es beispielsweise in den meisten Familien das Privileg der Kinder, Medieninhalte zur gemeinsamen Nutzung auszuwählen. Die Wünsche der Kinder entsprechen nicht immer den Vorstellungen der Eltern. Diese sind aber bereit, sich auf die kindliche Realität einzulassen und entsprechend zu handeln. Sie gestatten ihren Kindern auch die Nutzung von Medienangeboten zu, von denen sie selbst nicht viel halten (s.o.). Wenn diese sich ihre Wünsche selbst erfüllen, akzeptieren sie deren Selbstständigkeit, sofern sich das Gewählte in einem altersangemessenen Rahmen bewegt, wie z.B. Herr Lehmann, dessen heute 10-jährige Tochter Pauline sich mit 7 Jahren auf dem Flohmarkt einen Gameboy gekauft hat:

„[Da] hat sie nachher dann den Gameboy für zehn Euro einem anderen abgeluchst, mit Spielen, mit Aufladekabel, mit Tasche etc. Ein wirkliches Schnäppchen muss man mal sagen! Ja, gut. Sonst hätten wir ihr das wahrscheinlich nicht gekauft. Aber sie kam da halt mit an.“

Wenn die Eltern feststellen, dass die medienbezogenen Verarbeitungsmöglichkeiten ihrer Kinder geringer sind als gedacht, versuchen sie dies aufzufangen und ihre Kinder zu unterstützen. So kam die Mutter der 7-jährigen Emily in die Situation, dass sie diese den Film *Der Mondbär* anschauen ließ, weil sie dachte, dieser

„... kann ja nicht so schlimm sein. Ich kannte diese Kurzfolgen vom Fernsehen, die immer vorm Sandmännchen kommen oder kamen und dann hatte ich irgendwann mal so einen Film davon runtergeladen und da kam aber dann doch was vor, was ich nicht so witzig fand. Und ähm, [...] sie schrie ganz laut, sie hätte jetzt Angst. Und dann haben wir natürlich beide sofort das Gespräch geführt.“

Medien zur Belohnung oder Bestrafung einzusetzen, wird in diesen Familien in der Regel abgelehnt, da die Eltern das für zusammenhangslos und nicht angemessen halten.

Leitvorstellungen

Mit ihrer Medienerziehung zielen die Eltern darauf ab, ihren Kindern eine eigenständige, entwicklungsangemessene Medienaneignung zu ermöglichen; diese sollen dadurch einen sinnvollen, bewussten Medienumgang erlernen können. Für Frau Bergritter bedeutet das, dass der Medienumgang durch ein bestimmtes Interesse motiviert sein soll: „Zuerst das Interesse, dann das Medium [...] Nach dem Motto: Sag mir, was dich interessiert, und ich sage dir, wie du

darüber mehr erfahren kannst.“ Ein Teil der Eltern versteht darunter auch, einen

„kritischen Umgang mit Medien generell, also auch nicht nur mit Internet, sondern auch mit Zeitschriften, mit Zeitungen, den Fernsehsendungen, mit Nachrichten, was wir alles sozusagen täglich konsumieren, so hinnehmen, vielleicht manchmal hinterfragen.“ (Frau Frey)

Den Eltern ist es bewusst, dass eine ‚eigenständige Medienaneignung‘ nicht heißen kann, dass die Kinder keine Unterstützung dabei brauchen. Sie brauchen dafür gewisse Fähigkeiten, die sie sich aber erst aneignen müssen: „Sie können ja noch nicht von vornherein die Fähigkeiten haben. Deswegen ist es wichtig, dass das Ganze kontrolliert [...], dass man das in einem gewissen Rahmen hält.“ (Herr Lehmann) Kontrolle heißt für die Eltern dabei nicht, dass sie immer dabei sind, wenn ihre Kinder Medien nutzen, sondern dass sie dafür sorgen, dass eventuelle negative Erfahrungen möglichst gering gehalten werden. Dies kann dadurch erreicht werden, dass sie eine Vorauswahl der Inhalte treffen, die ihre Kinder nutzen dürfen, aber auch dadurch, dass sie die Kinder auf Gefahren im Internet aufmerksam machen und ihnen als Expertinnen und Experten zur Verfügung stehen, wenn Fragen und Unsicherheiten auftreten. Dabei ist es den Eltern ein Anliegen, dass ihr medienerzieherisches Handeln begründet ist und sie es auch ihren Kindern gegenüber begründen können. Frau Jacoby findet es deshalb wichtig,

„auch immer so ein bisschen so als Eltern nicht einzuschlafen, sondern zu wissen, was ist *Facebook*, wie sind die Computerspiele, dass man da auch am Ball bleibt und dann auch merkt, Mensch, das ist jetzt gerade ein Riesenthema bei den Kindern und wie kann ich mich dabei positionieren.“

In diesem Zusammenhang halten die Eltern auch Alterskennzeichnungen für hilfreich. Allerdings können diese nur einen Anhaltspunkt liefern. Da Kinder sich individuell entwickeln und individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben, muss dennoch jedes Angebot dahingehend geprüft werden, ob es für das jeweilige Kind geeignet ist.

Medien werden insgesamt tendenziell positiv bewertet und gehören zum Alltag. Für nahezu alle Eltern spielen Computer und Internet im beruflichen Kontext eine wichtige Rolle. Auch im familiären Alltag haben die Medien ihren Platz, haben aber keine herausgehobene Stellung. Mediale und nicht mediale Beschäftigungen sollen in einem gesunden Verhältnis zueinander stehen. Das ist aus ihrer Sicht dann nicht mehr der Fall, wenn die Medienutzung überhand nimmt. Die Eltern halten es jedoch nicht für richtig, die Mediennutzung ihres Kindes einfach zu beschränken, wenn diese ihrer Meinung nach zu viel wird. Aus ihrer Sicht ist es wichtig, zunächst nach den Ursachen dafür zu forschen. Frau Pahl erklärt, „[da] würd ich gucken, warum es das

macht oder was ich für 'ne Schuld daran hab“. Die Eltern sind auch der Ansicht, dass es keine Medien gibt, die generell ungeeignet für Kinder sind. Es kommt immer darauf an, in welchem Ausmaß sie genutzt werden, dass eine sinnvolle Auswahl getroffen wird und die nötige Medienkompetenz vorhanden ist. Herr Lehmann erklärt, das gelte „[g]rundsätzlich auch [für] Computerspiele. Wenn man ein bisschen drauf achtet. Es fördert einfach auch das Vorausdenken“.

Hinsichtlich des Internets und Sozialer Netzwerkdienste sind sich die Eltern dahingehend einig, dass diese für ihre Kinder zunehmend wichtig werden, insofern halten sie es für notwendig, sie im Blick zu haben und die Gefahren zu kennen, die damit verbunden sind. Einem Teil der Eltern machen diese Risiken – insbesondere in Bezug auf *Facebook* – auch Sorgen. Sie lehnen sie für sich selbst ab und wissen noch nicht, wie sie damit umgehen werden, wenn ihre Kinder Interesse dafür entwickeln. Andere sind zuversichtlich und halten es vor allem für wichtig, ihren Kindern die nötige Sensibilität für den Umgang mit Sozialen Netzwerkdiensten zu vermitteln. So stellt z. B. Frau Michels fest: „Und das [...] finde ich, ganz ganz wichtig, dass ich da ein Kind, ähm, was da mit reinwachsen soll und was jetzt 11 ist, aufkläre.“

Übereinstimmung zwischen Leitvorstellungen und Umsetzung

In den Familien, die dem Muster *Individuell unterstützen* zugeordnet sind, gelingt es den Eltern weitestgehend, ihre medienerzieherischen Leitvorstellungen mit ihrem medienerzieherischen Alltag in Einklang zu bringen. Sie haben zum einen die Mediennutzung ihrer Kinder im Blick und kennen deren medienbezogenen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten. Zum anderen nimmt das Thema Medien weder in der Familie noch für die Kinder einen allzu großen Raum ein. Die Kinder nutzen die ihnen zur Verfügung stehenden Medien gern und wissen auch mit ihnen umzugehen; offensichtlich sind ihre medienbezogenen Bedürfnisse damit aber auch erfüllt. Die Eltern informieren sich über medienerzieherische Fragen und tauschen sich mit anderen darüber aus und können so den Medienumgang ihrer Kinder einschätzen. Vor diesem Hintergrund gelingt es den Eltern, ihren Töchtern und Söhnen ein mediales Setting zur Verfügung zu stellen, innerhalb dessen diese ihre Medienkompetenz erweitern können. Das heißt beispielsweise, dass es jüngeren Kindern zwar erlaubt ist, selber den Fernseher einzuschalten oder eine DVD anzusehen, ihnen aber nur bestimmte (Kinder-)Sender erlaubt sind bzw. sie nur auf eine bestimmte Auswahl von DVDs zurückgreifen dürfen, die aus Sicht der Eltern unbedenklich sind. Hinsichtlich der älteren Kinder gibt es z. B. bei Familie Schubert die Regel, dass der 9-jährige Tim die Erlaubnis hat, das Internet in Anwesenheit seiner Mutter oder seines Vaters selbstständig zu nutzen. Dabei darf er aber nur Seiten ansteuern, für die seine Mutter ihm Bookmarks gesetzt hat.

Allerdings

„legt er jetzt, glaube ich, aber auch Sachen ab, mit denen ich nicht einverstanden bin. Ich habe ihm aber noch nicht verraten, wie ich rausfinde, was er gemacht hat, während ich nicht da war.“

Dass Tim selbst weitere Bookmarks setzt, ist für Frau Schubert jedoch kein Problem. Sie gesteht ihm das stillschweigend zu, hat aber die Möglichkeit einzugreifen, wenn er Gefahr läuft, auf ungeeignete Angebote zu treffen.

Die größte Herausforderung hinsichtlich der Medienerziehung sieht der Großteil der Eltern im Internet und hier insbesondere in den Sozialen Netzwerken und den damit verbundenen Gefahren. Bisher ist aber keines der Kinder bei einem Sozialen Netzwerk angemeldet, so dass damit verbundene Fragen in den meisten Familien noch nicht virulent sind, die Eltern sich aber auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema einstellen. Nur in wenigen Familien zeigen die Kinder schon ein entsprechendes Interesse, auf das die Eltern bestmöglich einzugehen versuchen. Insgesamt erkennen die Eltern hier aber Wissens- und Erfahrungslücken bei sich selbst, die sie gern mit professioneller Unterstützung schließen würden.

Familie Frey

Die Freys sind eine fünfköpfige Familie: Mutter und Vater, die nicht verheiratet sind, aber schon lange zusammenleben, und ihre drei Kinder, die 9-jährige Marie, ihr 5-jähriger Bruder und ihre 10 Monate alte Schwester. Beide Eltern haben Abitur. Frau Frey arbeitet in der Verwaltung einer Schule, ist zurzeit aber in Elternzeit, ihr Partner ist Softwareentwickler. Marie besucht die dritte Klasse, nach der Schule geht sie in den Hort; an einem Tag in der Woche besucht sie einen Mal- und Bastelkurs. Sie ist regelmäßig bei den Großeltern und hat eine enge Bindung zu ihrer 10-jährigen Cousine.

Familie Frey ist gut mit Medien ausgestattet. Allerdings wurde der Fernseher vor fünf Jahren abgeschafft, da die Eltern ihn für verzichtbar hielten – die wenigen Sendungen, die sie sehen wollten, konnten sie sich auch via Internet anschauen. Vor diesem Hintergrund erklärt Frau Frey, dass ihre „Kinder gar nicht so wirklich [wissen], wie Fernsehen funktioniert.“ Das stimmt so wohl nicht ganz, da die Kinder fernsehen, wenn sie die Großeltern besuchen. Doch auch zuhause wird hin und wieder ferngesehen, jedoch über den Computer. Dieser steht im Wohn-/Essbereich und dient als Multimediagerät. Hier werden Serien sowie Filme – von der Festplatte oder im Internet – angeschaut, über das Internet wird Radio gehört und es werden Musikvideos auf *YouTube* rezipiert. Auch die Zeitung wird online gelesen. Die Familie besitzt eine *Wii*, die aber die meiste Zeit über nicht aufgebaut ist. Den Kindern fehlt sie aber offensichtlich nicht. Würden sie danach verlangen, wären die Eltern damit

einverstanden. Die Eltern spielen eigentlich gern Computerspiele und haben das früher regelmäßig, zum Teil sogar „exzessiv“ gemacht, inzwischen kommen sie aber nur noch selten dazu. Marie hat einen eigenen PC, den sie jedoch nicht besonders oft nutzt, und eine *Nintendo DS*. Auch diesen hat sie nur selten in Gebrauch. Sie hat nur ein Spiel und nutzt sie eher zum Fotografieren. Außerdem hat sie ein Handy, das sie aber nur zum Telefonieren braucht. Neben den elektronischen Medien haben Bücher einen hohen Stellenwert in der Familie und Frau Frey legt Wert darauf, den Kindern regelmäßig, vor allem abends vor dem Einschlafen, vorzulesen.

Medien sind ein Kulturgut

Frau Frey ist der Auffassung, dass Medien, vor allem Computer und Internet, ein Kulturgut sind und es wichtig ist, Kinder an einen kompetenten Medienumgang heranzuführen:

„[I]ch finde, gerade das Medium Computer und Internet, das ist einfach auch später mit ein Handwerkszeug, also wenn wir unseren Kindern nicht auch zeigen, wie man damit umgeht, dann werden die später auch ein Stück verloren sein, das wird ein Kulturgut wie Lesen und Schreiben sein, wenn die 18, 19 sind.“

Angst vor einer Suchtwirkung von Computer und Internet hat sie nicht. Sie ist der Meinung, dass es immer wieder Phasen geben kann, in denen ein Medium besonders intensiv genutzt wird, diese dann aber auch wieder vorübergehen. Diese Erfahrung hat sie auch selbst gemacht. In diesem Zusammenhang hält sie es für wichtig, dass Kinder den Wert von Medien im Vergleich zu anderen Beschäftigungen und Kulturtechniken für ihren Alltag erkennen, was sie aber nur dann können, wenn sie auch nicht-mediale Erfahrungen machen. Diese bietet sie ihren Kindern:

„[I]ch gehe genauso mit meinen Kindern ins Museum, ich gehe auch mit denen raus, auf Bäume klettern oder Sport machen, also es sollte sich halt die Waage halten, und so wie man lesen lernt, lernt man halt auch Medien nutzen.“

Um Kindern ein ‚normales‘ Verhältnis zu Medien zu ermöglichen, ist es aus Frau Freys Sicht auch nicht sinnvoll, Medien zur Belohnung oder Bestrafung einzusetzen. In ihrer Vorstellung von Erziehung haben Strafen sowieso keinen Platz, noch weniger aber wenn sie in keinem Zusammenhang mit dem zu sanktionierenden Vorfall stehen:

„[D]as finde ich noch absurder, Medien dazu zu benutzen, um irgendwelche Sanktionen zu machen, also Dinge, die nicht miteinander in Verbindung stehen, was weiß ich, also Kind hat, hätte, angenommen das Kind hat geklaut und dann sage ich ok, du kriegst jetzt ein Fernsehverbot. Was hat das Klauen mit dem Fernsehen zu tun? Nichts, also [...] für mich fühlt sich das nicht logisch an, deswegen mache ich das auch nicht und wenn es Konflikte gibt, dann, dann diskutieren wir die halt, [...] also ich halte nichts

von Strafen und da Medien zu benutzen, um da so was zu machen, das machen wir nicht.“

Kindern eine selbstständige und unvoreingenommene Medienaneignung ermöglichen

Wichtig ist es Frau Frey, dass ihre Kinder sich die Medien(welt) selbstständig aneignen können. Dafür ist es nötig, bestimmte Voraussetzungen zu schaffen. Zunächst einmal müssen die Kinder freien Zugang zu den Medien haben und der zeitliche Rahmen, in dem sie sie nutzen können, darf nicht zu eng gesteckt ist. Dies bedeutet nicht, dass unbegrenzte Mediennutzung möglich ist, sondern dass die Eltern im Blick haben, wann es zu viel ist. Ähnliches gilt auch für die inhaltliche Mediennutzung. Hier gilt es, die individuellen entwicklungs- und erfahrungsabhängigen Fähigkeiten der Kinder zu kennen und einzugreifen, wenn sie bestimmte Medienangebote noch nicht verarbeiten können. Dabei setzt Frau Frey in erster Linie auf Kommunikation. So würde sie es ihrer Tochter – wenn diese den Wunsch äußerte – erlauben, sich bei einem Sozialen Netzwerk wie *Facebook* oder *SchülerVZ* anzumelden, auch wenn sie selbst das nicht unproblematisch findet: „[Es] wäre mir wichtiger, dass mein Kind weiß, wie man sich in so einer, in so einem Netzwerk verhält und mit dem zusammen das machen, als dass ich verbiete.“ Ebenso wenig käme es für sie in Frage, Internetseiten für ihre Kinder zu sperren. Sie findet es besser,

„Google nicht auf bestimmte Begriffe irgendwie zu sperren. So was gibt es in der Schule, aber darauf habe ich einfach keinen Bock, weil dann möchte ich lieber einfach mit den Kindern kommunizieren“.

Um Kindern eine unvoreingenommene Annäherung an und Auseinandersetzung mit den Medien zu ermöglichen, lehnt Frau Freys es ab, dass Eltern ihren Kindern vermitteln, dass es gute und schlechte mediale Beschäftigungen gebe. Als Beispiel dafür führt sie die meist uneingeschränkt positive Sicht auf das Buch an:

„Warum bewertet man die Medien unterschiedlich, warum ist eine Stunde ein Buch zu lesen, in was weiß ich, in einem Kinderroman, wertvoller als eine Stunde sich im Internet irgendwas, mit irgendwas zu befassen, oder auch einen Film zu gucken, also warum ist das, ja warum wird das bewertet?“

Dennoch hält sie es für richtig, Stellung zu beziehen und den Kindern mit bestimmten Medien verbundene Gefahren und Problematiken zu erklären.

Medienerziehung muss sich nach dem Tempo des Kindes richten

Für Frau Frey lautet eine wichtige Prämisse, dass jedes Kind sich in seinem individuellen Tempo entwickelt. Folglich können Alterseinstufungen für Medien nur ein Anhaltspunkt für die eigene Medienerziehung sein. Vor diesem Hinter-

grund müssen aus ihrer Sicht auch Altersfreigaben für Filme oder Computerspiele sowie Vorgaben des Jugendmedienschutzes im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen und dessen erfahrungs- oder entwicklungsbedingten Fähigkeiten betrachtet werden. Sie stellt fest:

„Also ich würde nicht einfach mich auf den Jugendschutz berufen und sagen, der hat Recht, so. Da möchte ich gerne auch die Möglichkeit der Eltern, sich mit den Kindern auseinanderzusetzen, noch mit ins Spiel bringen und nicht einfach blind auf irgendeine Zahl vertrauen.“

Demgegenüber kann es aber auch vorkommen, dass Eltern ihren Kindern ein schnelleres Tempo bei der Medienaneignung zutrauen, als dies tatsächlich der Fall ist. Hier stehen aus ihrer Sicht das Kindeswohl und die Bedürfnisse des Kindes an erster Stelle und die Eltern müssen das langsamere Tempo akzeptieren. Frau Frey stellt selbstkritisch fest: „Also da bin ich ja eher manchmal so ein bisschen ungeduldig und denke so, na ja, das wäre jetzt ja auch toll und dann denke ich, nee, das hat seine Zeit so, sie ist gerade, sie hat macht gerade noch andere Sachen, also es hat noch nicht so den Stellenwert auch so am Tag, so ich muss jetzt unbedingt an den Computer wie man das vielleicht als Erwachsener ‚Ich muss jetzt meine Mails checken‘ und ‚Ist meine Auktion schon zu Ende?‘ oder irgend sowas, also da ist sie noch nicht so drin, das ist auch was, ich finde was Schönes.“

Kinder bei ihrer Medienaneignung begleiten

Damit Kinder sich zu souveränen Mediennutzerinnen und Mediennutzern entwickeln können, sind sie aus Frau Freys Sicht auf eine kompetente Begleitung angewiesen. Dazu sollen zwar auch die Schulen beitragen, in denen Medien einen festen Platz haben sollten und der Umgang mit ihnen selbstverständlich sein sollte. Die wichtigste Rolle spielen hier nach Ansicht von Frau Frey aber die Eltern. Diese können ihren Kindern aber nur dann einen kompetenten Medienumgang vermitteln, wenn Medien im Alltag auch präsent sind. Dazu gehört für sie, dass Medien im Haushalt vorhanden sind, aber auch, dass die Eltern hin und wieder mit den Kindern zusammen eine Bibliothek besuchen, wo die Kinder Medien selber auswählen dürfen. Oder dass sie mit ihren Kindern ins Kino gehen oder gemeinsam eine Fernsehsendung oder einen Film auf DVD sehen. Darüber hinaus ist Frau Frey der Meinung, dass Kinder auch mitbekommen sollen, wie ihre Eltern Medien nutzen. So kommt es vor, dass ihre Tochter dabei ist, wenn sie selbst auf *Facebook* ist oder auf *eBay* steigert. Sie erklärt ihr dann, welche Möglichkeiten es hier gibt,

„und dann machen wir das auch zusammen und gucken so ein bisschen, also wie funktioniert das dort und das zu erklären oder wenn man eine Banküberweisung macht oder so dies zu erklären ‚Hä, na was machst du‘, dann sage ich ‚na eigentlich sind es nur Einsen und Nullen, so das ist gar kein Geld, was wirklich fließt, so, das ist eigent-

lich alles nur auf einem Rechner‘ und ähm, das zeige ich ihr schon, wenn sie da Fragen hat“.

Frau Freys Vorstellungen von Medienerziehung fußen zum einen auf eigenen Erfahrungen. Zum anderen ist sie aber auch offen für Informationen zu Medienerziehung, auf die sie beispielsweise in Zeitschriften trifft, hat aber bei Fragen auch schon selbst – bevorzugt im Internet – danach recherchiert.

Variante: Individuelle Unterstützung in einem geschützten Rahmen

Eine Variante des Musters *Individuell unterstützen* zeigt sich bei den Familien mit Kindern im Vorschulalter bzw. Schulanfängern, zu denen die Hälfte der Familien dieses Musters gehört. In diesen Familien wird in besonderem Maße darauf geachtet, welche Medienangebote die Kinder nutzen. Keines der Kinder verfügt über audiovisuelle oder digitale Medien im eigenen Zimmer. Eine wichtige Rolle spielen in diesen Familien Bücher und insbesondere Musik-CDs und Hörspiele. Diese dürfen die Kinder selbstständig und jederzeit nutzen, aber auch die Eltern hören ab und zu gern mit, so z.B. Frau Lindberg und ihr 5-jähriger Sohn Carlos:

„Hörbücher, Hörspiele, die wir auch oft gemeinsam anhören, wir liegen dann einfach da oder beim *Ritter Rost*, da kann man ja auch dann mitsingen oder so, also das ist ja so schön auch, und da liegen wir oft am Boden und hören uns das gemeinsam an [...] Und das sind eigentlich die wichtigsten Medien.“

Wenn die Kinder fernsehen oder einen Film auf DVD sehen wollen, ist es den Eltern wichtig, dabei zu sein. Die Kinder entscheiden, was sie sehen möchten und können dabei aus einer bestimmten Auswahl an Filmen und Sendungen auswählen, deren Inhalt die Eltern kennen. In zwei Familien gibt es keinen Fernsehanschluss, da die Eltern ungezieltes Fernsehen vermeiden wollen. Für Familie Keller spielt das Internet eine wichtige Rolle. Frau Keller erklärt: „Bei uns läuft eigentlich alles übers Internet.“ Das hat auch der 5-jährige Finn schon „verinnerlicht“. Er äußert immer wieder Interesse, ins Internet zu gehen. Finns Interesse wird von seinen Eltern unterstützt, die dann mit ihm zusammen online gehen:

„Also wenn der Finn irgend etwas Neues möchte, sei es jetzt ein neues Auto oder sowas, dann sagt er immer: ‚Mama, ich möchte mir das erstmal im Internet oder am Tablet anschauen, wie das geht und wie das aussieht und dann gucken wir, wo’s am günstigsten ist und dann können wir mal überlegen, ob wir das kaufen.‘ Also das hat er schon verinnerlicht.“

Die Eltern achten aber nicht nur darauf, welchen Medien sich ihre Kinder zuwenden, sie sind sich auch in besonderem Maße ihrer Vorbildfunktion im Hinblick auf die Medienaneignung ihrer Kinder bewusst. Frau Eisler ist der Meinung, „das ist das Allerwichtigste“. Und Frau Bergritter erklärt:

„Wenn Sie zum Beispiel dem Kind sagen: Du kannst nicht stundenlang vor dem Fernseher sitzen aber Sie selbst sitzen stundenlang und schicken es aus dem Wohnzimmer [...], dann ist das eine Art von Lüge, ja. [...] Und da denke ich, darauf muss man einfach achten, dass man das den Kindern auch vorlebt, ja. Dass man [...] nicht nur erklärt: Warum, wieso, weswegen. Aber dass [...] Sie wirklich das, was Sie sagen, was Sie von dem Kind erwarten, tatsächlich auch selbst tun.“

Die Eltern versuchen, ihren Kindern einen in ihren Augen sinnvollen Umgang mit Medien im Alltag vorzuleben. Dafür stellen sie auch ihre eigenen Bedürfnisse zurück und achten beispielsweise darauf, möglichst nicht fernzusehen, so lange ihre Kinder noch wach sind.

Neben dieser Variante des Musters *Individuell unterstützen* ist in einigen Familien der Blick auf das Bildungspotenzial der Medien sowie deren kreatives Potenzial besonders ausgeprägt. Diese Ausprägung soll abschließend kurz beschrieben werden.

Ausprägung: Medien bilden und regen die Kreativität an

In mehreren Familien wird Medien ein besonderes Bildungspotenzial zugeschrieben. So legt Frau Schubert Wert darauf, dass ihr 9-jähriger Sohn Tim regelmäßig Sendungen wie *logo!*, *Wissen macht Ah!* oder *pur+* sehen kann, ohne dass er dabei von seiner kleinen Schwester gestört wird, „weil ich einfach das Gefühl habe, das ist so 'ne Bildungsmöglichkeit für ihn, die ich als sehr gemäß betrachte“. Familie Keller, für die das Internet generell einen hohen Stellenwert hat (s.o.), schätzt dieses auch deswegen sehr, weil es Kindern große Chancen bietet. Ihr fünfjähriger Sohn interessiert sich für Buchstaben und möchte lesen lernen,

„also haben wir [im Internet, S.E.] geguckt, wie kann man denn schon Kindern lesen lernen leicht machen, [...] und haben zufällig von einer Studie erfahren, wo man den Kindern Lesen lernen kann mit 56 Blattseiten und so weiter und [...] dann haben wir ihm das bestellt und seit zwei Wochen [...] macht [er] jeden Tag fünf Arbeitsblätter und findet das total toll und wir sind natürlich beeindruckt“.

Neben der Möglichkeit, sich mit Hilfe der Medien Faktenwissen anzueignen, Zusammenhänge zu verstehen oder eben Kulturtechniken wie das Lesen zu lernen, schätzen die Eltern auch die kreativen Möglichkeiten, die die Medien ihren Kindern bieten. So hat Karl Jacoby (8 Jahre) mit einem Freund zusammen „eine Art Forscherfilm“ gedreht und darin sein Interesse an *Star Wars* kreativ umgesetzt. Die 10-jährige Senia Graefe hat im Rahmen eines medienpädagogischen Projekts einen Zeichentrickfilm erstellt und dabei aus Sicht ihrer Mutter sehr viel mitgenommen. Dieser aktive Medienumgang ihrer Kinder wird von den Eltern unterstützt.

Exkurs: Besonderheiten in Familien mit Migrationshintergrund in Hinblick auf Medienerziehung und Medienumgang der Kinder

Bei insgesamt zehn von 48 Familien gibt es explizite Hinweise auf einen familiären Migrationshintergrund. Diese Familien finden sich in allen medien-erzieherischen Handlungsmustern wieder, was einmal mehr darauf verweist, dass das Merkmal Migrationshintergrund mit sehr unterschiedlichen kulturellen und alltagsweltlichen Bezügen verbunden sein kann. Bei drei Familien scheint der Migrationshintergrund der Eltern keine eigenständige Rolle in Bezug auf die Medienerziehung zu spielen. Bei den anderen Familien gibt es mehrere Hinweise auf eine Rahmung medien-erzieherischer Belange durch den Migrationshintergrund, die zusammen mit anderen lebensweltlichen Bedingungen für die Interpretation des medien-erzieherischen Handelns herangezogen werden können. Vier Aspekte konnten aus den Ergebnissen extrahiert werden, die im Folgenden anhand von Beispielen knapp erläutert werden:

Zur Rolle von kulturellen Differenzen in medien-erzieherischen Konflikten

Bei Familie Yilmaz gibt es Hinweise auf die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds für die Medienerziehung und den Medienumgang der Kinder: So bezieht Herr Yilmaz (Muster *Normgeleitet reglementieren*) medien-erziehungsbezogene Konflikte zwischen seiner Frau und ihm explizit auf kulturelle Unterschiede. Er selbst hat eine deutsche Mutter und einen türkischen Vater und ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Seine Frau ist erst als Erwachsene nach Deutschland gekommen. Er ist der Meinung, dass es auf die stärkere türkische Verwurzelung seiner Frau zurückzuführen sei, dass sie den Kindern einen aus seiner Perspektive unregelmäßigen und ausufernden Medienumgang gestattet und vorgelebt habe. Dieses medien-erzieherische Handeln will er nach der Trennung von seiner Frau nun umfassend ändern. Er legt Wert auf Regeln zum zeitlichen und inhaltlichen Medienumgang. Außerdem empfängt er – anders als die Mutter der Kinder – keine türkischen Sender mehr, wobei dies nicht inhaltlich begründet wird. Ferner erklärt Herr Yilmaz, dass seine 10-jährige Tochter bei befreundeten Familien schon ab und an Horrorfilme gesehen habe. Dass dies dort möglich war, führt er ebenfalls darauf zurück, dass es sich um Freunde der Mutter gehandelt habe: „... weil meistens passiert es halt dann bei den Freundinnen. Das sind ... meistens türkische Familien, wo sie dann da ist. [...] Es war noch in keiner deutschen Familie, wo sie einen Horrorfilm angeschaut. Ist halt einfach ... Da ist der Zugriff halt einfach frei. Das ist halt einfach ohne, ohne Regeln.“

Ähnliches zeigt sich auch bei Familie Lindberg: Der Vater von Carlos (5 Jahre) ist Brasilianer und lebt von der Familie getrennt. Frau Lindbergs

Einschätzung zufolge nutzt der Vater den Fernseher als „Dauerbeschallung“. Sie weiß, dass Carlos bei seinem Vater mehr fernsehen darf als bei ihr. Noch sieht sie keine großen Probleme, sie kann sich aber vorstellen, dass dies in der Zukunft durchaus zu Konflikten führen kann.

Hinweise auf Zusammenhänge zwischen stark negativen Medienwirkungsannahmen und der eigenen Migrationsgeschichte

Frau Aslani, Mutter von Bojan (7 Jahre), mit bosnischem Migrationshintergrund (Muster *Beobachten und situativ eingreifen*), hat ein sehr negatives Medienbild, was offensichtlich durch ihre Migrationserfahrung beeinflusst ist: Medieninhalte sind in ihren Augen viel zu oft gewaltgeprägt, wodurch sie sich stark beeinträchtigt fühlt, vor allem, wenn es um realitätsnahe oder drastische Darstellungen geht. Medien schüren in ihren Augen Konflikte und zetteln Kriege an. Die starke Ablehnung von Gewaltinhalten – für sich selbst und für ihre Kinder – hängt wahrscheinlich mit ihrer Herkunft aus dem vom Bürgerkrieg erschütterten Bosnien zusammen, wobei nicht klar ist, inwieweit sie selbst den Krieg miterlebt hat. Zumindest betont Frau Aslani, dass es für sie nicht selbstverständlich ist, dass es auf den Straßen ruhig und ohne Gewalt zugeht. Daher empfindet sie es als besonders belastend, wenn in den Medien Gewalt gezeigt wird. Auch in Bezug auf die Sexualmoral sind Medien ihrer Ansicht nach häufig zu freizügig und daher für Kinder nicht geeignet.

Fehlende Sprachkenntnisse als Barriere für eine gemeinsame Zuwendung zu Medieninhalten

Familie Celik (Muster *Laufen lassen*) sitzt gerne gemeinsam vor dem Fernseher und schaut türkischsprachiges Programm, das der 9-jährige Murat aber nicht versteht, da er kaum Türkisch spricht. Murats Wunsch nach einem Programmwechsel findet beim Rest der Familie keinen Anklang. Als Konsequenz daraus zieht er sich unter Protest in sein Zimmer zurück, um dort die von ihm bevorzugten Angebote zu sehen. Hier wird eine kulturelle (Generationen-)Kluft innerhalb der Familie deutlich, die nicht im Sinne von Herstellung von Gemeinsamkeit gelöst wird, sondern einer Verstärkung von Individualisierung. Unklar bleibt in diesem Beispiel jedoch, inwieweit es Murat selbst auf das gemeinsame Fernseherlebnis ankommt oder auf den Ort des Fernsehschauens.

Brückenfunktion von kommunikativen Angeboten

In zwei Familien wird die Bedeutung kommunikativer Medien für die Beziehungspflege besonders deutlich.¹⁷⁰ In beiden Fällen handelt es sich um getrennt lebende Eltern, bei denen die Kinder *Skype* bzw. das Mobiltelefon dazu nutzen,

170 Vgl. dazu auch Eggert (2010, S.207) sowie Eggert, Gebel, Wagner (2008, S.153)

um mit dem in Kroatien lebenden Vater bzw. der in der Türkei lebenden Mutter den Kontakt zu halten. Im letzteren Fall ist dies durchaus mit Konflikten verbunden, da der Vater den Einfluss der Mutter auf den Medienumgang der Tochter reduzieren möchte.

5.4 Die Muster im Vergleich

Im Überblick über die Muster werden sowohl familienbezogene als auch medienbezogene Aspekte sichtbar, die sich in Nähen und Übergängen zwischen den Mustern niederschlagen (Kapitel 5.4.1) und weiteren Erklärungshintergrund für die Frage nach Reibungspunkten und Erschwernissen in der Medienerziehung im familiären Alltag liefern (Kapitel 5.4.2). Ein Teilkapitel widmet sich den Familien, in denen der Mediengebrauch der Söhne durchaus nicht konfliktfrei sowohl zwischen Eltern und Kind als auch zwischen den Eltern verläuft (Kapitel 5.4.3).

5.4.1 Medienerzieherischer Alltag in den untersuchten Familien

Der medienerzieherische Alltag in den Familien gestaltet sich sehr unterschiedlich und wird von verschiedenen Aspekten gerahmt, die für die Medienerziehung eine Rolle spielen. Drei Aspekte erweisen sich als wesentlich für eine vergleichende Einschätzung der Muster: Die Wahrnehmung von Medienerziehung als eigener Erziehungsbereich, die grundsätzliche Haltung der Eltern gegenüber Medien und die gemeinsamen Medienaktivitäten von Eltern und Kindern.

Ein erster wesentlicher Aspekt, um das medienerzieherische Handeln der Eltern musterübergreifend zu vergleichen, betrifft die **Wahrnehmung von Medienerziehung** als eigenen Erziehungsbereich:

- In vier Mustern (*Rahmen setzen, Individuell unterstützen, Normgeleitet reglementieren, Funktionalistisch kontrollieren*) wird Medienerziehung von den Eltern explizit als eigener Erziehungsbereich wahrgenommen. Dies führt dazu, dass das Aktivitätsniveau zumindest als mittel eingestuft wurde. Es hat im medienerzieherischen Handeln allerdings sehr divergente Umgangsweisen zur Folge, die sich in diesen vier Mustern in der Art und Weise, wie Vereinbarungen getroffen werden, wie Zugangsbeschränkungen zu Medien umgesetzt werden und ob und wie über Medien in der Familie Gespräche stattfinden, niederschlagen. Diese Aktivitäten unterscheiden sich vor allem im Ausmaß der Kindorientierung.
- Bei den Eltern, die den beiden Mustern *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* zugeordnet sind, wird Medienerziehung hingegen kaum als eigener Erziehungsbereich wahrgenommen. Dies hat unterschiedliche

Gründe: Teilweise zeigt sich eine Überforderung durch andere Problemlagen, teilweise äußern sich die Eltern aber auch in der Überzeugung, dass der Mediengebrauch ihrer Kinder kaum einer Begleitung bedarf bzw. in der allgemeinen Erziehung aufgehoben sei (Muster *Laufen lassen*). Diese Eltern nehmen zumeist die medienbezogenen Bedürfnisse der Kinder nicht zur Kenntnis. In denjenigen zwei Fällen, in denen die Bedürfnisse der Kinder durchaus Beachtung finden (Muster *Beobachten und situativ eingreifen*, Variante *Beobachten und gesprächsbereit sein*), zeigt sich, dass die Kinder wenig medienaffin sind und aus Sicht der Eltern daher keine Veranlassung besteht, mehr medienerzieherisches Engagement an den Tag zu legen.

- In beiden Mustern verwarfen sich die Eltern gegen von außen an die Familien herangetragene Ansprüche, wie Erziehung vonstattengehen soll (z. B. Frau Golde (*Laufen lassen*) und Frau Aslani (*Beobachten und situativ eingreifen*)). Sie können in der Folge auch mit Tipps und Ratschlägen zur Medienerziehung, wie sie z. B. in Ratgeberliteratur zu finden sind, nur sehr wenig anfangen.
- Sehr stark aufgenommen werden hingegen gesellschaftliche Ansprüche, wie sie neben ihrer Verhandlung in Erziehungsratgebern auch in öffentlichen Diskursen zur Mediennutzung von Kindern formuliert werden, von den Eltern im Muster *Normgeleitet reglementieren*. Dies schlägt sich u. a. in einer vergleichsweise hohen Regelungsdichte bei gleichzeitig niedriger Kindorientierung nieder. Im Ergebnis bedeutet dies, dass der Mediengebrauch der Kinder durch zahlreiche Vorgaben und Einschränkungen streng geregelt ist, dabei aber die Bedürfnisse der Kinder wenig wahrgenommen oder ignoriert werden.
- Auffällig ist insgesamt der Zusammenhang mit dem Bildungsstand: Eltern mit niedrigem Bildungsstand finden sich hauptsächlich in den Mustern *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen*, in denen Medienerziehung kaum oder gar nicht als eigener Erziehungsbereich wahrgenommen wird. Bis auf zwei Ausnahmen finden sich nur Familien mit hohem Bildungsstand im Muster *Normgeleitet reglementieren* und *Funktionalistisch kontrollieren*. Bei den Mustern *Rahmen setzen* und *Individuell unterstützen* dominiert ebenfalls ein höherer Bildungsstand. In diesen Mustern wird Medienerziehung als Notwendigkeit angesehen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und sehr verschiedenen Ansichten über deren Umsetzung.

Ein zweiter wichtiger Aspekt bildet die **Haltung der Eltern gegenüber Medien im Allgemeinen und gegenüber dem Mediengebrauch der Kinder**. Dazu gehören Annahmen über die Wirkung von Medien sowie die Bewertung der Medienvorlieben der Kinder.

- Ein überwiegend positives Bild von Medien findet sich explizit im Muster *Individuell unterstützen*, in dem von den Eltern sowohl auf unterhaltende

als auch auf bildungsorientierte Aspekte sowie die kreativen Möglichkeiten des Mediengebrauchs Bezug genommen wird. Teilweise finden sich derartige Sichtweisen auch in den Mustern *Rahmen setzen* und der Variante *Beobachten und gesprächsbereit sein*.

- Als positiver Teilaspekt in Bezug auf Medien zeigt sich, dass die Eltern die Bildungsfunktionen von Computer und Internet durchaus im Blick haben. Besonders stark auf den Aspekt der Bildung fokussieren mehrere Familien in den Mustern *Normgeleitet reglementieren*, *Rahmen setzen* und *Individuell unterstützen*. So werden z. B. im Muster *Rahmen setzen* Lernspiele durchaus auch als bildungsorientierte Angebote wahrgenommen.
- Explizit negative Medienwirkungsannahmen finden sich in den Mustern *Laufen lassen*, *Beobachten und situativ eingreifen* und *Normgeleitet reglementieren*.
 - Im Muster *Laufen lassen* findet sich eine teilweise sogar fatalistische Grundhaltung gegenüber Medien, die u. a. durch eine alarmistische mediale Berichterstattung gespeist zu sein scheint. Medien werden für wirkmächtig gehalten, und insbesondere den negativen Wirkungen von Medien lässt sich in den Augen dieser Eltern kaum etwas entgegensetzen. Dies hat allerdings nicht zur Folge, dass der Medienzugang für die Kinder der Familien in diesem Muster eingeschränkt wird, im Gegenteil: Die Kinder in diesen Familien können in ihrem Mediengebrauch fast durchgängig auf eigene Geräte zurückgreifen.
 - Sowohl im Muster *Laufen lassen* als auch im Muster *Beobachten und situativ eingreifen* wird bei vielen der befragten Eltern eine negative Haltung gegenüber Medien insbesondere dort deutlich, wo es um Gefahren im Internet geht, vor allem in Bezug auf Kontakt Risiken und in Bezug auf die schädlichen Auswirkungen von bestimmten Medieninhalten auf die Kinder.¹⁷¹
 - Im Muster *Normgeleitet reglementieren* zeigt sich bei der Hälfte der befragten Eltern ebenfalls eine kritische Haltung gegenüber Medien, die sich z. B. in einer kulturpessimistischen Haltung vor allem gegenüber Unterhaltungsangeboten ausdrückt. An einer Auseinandersetzung mit medialen Inhalten bzw. mit der Medienaneignung der Kinder besteht in diesen Familien kein Interesse, was zu einer oberflächlichen und gleichzeitig meist negativen Beurteilung von Unterhaltungsangeboten, z. B. von „Ballerspielen“, führt.
- Eine etwas andere Ausrichtung der Haltung gegenüber Medien zeigt sich im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* und in manchen Fällen des Musters *Rahmen setzen*: Medien werden hier nicht per se negativ bewertet,

171 Es finden sich allerdings auch Aussagen in einer Familie im Muster *Laufen lassen* (Familie Seiler), die einen Einfluss der Medien generell in Abrede stellen.

sie werden jedoch vor allem als Zeitfresser gesehen, deren Nutzung Einhalt zu gebieten ist, da ansonsten die Gefahr bestehe, dass sie den familiären Alltag stören.

Das Bild von den Medien und diesbezügliche Wirkungsannahmen korrespondieren auch mit dem Wissen, das die Eltern über Medien und die medialen Vorlieben ihrer Kinder haben. Gerade in den Fällen mit geringerer Kindorientierung ist auffällig, dass das geringe Interesse der Eltern am kindlichen Mediengebrauch und das geringe Wissen über die medialen Präferenzen der Kinder auch in eine ablehnende Haltung gegenüber bestimmten Angeboten führen kann, die von den Kindern geschätzt werden. Besonders deutlich wird dies in der Haltung einiger Eltern in den Mustern mit niedriger Kindorientierung und höherem Aktivitätsniveau, wenn es um Computerspiele geht. So betrachtet z. B. Frau Halder im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* Computerspiele von vornherein als negativ.

Gemeinsame Medienaktivitäten von Eltern und Kindern bilden den dritten Aspekt, anhand dessen sich ein musterübergreifender Blick lohnt. Dazu gehört die Frage, wie Medien in den familiären Alltag integriert werden, was z. B. am Ausmaß der Zeit, die Eltern und Kinder gemeinsam mit Medien verbringen, festzumachen ist sowie der Art und Weise, wie dies gestaltet wird.

- Die Haltung, dass im gemeinsamen Gebrauch eine Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten der Kinder stattfindet und so Kompetenzen gefördert werden, findet sich in der Regel nur im Muster *Individuell unterstützen*. Der Mediengebrauch der Kinder wird wesentlich stärker begleitet, sie können im Vergleich zu den Kindern in anderen Mustern aber weniger auf eigene Medien zurückgreifen und diese unbeaufsichtigt nutzen. Eine partielle Begleitung des Mediengebrauchs findet auch im Muster *Rahmen setzen* statt, die sich vorrangig auf den Umgang mit dem Fernsehen und die Computer- und Internetnutzung der Kinder bezieht. In all diesen Familien findet im gemeinsamen Gebrauch von Medien auch eine Auseinandersetzung mit den Medieninhalten und mit den medienbezogenen Fähigkeiten der Kinder statt. Der Medienumgang der Kinder wird durch die Eltern nach den Maßgaben entwicklungs- und altersangemessener Angebote begleitet.
- Vergleichsweise eher wenig gemeinsame Medienaktivitäten finden sich in den Mustern *Laufen lassen*, *Beobachten und situativ eingreifen*, *Funktionalistisch kontrollieren* sowie auch *Normgeleitet reglementieren*. Wenn gemeinsame Mediennutzung stattfindet, handelt es sich um Gewohnheiten und Rituale, die sich in der Regel auf die gemeinsame Rezeption von Fernsehen und Filmen beschränken (durchaus auch über DVD oder Mediatheken), eine weitergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten findet in den meisten Familien nicht statt. In einigen Fällen mit besonders niedriger Kindorientie-

rung erscheint es sogar störend, wenn die Kinder diese Auseinandersetzung einfordern, z.B. wenn die Kinder beim gemeinsamen Fernsehen Fragen stellen oder ihre Ängste zeigen. In einigen anderen Familien haben die Kinder sich gleich dem Geschmack der Eltern anzupassen und keinerlei Chancen, mit ihren medialen Vorlieben Gehör bei den Eltern zu finden.

- Die gemeinsame Zeit mit Medien hat v.a. in den Mustern *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* auch die Funktion, gemeinsame Vorlieben teilen zu können (z.B. für Fußballübertragungen), die nicht selten entlang der Geschlechterachsen sortiert sind. Dies zeigt sich z.B. indem Mütter ihre Vorlieben in Bezug auf Fernsehen (z.B. Castingshows wie *Deutschland sucht den Superstar*) und romantische Filme meist mit ihren Töchtern teilen, während die Väter mit ihren Söhnen eher gemeinsam am Computer oder der Konsole spielen oder Actionfilme schauen.
- Eine Besonderheit bildet im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* die Zeitstruktur im familiären Alltag, die sehr wenig Spielraum für gemeinsame Medienaktivitäten lässt, da die gemeinsame Zeit von Eltern und Kindern durch die selbstständige Tätigkeit der Eltern oder hohe Arbeitsbelastung stark limitiert wird. Die Mediennutzung wird von den Eltern auch sonst kaum begleitet, so dass nur Reglementierung ohne aktive Auseinandersetzung mit dem konkreten Medienhandeln der Kinder stattfindet.

5.4.2 *Reibungspunkte und Erschwernisse in der Umsetzung von Medienerziehung*

Fast alle Eltern, die medienerzieherische Aktivität entfalten und z.B. Regeln setzen, sagen, dass sie zumindest hin und wieder Ausnahmen machen und dass diese Regeln auch manchmal aufgeweicht werden. Dies wird vor allem den Zwängen des familiären Alltags zugeschrieben, die manchmal spontanes Reagieren erfordern oder auch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Kindern verhindern. Aber begrenzte zeitliche Ressourcen und Energiereserven der Eltern sind Bedingungen, die Eltern selbst als erschwerende Faktoren benennen, die sie daran hindern, ihre mitunter hohen (medien-)erzieherischen Ansprüche im Alltag umzusetzen.

Einige Eltern sehen auch Schwierigkeiten auf sich zukommen, wenn die Kinder älter werden und die Eltern immer mehr gefordert sind, ihr medienerzieherisches Handeln konsistent in Bezug auf die **zunehmende Komplexität des Medienhandelns der Kinder** zu gestalten. So thematisieren einige Eltern im Muster *Rahmen setzen* von sich aus, dass sie bereits absehen können, dass ihnen mit zunehmendem Alter der Kinder deren Mediengebrauch aus dem Blick geraten kann und es zunehmend schwieriger wird, medienerzieherische Regeln umzusetzen und die Kinder angemessen zu begleiten: Je älter die Kinder

werden, umso häufiger werden die außerhäusliche Mediennutzung bei Freundinnen oder Freunden, die mobile Nutzung oder auch der zunehmende Gebrauch des Internets, z.B. in Bezug auf Onlinespiele oder Soziale Netzwerkdienste. Auch ältere Geschwister können durchaus dazu beitragen, dass es schwieriger wird, die Regeln, die für die Jüngeren gelten, auch durchzusetzen. Darüber hinaus zeigt die Variante *Reaktive Rahmensetzung*, wie schwierig es für Eltern sein kann, adäquate Strategien parat zu haben, wenn sich durch die Anschaffung eines neuen Geräts, z.B. einer Spielkonsole, oder durch die Entdeckung eines Mediums und bestimmter Inhalte durch die Kinder deren Medienumgang plötzlich verändert (siehe S. 179).

Konflikte zwischen Eltern und ihren Kindern können nur dann auftreten, wenn Medien auch einen Gegenstand der Auseinandersetzung im familiären Alltag darstellen. Beim Muster *Laufen lassen* spielen demnach Konflikte um Medien und deren Nutzung fast keine bis gar keine Rolle, weil die Eltern froh sind, wenn sie sich damit nicht beschäftigen müssen. Mediennutzung findet vor allem an den eigenen Geräten statt, wo jeder seinen Vorlieben nachgehen kann, es gibt kaum gemeinsame Nutzung, und daher können Konflikte von vornherein meist gar nicht aufkommen.

Wenn es zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern in Bezug auf den Medienumgang kommt, werden unterschiedliche Vorgehensweisen deutlich:

- Eine konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten ist besonders im Muster *Individuell unterstützen* und in den Fällen des Musters *Rahmen setzen*, in denen eine höhere Kindorientierung zu erkennen ist, nachzuvollziehen: Hier werden die Regeln und Vereinbarungen zur Medienerziehung ausgehandelt und den Kindern transparent gemacht. Auch wenn bestimmte Inhalte nicht genutzt werden dürfen, wird dies erklärt und ein Gespräch darüber geführt.
- Beim Muster *Beobachten und situativ eingreifen* finden sich Hinweise, dass Konflikte auch bewusst vermieden werden:
 - Die Eltern zeigen generell wenig Interesse an Medien und den Medien Erfahrungen ihrer Kinder oder sie wollen sich nicht mit den Medien Vorlieben ihrer Kinder beschäftigen. Sie setzen Medien auch mal als „Babysitter“ ein.
 - Sie wollen selbst v. a. beim Fernsehen entspannen.¹⁷²
- Beim Muster *Normgeleitet reglementieren* und *Funktionalistisch kontrollieren* bilden die Bedürfnisse des Bezugskindes nicht die Maßgabe für eine Auseinandersetzung um mediale Vorlieben. Insbesondere die ältesten Kinder in der Familie müssen oftmals zugunsten ihrer jüngeren Geschwister zurückstecken und sich z.B. mit den Medien Vorlieben der Jüngeren begnügen, was

172 Neben den oben genannten Mustern auch in einzelnen Fällen beim Muster *Rahmen setzen*.

neben den Auseinandersetzungen um zeitliche Beschränkungen der Mediennutzung ebenfalls zu Konflikten zwischen den Kindern und ihren Eltern führt.¹⁷³

- In diesen beiden Mustern werden noch weitere Facetten im Umgang mit Konflikten sichtbar, die sich auf die zeitliche Kontrolle beziehen:
 - Das Zeitkorsett der Familien im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* ist so eng gestrickt, dass die aufkommenden Konflikte nicht produktiv ausgetragen werden.
 - Zum anderen zeigt sich teilweise im Muster *Normgeleitet kontrollieren* eine recht starke Medienaffinität der Eltern in Bezug auf Fernsehen und Computer und es entsteht der Eindruck, dass die Eltern aufgrund eigener Medienerfahrungen durch eine hohe Regelungsdichte, die sich vor allem auf zeitliche Beschränkungen bezieht, einem übermäßigen „Konsum“ vorbeugen wollen.

In der Konsequenz resignieren die Kinder vor der Haltung der Eltern regelrecht oder sie suchen sich andere Schlupflöcher, in dem sie die Unwissenheit ihrer Eltern ausnutzen, wie z.B. der Sohn von Frau Andrew (siehe S. 160).

Reibungspunkte stellen aber auch **unterschiedliche Vorstellungen zwischen beiden Elternteilen** über den Mediengebrauch in der Familie sowie Vorgehensweisen konkreten medienerzieherischen Handelns dar. Dies ist u.a. dann der Fall, wenn ein Elternteil eine größere Affinität zu Medien oder bestimmten Medieninhalten aufweist. Es äußert sich in der Vorliebe für Computerspiele bei Vätern, die von Müttern häufiger kritisiert wird, wie z.B. beim Muster *Funktionalistisch kontrollieren*. So bildet z.B. in drei Fällen im Muster *Beobachten und situativ eingreifen* die Anschaffung oder die Nutzung einer Spielkonsole den Gegenstand der Auseinandersetzung, bei der die Eltern uneins sind, da sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, welche Medien in der Familie Platz haben. Insbesondere ist auffällig, dass unterschiedliche Vorstellungen zur Umsetzung der Medienerziehung zwischen den Eltern häufiger bei Familien mit männlichen Bezugskindern zu Tage treten (siehe Abschnitt 5.4.3).

Zusätzliche Erschwernisse in der Umsetzung von Medienerziehung im familiären Alltag zeigen sich auch in den Fällen, in denen ein Elternteil alleine – in der Regel die Mutter des Kindes – die **Erziehungsverantwortung** trägt. Bei den Mustern *Laufen lassen*, *Funktionalistisch kontrollieren*, *Normgeleitet reglementieren* finden sich sechs von insgesamt elf Fällen mit alleinerziehenden Elternteilen.¹⁷⁴ Des Weiteren sind in einem Fall des Musters *Beobachten*

173 Hier gibt es eine Familie mit einem Einzelkind und eine Familie mit einem jüngsten befragten Bezugskind.

174 In einem Fall wohnen das Bezugskind, ein 10-jähriges Mädchen, und ihr 6-jähriger Bruder seit Kurzem bei ihrem Vater (Familie Yilmaz).

und situativ eingreifen (Familie Heinrich) sowie in einem Fall der Variante *Reaktive Rahmensetzung* ebenfalls die Mütter in alleiniger Erziehungsverantwortung. In all diesen Fällen (8 von 11) ist die Kindorientierung im medien-erzieherischen Handeln als niedrig bis maximal mittel einzustufen.¹⁷⁵ Hier ist zu vermuten, dass die Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf ihr Medienhandeln weniger als in anderen Erziehungskonstellationen zum Tragen kommen können, da die Bewältigung des Alltags und anderer Erziehungsaufgaben bereits die Ressourcen der Erziehungsperson erheblich beansprucht.

5.4.3 *Elterliche Auseinandersetzung mit dem Mediengebrauch der Jungen*

In Bezug auf das Geschlecht der Kinder zeigen sich im Vergleich der Muster einige Auffälligkeiten. In der Tendenz ist festzustellen, dass sich in jenen Mustern bzw. Teilbereichen von Mustern, die in Bezug auf die Kindorientierung als mittel bis niedrig eingeordnet wurden, insgesamt wesentlich mehr Familien mit männlichen Bezugskindern finden (16 von 24 Familien in den Mustern *Laufen lassen*, *Normgeleitet reglementieren*, *Funktionalistisch kontrollieren* sowie einzelne Fälle von *Beobachten und situativ eingreifen* und *Rahmen setzen*). Besonders deutlich wird dies in zwei Mustern – *Normgeleitet reglementieren* und *Funktionalistisch kontrollieren*: Hier dominieren Familien mit männlichen Bezugskindern (9 von 11 Familien). Die niedrige Kindorientierung äußert sich in diesen Mustern u. a. dadurch, dass die medialen Vorlieben der Jungen, insbesondere für Computer- oder Konsolenspiele, durch die Mütter nur wenig ernst genommen oder abgelehnt werden. In den Mustern mit höherer Kindorientierung und höherem Aktivitätsniveau (Muster *Rahmen setzen* und *Individuell unterstützen*) sind hingegen Familien mit weiblichen und männlichen Bezugskindern gleichermaßen vertreten.

Besonderes Augenmerk ist in vielen Fällen in den Mustern mit niedrigerer Kindorientierung auf die Rolle der Väter in der Medienerziehung zu richten: In mehreren Fällen zeigt sich, dass die Mütter zwar in der Regel für die Medienerziehung zuständig sind, aber die Väter deren Handeln des Öfteren konterkarieren, indem sie weniger streng agieren, Regeln brechen, den Jungen mehr erlauben oder sogar mit ihnen zusammen mediale Inhalte – v. a. action- oder teilweise gewalthaltige Filme und Computerspiele, die noch nicht für die Altersgruppe freigegeben sind – nutzen, die die Mütter auf keinen Fall erlauben würden. Exemplarisch können dafür mehrere Fälle im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* stehen: Die Väter haben mit ihren medienbezogenen Einstellungen

175 Bei zwei Fällen im Muster *Individuell unterstützen*, in denen die Mutter alleine für die Erziehung verantwortlich ist, wurde die Kindorientierung als mittelhoch bis hoch eingeschätzt. In einem Fall im Muster *Rahmen setzen* liegt die Kindorientierung etwas über dem mittleren Bereich.

bzw. durch ihre eigene Medienaffinität einen erheblichen Einfluss auf die Jungen, was den medienerzieherischen Vorstellungen der Mütter zuwiderläuft. Im Alltag umgehen sie bisweilen gemeinsam mit den Kindern die medienbezogenen Reglementierungen, was entweder Streitigkeiten zwischen den Eltern provoziert oder ein Elternteil kapitulieren lässt. In einem Fall findet keine weitergehende Auseinandersetzung statt, da die Mutter sehr geschlechterstereotype Vorstellungen über mediale Vorlieben von Männern und Männlichkeit akzeptiert, ihrem Mann die Verantwortung überträgt und damit gleichzeitig familiären Konflikten aus dem Weg geht (Familie Bruchowsky), auch wenn es ihren Leitvorstellungen in Bezug auf Medienerziehung an sich widerspricht. Verstärkt können derartige Konflikte in Bezug auf mediale Vorlieben und den Umgang damit noch dadurch werden, wenn die Eltern getrennt leben und in der Regel der Vater derjenige ist, der mit dem erzieherischen Alltag der Kinder weniger befasst ist.

5.5 Zwischenfazit

Medienerziehung verlangt von Eltern zunächst ein Bewusstsein dafür, dass dieses Feld einen eigenen Erziehungsbereich darstellt, der von ihnen sowohl durch ihren eigenen Medienumgang und ihre Vorbildfunktion sowie – sofern vorhanden – durch konkrete Leitvorstellungen und Aktivitäten jeweils unterschiedlich gestaltet wird. Aus fachlicher Perspektive besteht das Ziel darin, Kinder zu befähigen, Medien zu ihren eigenen Zwecken und in einem altersangemessenem Maß selbstständig, eigenverantwortlich und selbstbestimmt nutzen zu können. Intentionale Medienerziehung setzt zudem die Akzeptanz voraus, dass der Medienumgang der Kinder Aufmerksamkeit und ein spezifisches Handeln erfordert, denn das medienerzieherische Handeln soll die Medienaneignung der Kinder reflektiert unterstützen (vgl. Schorb 2004). Wie das (medien-)erzieherische Handeln günstigerweise gestaltet sein sollte, darüber herrscht in der pädagogischen Fachwelt ein grundlegender Konsens (vgl. Kap. 2), nämlich orientiert an den allgemeinen und medienbezogenen altersgemäßen und individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes, eingehend auf seine medialen Präferenzen sowie – im Sinne eines autoritativen Erziehungsstils – in sich konsistent und mit klaren Orientierungslinien verbunden, die das Handeln der erzieherischen Bezugspersonen für die Kinder nachvollziehbar und plausibel machen. Mit diesen Maßgaben wird die Schlüsselstellung einer hohen Kindorientierung als Grundlage gelingenden medienerzieherischen Handelns deutlich, aber auch die Notwendigkeit, dass Eltern selbst ausreichend orientiert sind, um konsistent handeln zu können. Vor diesem Hintergrund werden in einem Zwischenfazit die Aspekte herausgearbeitet, die für eine weiterführende Reflexion aus medienpädagogischer Sicht relevant erscheinen.

Die elterliche Zuwendung zu den Kindern und ihren Bedürfnissen und Interessen bildet in Bezug auf Erziehung insgesamt und auch für medien-erzieherische Belange die Basis. Dies ist insbesondere im Muster *Individuell unterstützen*, aber auch im Muster *Rahmen setzen* sowie in der Variante *Beobachten und gesprächsbereit sein* der Fall. Eine niedrige Kindorientierung in Bezug auf mediale Vorlieben der Kinder oder ihre medienbezogenen Interessen sowie in Bezug auf ihre medienbezogenen Fertigkeiten steht einer Medienaneignung der Kinder, die – jeweils altersangemessen – auch reflektierende und gestalterische Dimensionen beinhaltet, eher entgegen. Dies ist in den Mustern *Funktionalistisch kontrollieren*, *Normgeleitet reglementieren*, *Laufen lassen* sowie bei einigen Familien im Muster *Beobachten und situativ eingreifen* – mit graduellen Unterschieden – der Fall.

Drei Aspekte sind zu betrachten, um die Muster in Bezug auf die Erreichung dieser grundlegenden medien-erzieherischen Haltung und deren Umsetzung differenzierter zu bewerten: Dies umfasst die elterliche Wahrnehmung von Medienerziehung als Erziehungsaufgabe, die Leitvorstellungen und Ansprüche der Eltern an sich selbst und ihr medien-erzieherisches Handeln sowie die Haltung der Eltern gegenüber Medien im Allgemeinen und gegenüber dem Mediengebrauch ihrer Kinder im Besonderen.

Elterliche Wahrnehmung von Medienerziehung und der Aufgaben, die sich ihnen dabei stellen

Nicht alle Eltern betrachten Medienerziehung als eigenen Erziehungsbereich, der eines besonderen erzieherischen Handelns bedarf oder in dem – über das Vermeiden von Übermaß und Unangemessenem hinausgehend – spezifische Ziele eine Rolle spielen. Auch die Notwendigkeit, diesem Bereich Aufmerksamkeit zu widmen, ist nicht für alle Eltern selbstverständlich. Zwei von sechs identifizierten Mustern medien-erzieherischen Handelns – *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* ohne die Variante *Beobachten und gesprächsbereit sein* – lassen erkennen, dass Medienerziehung nicht als eigener Erziehungsbereich betrachtet wird. Diese beiden Muster zeigen sowohl eine geringe Kindorientierung im medien-erzieherischen Handeln als auch eine verhältnismäßig geringe Vielfalt medien-erzieherischer Aktivität. Teils ist dies einer Überforderung durch familiäre Probleme geschuldet, teils der Überzeugung, dass es hinsichtlich des kindlichen Medienumgangs keines besonderen Engagements seitens der Eltern bedarf.

Medienerzieherische Ansprüche der Eltern

Allen Eltern ist daran gelegen, ihre Kinder vor Risiken im Medienumgang zu schützen. Konsens besteht darüber, dass diese Risiken in ungeeigneten, insbesondere gewalthaltigen Medieninhalten, in Kontakt Risiken bei der Internetnutzung sowie in einem Übermaß an Mediennutzung zu sehen sind. Im Muster

Laufen lassen sind keine über den Schutzaspekt und die Vermeidung eines Übermaßes hinausgehenden Erziehungsziele zu identifizieren, während die Eltern in den Mustern *Beobachten und situativ eingreifen*, *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren* mehr oder weniger widerstrebend anerkennen, dass Kinder den Umgang mit Medien erlernen müssen, wobei vor allem die technischen Fertigkeiten im Vordergrund stehen, teilweise auch die Fähigkeit, Medieninhalte kritisch zu beurteilen. Eine gezielte und altersgerechte Unterstützung ihrer Kinder im Umgang mit den Medien haben die Eltern in diesen vier Mustern nicht oder wenig im Blick. Der eigenverantwortliche Umgang mit Medien ist als Erziehungsziel im Muster *Rahmen setzen* immerhin schwach verankert. Dagegen zielen die Muster *Normgeleitet reglementieren* und *Individuell unterstützen* explizit auf einen eigenständigen, selbstbestimmten, reflektierten und kritischen bzw. zumindest bewussten Medienumgang der Kinder. In diesen beiden Mustern formulieren die Eltern selbst sehr hohe Ansprüche an ihr (medien-)erzieherisches Handeln sowohl auf der Ebene der Ziele als auch auf der Ebene der Umsetzung. Vor allem im Muster *Normgeleitet reglementieren* klafft eine große Lücke zwischen dem Anspruch der Eltern auf der Ebene der Ziele einerseits und einer kindgerechten Umsetzung andererseits.

Haltung der Eltern gegenüber Medien und dem Mediengebrauch ihrer Kinder

Weder eine pauschal negative noch eine uneingeschränkt positive Haltung gegenüber Medien ist einer ausreichenden Kindorientierung zuträglich. Eine negative Sicht der Eltern auf die Medien führt dazu, dass bestimmte von den Kindern geschätzte Inhalte von vornherein abgelehnt werden, was sich als bedeutsamer Faktor für die medienerzieherische Praxis in Familien erweist und nicht selten als hinderlich für eine gelingende Medienerziehung angesehen werden kann. So ist die Elternsicht auf Medien in zwei Medienerziehungsmustern überwiegend negativ geprägt, ohne notwendigerweise in konsequentem Handeln zu münden. Während die Eltern im Muster *Beobachten und situativ eingreifen* das Medienhandeln der Kinder im Auge behalten und aktiv werden, wenn sie meinen, dass die Kinder mit Ungeeignetem in Kontakt kommen oder ihre Mediennutzung überhandnimmt, führt die anscheinend durch alarmistische Berichterstattung und entsprechende öffentliche Diskussion geprägte negative Mediensicht der Eltern im Muster *Laufen lassen* nicht dazu, dass diese dem Medienumgang der Kinder besondere Aufmerksamkeit schenken. Aber auch etwa die Hälfte derjenigen Eltern, die zum Muster *Normgeleitet reglementieren* gehören, tendiert zu einer negativen Sicht vor allem auf Unterhaltungsmedien. Allen diesen Mustern ist gemeinsam, dass das medienerzieherische Handeln der Eltern (überwiegend) eine geringe Kindorientierung erkennen lässt. Vereinzelt finden sich auch Eltern (im Muster *Laufen lassen*), die potenzielle negative Medieneinflüsse gar nicht in Betracht ziehen und ihren, teilweise auch

sehr jungen, Kindern eine umfangreiche persönliche Medienausstattung zur Verfügung stellen. Überwiegend jedoch korrespondiert in der qualitativen Untersuchung eine grundlegend positive Sicht des Medieneinflusses auf Kinder mit engagiertem medienerzieherischen Handeln und einer Wahrnehmung von Medienerziehung als besonderem Erziehungsbereich. Dies zeigt sich daran, dass Eltern, die den medienerzieherisch vielfältig aktiven Handlungsmustern *Individuell unterstützen, Rahmen setzen, Normgeleitet reglementieren* zugeordnet werden können, die Bildungspotenziale von Medien schätzen. Offensichtlich gehört zu diesen Mustern eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Medien, die zu einer differenzierteren Sichtweise der Medien beiträgt.

6 Informationsangebote, -verhalten und -bedürfnisse von Eltern zur Medienerziehung

Claudia Lampert

Einstellungen zum Thema „Kinder und Medien“ bzw. zum Thema „Medienerziehung“ werden sicherlich zuvorderst zum einen durch die eigenen Medien-erfahrungen sowie durch soziale Kontakte (z.B. Freunde, Bekannte) beeinflusst, zum anderen aber auch maßgeblich durch die öffentliche Berichterstattung über Medien. Berichte über Cybermobbing, „Facebook-Morde“, Killerspiele oder Onlinesucht treffen den Nerv vieler Eltern, weil ihre Befürchtungen aufgegriffen und ihre Annahmen zu den negativen Auswirkungen z.T. auch bestätigt werden, schüren aber auch die Unsicherheit auf Seiten der Eltern, wie sie mit einem Thema umgehen sollen. Fundierte Hilfe wird in den Berichten eher selten angeboten.

Differenzierte Informationen und Empfehlungen bereitzustellen und zugleich möglichst viele Eltern zu erreichen, stellt eine große Herausforderung dar. Eine Einschätzung dazu, welche Art von Informationen Eltern benötigen und wie ihnen diese verfügbar werden, setzt Kenntnisse über das Angebot an vorhandenen Informationsmaterialien und dessen Bekanntheit auf Elternseite ebenso voraus wie Kenntnisse über das Informationsverhalten der Eltern (zum Thema Kinder und Medien bzw. Medienerziehung) sowie über die gewünschten Formen der Information und Unterstützung.

Das Thema wurde in der vorliegenden Studie dementsprechend aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Zum einen wurden überregional zugängliche medienpädagogische Informationsmaterialien erfasst und gesichtet, zum anderen wurden in der standardisierten Befragung der Informationsbedarf in Bezug auf die ausgewählten Medien (Fernsehen, Computer- und Konsolenspiele, Computer und Internet), die Informationsquellen, über die die Eltern schon einmal etwas über Medienerziehung erfahren haben, sowie konkrete Informationsmaterialien erfasst, an die sich die befragten Eltern erinnern und welche sie weiterempfehlen würden.¹⁷⁶ Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurde

176 Die Ergebnisse sind ausführlich in Kapitel 4 dargestellt.

das Thema dahingehend vertieft, dass die Eltern nach den ihnen bekannten und von ihnen genutzten Informationsquellen sowie ihren Wünschen und Vorschlägen für eine zielgruppenorientierte Ansprache gefragt wurden.

6.1 Überblick über das Angebot verfügbarer Informationsmaterialien

Bei der Suche nach Informationen zum Thema „Kinder und Medien“ oder „Medienerziehung“ stößt man auf eine Vielzahl von Anbietern und Angeboten. Um einen genaueren Überblick über das Angebot verfügbarer Informationsmaterialien zu erhalten, wurde im Rahmen der Studie eine Bestandsaufnahme der Angebote vorgenommen, die online zum Download oder in gedruckter Form (z. B. als Broschüre) zur Verfügung stehen. Die Recherche erfolgte größtenteils internetbasiert. Im ersten Schritt wurden die Websites von Landesmedienanstalten sowie von Ministerien und Behörden auf Bundes- und Landesebene, inklusive angegliederter Einrichtungen wie die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) oder die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), im Hinblick auf Informationsangebote für Eltern zum Thema Medien gesichtet. Über eine Onlinerecherche konnten weitere Informationsmaterialien identifiziert werden. In einem nächsten Schritt wurden sämtliche Materialien systematisch erfasst und in das Literaturverwaltungsprogramm *Citavi*¹⁷⁷ nach den Kategorien Zielgruppe, Format (z. B. Minifaltblatt, Broschüre, Postkarte), berücksichtigte Medien, Thema (z. B. Medienkompetenz, Jugendmedienschutz, exzessive Nutzung), Ausrichtung (risiko- oder ressourcenorientiert)¹⁷⁸ eingepflegt.

Insgesamt wurden 180 Materialien erfasst und gesichtet, die zwischen 1996 und 2012 erschienen sind (Tabelle 6-1).¹⁷⁹ Die Materialien stammen überwiegend aus den letzten fünf Jahren.¹⁸⁰ In dem Zeitraum von 2007 bis 2012 sind allein 107 Informationsangebote erschienen.¹⁸¹

177 Bei *Citavi* handelt es sich um eine Literaturverwaltungssoftware, die an individuelle Bedürfnisse angepasst werden kann und eine Schnittstelle zu anderen Datenbankprogrammen bietet.

178 Die Materialien wurden inhaltlich dahingehend klassifiziert, ob sie eher die Risiken der Medien in den Vordergrund stellen (risikoorientiert) oder stärker auf die Chancen sowie auf die Aneignung und die konstruktiven Möglichkeiten im Rahmen der Erziehung Bezug nehmen (ressourcenorientiert).

179 Eine detaillierte Übersicht der erfassten Materialien findet sich im Anhang. Die Materialien gingen jeweils nur mit einer bzw. der neuesten Auflage in die Bestandsaufnahme ein. Berücksichtigt wurden nur die Materialien, die aktuell (noch) verfügbar sind.

180 Nicht berücksichtigt ist hier die steigende Zahl an Internetseiten unterschiedlichster Anbieter, auf denen Informationen ausschließlich online bereitgestellt werden. In der Zusammenstellung werden nur die Materialien aufgeführt, die sich die Nutzer herunterladen können.

181 Bei 54 Materialien konnte keine Jahresangabe festgestellt werden.

Tabelle 6-1: Überblick der Informationsmaterialien nach Jahren und inhaltlicher Ausrichtung

Erscheinungsjahr	Anzahl (gesamt)	ressourcen- orientiert	risiko- orientiert	ressourcen- + risikoorientiert
1996	1	1	0	0
1997	1	0	0	1
2000	3	2	0	1
2002	1	0	1	0
2003	7	3	1	3
2005	4	2	1	1
2006	2	1	1	0
2007	9	5	3	1
2008	12	9	1	2
2009	15	7	4	4
2010	27	19	4	4
2011	37	26	4	7
2012	7	4	2	1
ohne Angabe	54	18	14	22
Gesamtzahl	180	97	36	47

Hinter den Materialien stehen rund 60 verschiedene fördernde oder herausgebende Institutionen sowie Einzelautorinnen und -autoren, die nicht immer klar als solche erkennbar bzw. ausgewiesen sind. Die Bandbreite der bereitgestellten Formate der Beratungsmaterialien reicht von einfachen Kurzbroschüren und Faltblättern, über PDF-Dateien und weiterem downloadbaren Online-Content bis zu umfassenderen Monographien.

Berücksichtigt wurden alle Angebote, die sich an Eltern richteten, unabhängig davon, ob darüber hinaus noch weitere Zielgruppen (z. B. Lehrkräfte, Kinder) angesprochen wurden. Das Gros der Materialien richtet sich an die breite Elternschaft, einige Angebote an Eltern in bestimmten Bundesländern, und nur wenige differenzieren Eltern explizit nach Kindern in bestimmten Altersstufen. Beispiele hierfür sind die Angebote von *Buchstart* und vom *KiKA*, die Eltern von Kleinkindern ansprechen, oder das Angebot der *BZgA* „Online sein mit Maß und Spaß“, mit dem Eltern von 14- bis 18-Jährigen angesprochen werden.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die meisten Materialien (97) die Chancen der Medien betonen und dementsprechend als „ressourcenorientiert“ klassifiziert werden können. 36 Materialien wurden ihrer Fokussierung auf Risiken entsprechend als „risikoorientiert“ eingestuft, und in 47 Fällen war sowohl eine Ressourcen- als auch Risikoorientierung oder die Ausrichtung nicht eindeutig erkennbar.

Bezüglich der im Fokus stehenden Medien ist – wie zu erwarten war – das Internet besonders häufig Gegenstand der Beratungsmaterialien. In 82 Fällen¹⁸² wird dieses Thema aufgegriffen, 19 Angebote davon befassen sich mit dem Social Web. Zum Vergleich: Zu Computerspielen liegen 45, zu Fernsehen 40, zum Handy 20, zum Buch 14 und zum Thema Film/Kino 7 Materialien vor.

Während es eine recht ausgewogene Vielfalt an ressourcen- und risiko-orientierten Materialien zum Thema Internet gibt, fällt auf, dass das Social Web offensichtlich eher als Risiko behandelt wird. Ähnliches lässt sich bei den Informationsmaterialien zum Thema Handy beobachten, welche vermehrt seit 2006 zur Verfügung gestellt werden. Computerspiele werden etwa seit 2003 häufiger in Informationsmaterialien berücksichtigt, wobei ein „Boom“ ab 2007 festzustellen ist. Die bereitgestellten Informationen zum Thema Computerspiele sind sowohl risiko- als auch ressourcenorientiert.

6.2 Informationsverhalten der Eltern

Im Rahmen der quantitativen als auch der qualitativen Erhebung wurden die Eltern gefragt, welche Quellen sie selbst nutzen, um sich über das Thema „Kinder und Medien“ bzw. „Medienerziehung“ zu informieren, welche Informationsangebote ihnen bekannt sind und welche sie anderen Eltern empfehlen würden (Kapitel 6.2.1), zu welchen Themen und in welcher Form sie sich weitere Informationen wünschen würden bzw. wo sie konkrete Informations- und Beratungsbedarfe sehen (Kapitel 6.2.2) und von welcher Seite sie weitere Informationen bzw. Unterstützung erwarten (Kapitel 6.2.3). Auf der Basis der qualitativen Aussagen konnten schließlich einige Punkte identifiziert werden, die eine Elternansprache erschweren (Kapitel 6.2.3).

6.2.1 *Bekannte und genutzte Informationsquellen*

Hinsichtlich der Informationsbeschaffung finden sich in den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Befragung deutliche Parallelen. Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass sich über drei Viertel der Eltern mit Fragen zur Medienerziehung an andere Eltern im Verwandten- und Bekanntenkreis wenden (siehe Kap. 4.4.4). Von großer Breitenwirkung sind außerdem Elternabende in Schule/Kindergarten/Hort (66,2 %) und Zeitschriften (64,2 %). Mehr als ein Drittel der Befragten (38,6 %) gibt an, schon einmal durch Informationsbroschüren etwas über Medienerziehung erfahren zu haben. 15,7 Prozent aller Befragten – dies entspricht 71 Eltern – können sich an mindestens ein Informationsangebot

182 Die Angebote, in denen neben dem Internet auf weitere Medien eingegangen wird, nicht mitgezählt.

(Broschüren, Zeitschriften, Internetseiten, Bücher etc.) erinnern, das ihnen weitergeholfen hat und das sie anderen Eltern empfehlen würden. Allerdings können sich nur wenige an die konkreten Titel erinnern.¹⁸³

In der qualitativen Teilstudie zeichnet sich ein vergleichbares Ergebnis ab: Ca. drei Viertel der befragten Eltern geben an, noch kein Informations- oder Beratungsangebot wahrgenommen zu haben. Umgekehrt gaben von sich aus ein Viertel der befragten Eltern an, schon einmal Informationsangebote in Form von Elternabenden, Fortbildungen, Internetangeboten oder Zeitschriften gesehen oder genutzt zu haben. Von den Eltern werden verschiedenste Informationsangebote erwähnt, aber nur die wenigsten können konkret benannt werden oder haben einen derart nachhaltigen Eindruck bei den Eltern hinterlassen, dass sie genau angeben könnten, worum es in diesen Angeboten ging:

„Was ich ganz, informativ gut finde, ist diese *Flimmo* – es gibt so ne Zeitschrift – die find ich eigentlich gut. Also da – [...] die, die kann man – also ab und an mal, weil dann doch mal ein ‚Aha‘ dabei ist, wo Sendungen – also pff, ja – wo wir vielleicht auch mal was geguckt haben, wo ich dachte, Mensch, das hätte ich jetzt nicht gedacht, dass die das so einstufen oder so. Aber ja, die find ich ganz gut, ja. Aber die ist auch nicht täglich – also die ist nicht immer, die find ich mal beim Kinderarzt und dann les‘ ich die durch.“ (Frau Reinhard)

„Das war im Vorschulalter, war das vom Freistaat irgendwas ... ich weiß es jetzt nicht genau, es war wie eine Art Broschüre, wie so ein Ratgeber oder ja wie so ein kleiner Leitfaden, worauf man eben achten soll. Oder was eben gut für die Kinder ist und was eben nicht. [...] [D]a ging es insgesamt auch um Medien, also es ging vielleicht weniger um Bücher oder CDs oder so, eher so Internet, Fernsehen, ja und diese Sachen halt.“ (Frau Bruchowsky)

Unter den Befragten finden sich nur sehr wenige, die sich umfassender über das Thema „Kinder und Medien“ informiert bzw. intensiver mit den verfügbaren Angeboten auseinandergesetzt haben (z. B. Graefe). Einige erinnern sich (z. T. erst auf Nachfrage), schon einmal einen Fernsehspot zum Thema „Kinder und Medien“ gesehen zu haben (z. B. Klingsfeld, Lehmann, Jacoby).

„Also ich habe irgendwann mal was von Herrn Pilawa gesehen: irgendwie ging das so: ‚Schau hin, was Dein Kind macht‘. Das war irgendein Fernsehwerbespot und ich denke auch, dass beizeiten diese Geschichten mit Facebook und diesen Social Medias wahrscheinlich irgendwann auch ein Thema werden. [...] Ja, das erschien recht einfach zu sein. Man sollte dann irgendwie auf einer Homepage sich erst mal informieren und wahrscheinlich hätte es dann auch – wenn ich es denn weiterverfolgt hätte, Dinge und Arbeitsschritte oder auch so Beratungstipps – man hat das ja manchmal auch über

183 Am besten gelingt dies bei Zeitschriften – hier können 25 von 35 Befragten einen konkreten Titel angeben, was sicherlich mit der allgemeinen Popularität der Zeitschriften zusammenhängt – und am wenigsten Broschüren – hier können von 40 Befragten nur zwei Personen einen Titel benennen, während 26 angeben, sich nicht erinnern zu können.

diese Elternzeitschriften, über diese Plattformen, die dann irgendwie angeboten werden, hätte man sicherlich da das eine oder andere machen können. Und der hat das auch sehr spritzig und überzeugend präsentiert, so dass ich das also noch wirklich gut im Kopf habe (lacht), dass es da mal was gab.“ (Frau Klingsfeld)

Mehr oder weniger zufällig sind durchaus einige schon einmal auf interessante Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel (etwa auch in Krankenkassenzeitschriften, z.B. Frey, Akdogan), Bücher, Broschüren, Fernsehsendungen und Informationsmaterialien gestoßen, die jedoch nicht in allen Fällen genutzt bzw. gelesen werden: „*Ich sehe das, aber ich blättere da weiter [...] Ich habe das Interesse nicht, ja. Ich mach' das so, wie ich das möchte*“ (Frau Golde).

Einige Eltern berichten davon, dass sie im Kindergarten oder in der Schule ihres Kindes an Veranstaltungen (Projektwoche, Elternabend) teilgenommen haben, bei denen es um Medien ging (Welsch), oder dass sie von der Schule Material zum Thema „Kinder und Medien“ erhalten haben (Matussek, Akdogan). Zwei Mütter erinnern sich, dass sie im Rahmen von Elternbriefen u.a. auch über das Thema Medien informiert wurden (Eisler, Schneider) und diese Form der Information sehr schätzten:

„[I]m Elternbrief der Stadt München war jetzt was über Medien, hmhm, da war auch über Internetnutzung und ähm so, für die Fünfjährigen schon, mit Fernsehen und ... die Geschichten, und das les ich mir durch, also den Elternbrief les ich mir immer durch, den find ich toll.“ (Frau Eisler).

„Gesucht jetzt nicht. Gesehen ... Also es gab mal ... Man hat von der Stadt Leipzig die ersten, ich glaube, drei Lebensjahre immer einen Elternbrief geschickt bekommen, so ein Aufklärungsbrief. Das fand ich eigentlich ganz cool, wo halt so Sachen mit drin standen, wie man halt da mit den Medien umgeht den Kindern gegenüber und so was, was angemessen ist, was nicht. Ich habe zwar nicht alle gelesen, aber die, die ich gelesen habe, fand ich eigentlich ganz cool.“ (Frau Schneider)

Aktive Suche nach Informationen und Nutzung von Beratungsangeboten

Von sich aus suchen die befragten Eltern eher selten nach Informationen zum Thema „Kinder und Medien“. Wenn gesucht wird, dann vor allem nach Hinweisen auf empfehlenswerte Medien bzw. Inhalte für Kinder (z.B. Pahl, Schubert). Dabei greifen die Eltern auf Zeitschriften (z.B. Wendt: *Spielen und Lernen*, Yilmaz: *liesLotte*¹⁸⁴, Schubert: *Hörzu*), aber vor allem auf Internetangebote zurück.¹⁸⁵ So haben z.B. Frau Reinhard und Frau Matussek nach Altersfreigaben von Filmen bzw. nach altersangemessenen Angeboten recherchiert, Frau Franke hat nach Empfehlungen zur altersangemessenen Fernsehnutzung

184 Hierbei handelt es sich um eine kostenlose Zeitschrift für Familien in Augsburg, die alle zwei Monate erscheint. Herr Yilmaz informiert sich mit Hilfe dieser Zeitschrift u.a. über Kinderbücher.

185 Frau Klingsfeld kritisiert in diesem Zusammenhang, dass es in Fernsehzeitschriften keine Altersangaben gebe und dass es mühsam sei, diese im Internet zu recherchieren.

gesucht,¹⁸⁶ Frau Keller sucht im Internet nach kindgerechten Medienangeboten und orientiert sich dabei u. a. an Empfehlungen anderer Eltern in Onlineforen oder an Bewertungen bei *Amazon*.

Beratungsangebote werden von den befragten Eltern kaum genutzt, was sicherlich in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass die Eltern bislang keinen Bedarf an Unterstützung wahrnehmen bzw. der Meinung sind, etwaige medienbezogene Probleme allein oder mit der Unterstützung aus ihrem näheren sozialen Umfeld (z. B. Partner, Freund, Bekannte, Lehrer etc.) lösen zu können. Vereinzelt wird erwähnt, dass das Thema „Medien“ schon mal in anderen Beratungszusammenhängen, z. B. im Rahmen einer allgemeinen Erziehungsberatung oder in dem Familienprogramm „Familien stärken“ angesprochen wurde (Bsp. Franke, Muhr).

Wo würden die Eltern im konkreten Bedarfsfall nach Informationen zum Thema „Medienerziehung“ suchen?

Da das subjektive Informationsbedürfnis bei den befragten Eltern sehr gering ausgeprägt ist, wurde in der qualitativen Teilstudie zudem gefragt, wo die Eltern nach Informationen suchen *würden*, sofern sie sich denn über das Thema Medienerziehung informieren wollten. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass die befragten Eltern recht zuversichtlich sind, bei Bedarf entsprechende Informationen finden zu können: „Also ich würde mir dann schon meine Quellen suchen und finden“ (Frau Hiller, s. a. Mahlert, Spohn).

Das Internet spielt in diesem Zusammenhang erwartungsgemäß die wichtigste Rolle, denn „[d]as ist irgendwie am einfachsten“ (Frau Bayrle) bzw. die schnellste und bequemste Möglichkeit, um an Informationen zu gelangen (Schneider). Die meisten der befragten Eltern würden konkrete Themen – z. B. „Umgang mit Medien und Erziehung“ (Heinrich), „Medienerziehung“ (Thönnies, Wintermeyer), „Medien und Kinder“ (Pahl) – als Suchbegriffe eingeben bzw. einfach „googeln“¹⁸⁷ (z. B. Wintermeyer, Klingsfeld, Klein, Thönnies, Matussek, Heinrich, Bayrle, Pahl, Bach, Yilmaz, Hiller, Rösler), „und dann gucken, was

186 Frau Matussek orientiert sich hierbei an *Vision Kino* und *Kinofenster* und kennt auch den *Grimme Online Award*. Einige Angebote hat sie als Bookmarks abgespeichert, um bei Bedarf schnell darauf zugreifen zu können. Sie ist die Einzige in dem Sample, die auch *Facebook* aktiv für die Informationssuche nutzt und selbst auch auf interessante Angebote verweist.

187 Frau Klingsfeld würde auf der Seite der BZgA googeln, weil eine Freundin von ihr dort arbeitet, und würde dort schauen, „was die so dazu rausgebracht haben“. Frau Klein würde über die Deutschlandseite gehen, „um da einfach zu gucken, was da so ist.“ Frau Matussek würde auch zunächst googeln, wenngleich sie davon ausgeht, dass sie auch auf offiziellen Seiten (z. B. vom Bundesministerium oder der Bundeszentrale für politische Bildung) Informationen finden könnte. Frau Jacoby würde sich – sofern sie eine konkretere Idee davon hätte, was sie sucht – auf einer Internet-Erziehungsplattform „durchgoogeln“ und nach Handlungsempfehlungen suchen. Frau Bruchowsky wünscht sich indes mehr Informationen in Papierform, weil es ihr schwer falle, Informationen im Internet zu finden. Frau Bienek verweist im Zusammenhang mit online bereitgestellten Informationen darauf, dass man wissen müsse, ob die Informationen vertrauenswürdig seien.

passiert“ (Frau Pahl). Einige Eltern verweisen auf die Problematik, seriöse Angebote zu finden bzw. die Angebote im Hinblick auf ihre Seriosität beurteilen zu können (Thönnies, Steinmann, Bayrle, Bienek). Andere lösen das Selektionsproblem für sich, indem sie sich das erste Suchergebnis ansehen (Wintermeyer) oder indem sie Angebote nutzen, die sie aus anderen Zusammenhängen kennen und von denen sie meinen, „das ist ne gute Seite [...]“ (Frau Rösler). So ist beispielsweise für Frau Rösler *Wikipedia* die erste Anlaufstelle, wenn sie sich über ein Thema informieren möchte, auch wenn ihr bewusst ist, dass die dort bereitgestellten Informationen nicht immer stimmen müssen.

„Jetzt in dem Bezug jetzt nicht, weil ich halt mich da jetzt noch nicht irgendwie mit auseinandergesetzt habe. Aber, wenn ich irgendwas googel, dann guck’ ich immer mal ganz gern bei *Wikipedia*, wobei das ja auch nicht unbedingt immer alles stimmen kann, aber da kann man dann ja mehrere, also, ich versuch’ da mehrere Informationen, und wenn sich das dann deckt, dann ist das ok.“ (Frau Rösler)

Für manche Eltern besteht die Herausforderung nicht in der Informationssuche oder -auswahl, sondern darin, sich angesichts der Fülle an unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Informationen eine eigene Meinung zu bilden bzw. eine eigene Position zu finden:

„[E]s gibt so verschiedene Meinungen und es gibt so verschiedene An-, Ansätze auch, so ganz, auch sehr konträre. Die einen sagen ja super, die anderen sagen auf keinen Fall. Und da die eigene Position zu finden, ist dann manchmal schon schwierig.“ (Frau Lindberg)

Für den Fall, dass im Zusammenhang mit der Mediennutzung ihrer Kinder Probleme oder Schwierigkeiten auftreten, geben mehrere Eltern an, dass sie das Problem mit Personen aus ihrem engeren sozialen Umfeld, z. B. mit ihrem Partner (Bodmann, Mahlert, Pahl), besprechen oder sich an Freunde, Bekannte, Kollegen oder an die Lehrer des Kindes wenden würden (z. B. Aslani, Heinrich, Bach, Thönnies, Bienek, Rösler, Akdogan, Bergritter, Lindberg, Schubert, Bodmann, Pahl). Andere könnten sich auch vorstellen, Onlineforen aufzusuchen, um zu sehen, wie andere Eltern mit dem Thema umgegangen sind (Frey, Wisniewsky). Ob sie selbst in solchen Foren Fragen stellen würden, bleibt offen. Andere Eltern nennen (Kinder-) Ärzte sowie Psychologen, zu denen zum Teil bereits Kontakt besteht, als Ansprechpartner bei etwaigen medienbezogenen Problemen (Aslani, Reinhard, Franke, Klein).

„Ich würde erstmal mit dem Kinderarzt sprechen, vielleicht mit dem Jugendamt drüber sprechen, was man machen könnte. Vielleicht auch mit unserer Psychologin, was sie davon, dazu sagt.“ (Frau Klein)

Weitere Institutionen, von denen sich die Eltern weitere Unterstützung oder die Vermittlung an zuständige Einrichtungen versprechen, wären (lokale)

Familien-, Erziehungsberatungs- oder Mobbingstellen¹⁸⁸, der Familiennotruf (Lindberg) oder das Jugendamt (Muhr, Klein, Klingsfeld¹⁸⁹).

„[W]ürde vielleicht sogar irgendwo anrufen und vielleicht nach Rat fragen, aber eben nur dann, wenn, wenn wirklich Not am Mann wäre.“ (Frau Aslani)

Insgesamt zeigt sich, dass die Eltern sich durchaus zutrauen, an Informationen zu gelangen und Unterstützung zu finden, wenn es denn notwendig wäre bzw. wenn sie einen Bedarf hätten. Ob sie im Falle eines Falles tatsächlich dazu in der Lage wären, die Suche erfolgreich verlief und sich das Angebot für sie als hilfreich erweisen würde, kann auf der Basis der hypothetischen Antworten nicht beantwortet werden, zumal die Eltern natürlich darauf hoffen, dass sie nicht mit schwerwiegenden medienbezogenen Herausforderungen bzw. Problemen konfrontiert werden.

6.2.2 Informations- und Beratungsbedarfe aus Sicht der Eltern

Die Ergebnisse aus der quantitativen und der qualitativen Teilstudie deuten bereits an, dass die Eltern sich hinsichtlich der Mediennutzung ihrer Kinder bzw. des Themas „Medienerziehung“ als relativ kompetent einschätzen und keinen sonderlich hohen Bedarf an weiteren Informationen verspüren.

Unabhängig von den bekannten und genutzten Informationsangeboten wurden die Eltern in der qualitativen Teilstudie gefragt, zu welchen Themen sie sich mehr Informationen wünschen und welche Formen der Information oder Unterstützung aus ihrer Sicht (bzw. für sie selbst) die geeignetsten seien. Die meisten der interviewten Eltern äußern keinen Bedarf an weiteren Informationen. Im Widerspruch zu der Vielfalt vorhandener Informationsmaterialien steht der Wunsch einiger Eltern nach unterstützendem Aufklärungsmaterial, das direkt an Eltern herangetragen wird.

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung zeigen allerdings auch, dass insgesamt über die Hälfte der Befragten (56,5 %) in Bezug auf mindestens eines der abgefragten Medien ein medienerzieherisches Informationsbedürfnis angibt, wobei interessanterweise der Anteil an Eltern von Jungen mit 61,3 Prozent etwas höher ausfällt als der Anteil an Eltern von Mädchen mit 51,2 Prozent (vgl. Kap. 4.4.3).

Das höchste Informationsbedürfnis besteht nach den Befunden der quantitativen Befragung in Bezug auf Computer und Internet. Hier meldet gut die Hälfte (50,6 %) der Eltern Bedarf an, gefolgt von Informationen zu Computer-

188 Eine Mutter aus Köln erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sie zur Geburt ihres Sohnes eine Mappe erhalten habe, in der auf lokale Erziehungsberatungsstellen hingewiesen wurde (Halder).

189 Eine Mutter gibt allerdings zu bedenken, dass der Begriff Jugendamt eventuell negativ besetzt ist und sich Familien deshalb nicht dahin wenden würden (Klingsfeld).

und Konsolenspielen (32,7%), zu Handys und Smartphones (25,2 %) sowie Fernsehen (19,4 %) (siehe Kap.4.4.3). In den qualitativen Interviews findet sich diese Tendenz ebenfalls wieder: Sofern Unterstützung erwünscht wird, interessieren sich die Eltern primär für Informationen zu einem altersangemessenen und vor allem sicheren Umgang mit dem Computer bzw. Internet (z. B. Tipps, welche Seiten gesperrt/freigeschaltet werden sollten, Suchmaschinen für Kinder, empfehlenswerte Seiten für Kinder, Nutzung von *Facebook*): „*[W]as ist wirklich sicher, für welches Alter kann man was nutzen*“ (Frau Köpke).

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung zeigen weiterhin, dass Informationen zu Risiken am häufigsten gewünscht werden, gefolgt von Hinweisen auf kindgerechte Medienangebote. Ebenfalls häufig gewünscht sind Tipps für eine altersgerechte Erziehung im Bereich Medien. Drei Viertel derjenigen, die einen Informationsbedarf anmelden, wünschen sich Erklärungen, wie Kinder Medien verstehen und erleben, knapp die Hälfte hätte gerne Hinweise zu Anlaufstellen, wo sie sich beraten lassen können (siehe Kapitel 4.4.3).

Diese Ergebnisse korrespondieren ebenfalls mit den qualitativen Interviews. Auch die in den Interviews befragten Eltern wünschten sich in erster Linie Informationsmaterial, das ihnen zum einen den geeigneten Umgang mit Risiken und Problemen des Internets aufzeigt (besonders die Nutzung und den Umgang mit Sozialen Netzwerken). Dies scheint auch mit ihrer generell kritischen bis negativen Einstellung gegenüber dem Internet zu tun zu haben (siehe Kap.5.1). Zum anderen sehen sie ihren Bedarf in der Zusammenstellung kindgerechter Internetseiten und Suchmaschinen.

„[D]a finde ich das eigentlich immer total hilfreich, wenn es irgendwo irgendwelche Zusammenstellungen eben von kindgerechten Webseiten gibt oder diesen Suchmaschinen, die es für Kinder gibt.“ (Frau Matussek)

Als weitere Themen, zu denen Eltern sich Informationen wünschen, wurden genannt: Informationen und pädagogische Bewertungen zu Filmen und Computerspielen, Altersangaben in Fernsehzeitschriften sowie Ergebnisse zu langfristigen (auch gesundheitsbezogenen) Wirkungen von Fernsehen und Computerspielen.

Nach der *gewünschten oder geeigneten Form der Unterstützung* gefragt, nannten sie – nicht zuletzt aufgrund ihrer Unkenntnis der verfügbaren Angebote – diverse Möglichkeiten für an Eltern gerichtete Angebote, die bereits von verschiedenen Akteuren umgesetzt wurden, wie z. B. kostenlose Broschüren, die auch online verfügbar sind, Artikel in Zeitschriften, Elternbriefe, in denen medienbezogene Themen aufgegriffen werden etc. Eine Mutter formuliert zudem den Wunsch nach einer quartalsweise erscheinenden Elternzeitung:

„Ja, vielleicht so wie eine Art von Elternzeitung, die man zum Beispiel abonnieren könnte, die man regelmäßig, zum Beispiel einmal im Quartal bekommen würde. Wo

man über solche Problematiken nachlesen kann und wie ich mit so einer Problematik umgehe, ja. Weil es gibt viele Sachen, die ich mir nicht vorstellen kann, weil ich hatte sie noch nicht erlebt. Aber vielleicht ist ganz gut wenn – wissen Sie, man muss nicht alles erleben, man kann auch aus Erfahrungen anderer Menschen lernen. Und da kann man darüber zum Beispiel nachlesen, da ist das und das passiert und in so eine Situation könnte man so und so damit umgehen. Aber so eine – wie so eine Abozeitung – wäre wirklich was interessant, was ich gut finden, finden würde.“ (Frau Bergritter)

Für den Fall, dass in ihrer eigenen Familie medienbezogene Probleme auftreten, wünschten sich die Eltern vor allem Angebote bzw. Anlaufstellen, an die sie sich entweder telefonisch (Akdogan, Aslani) oder persönlich mit ihren jeweils konkreten Fragen wenden könnten und von denen sie sich Beratung und Unterstützung erhoffen würden. Als kompetente Ansprechpartner bzw. Institutionen würden die Eltern u. a. psychologische Fachkräfte, Lehrkräfte an Schulen sowie offizielle Beratungsstellen sehen (Michels, Yilmaz, Lindberg, Steinmann, Thönnies).

„[...] [A]lso in kleineren Bereichen, es gibt ja so auch Hilfen an der Schule, also dass es da vielleicht irgendwelche Psychologen gibt, die sich mit solchen Themen auskennen. Also wo man auf kleinem Wege schnell an jemanden kommt, mit dem man sprechen kann. [...] Vielleicht einen Termin vereinbaren und irgendwie ein Gespräch.“ (Frau Steinmann)

„Ich würde mir 'ne Stelle wünschen, die mit der Problematik vertraut ist und auch mit Lösungen behaftet sind. Die wissen, welche Lösungen es gibt. Wo man auch 'ne Anlaufstelle hat, wo man dann hingehen kann und Ratschläge holen kann.“ (Frau Michels)

„Ja im Endeffekt schon eine Anlaufstelle, wo man dann hingehen kann und sagen kann, wie man das Problem lösen kann. Natürlich mit dafür ausgebildeten Kräften, wo dann wirkliche Ansprechpartner sind und einem da weiterhelfen können.“ (Herr Yilmaz)

„Stellen, wo man sich Rat suchen kann oder wo man, ja, wo man sich ... Empfehlungen oder Vorschläge oder Hilfen holen kann, ... halt wenn in diesen Sozialen Netzwerken irgendwas nicht koscher läuft, wo das Kind irgendwie Stress kriegt, wie auch immer.“ (Frau Thönnies)

6.2.3 *Erwartungen an Medienanbieter, Staat und Schule/Kindertageseinrichtungen*

Um zu ermitteln, von wem sich die Eltern konkrete Unterstützung im Hinblick auf das Thema „Medienerziehung“ erhoffen, wurde in den qualitativen Interviews auch nach den Erwartungen an eine ideale Form der Unterstützung gegenüber Medienanbietern, Schulen/Kitas sowie dem Staat gefragt. Die Antworten der Eltern fallen diesbezüglich sehr unterschiedlich aus:

Im Hinblick auf die *Medienanbieter* werden vor allem Erwartungen hinsichtlich Programmauswahl und -gestaltung formuliert, z. B. „*dass nicht sonntags*

viertel nach acht irgendwelche Kinderfilme laufen, sondern die gerne mal auf dem Sonntagnachmittag oder auf einem Samstag stattfinden lassen“ (Frau Klein, siehe auch Bayrle, Aslani, Welsch, Lindberg). Andere wünschen sich mehr Transparenz im Hinblick auf Altersangaben (Pahl, Eisler) und Kontrolle, z.B. in Bezug auf das Thema „Werbung“ oder auch in Bezug auf Inhalte, die auf Sozialen Netzwerkplattformen veröffentlicht werden (Köpke) bzw. mehr Schutz für die Kinder im Internet, *„dass man einfach als Eltern ohne Angst da leben müsste, dass die Kinder irgendwo draufkommen oder so [...]“* (Frau Bruchowsky). Wiederum andere halten es für *„total illusorisch“*, von Seiten der Medienanbieter Unterstützung im Hinblick auf das Thema „Medienerziehung“ zu erwarten, da diese nur am Profit interessiert seien (Mahlert) bzw. eine solche Unterstützung als Werbung in eigener Sache verstanden werden könnte (Schneider).

Von *staatlicher Seite* wünschen sich die befragten Eltern, dass besser dafür Sorge getragen wird, dass Altersangaben bei Filmen und Sendungen transparenter und genauer angegeben werden (Schubert, Pahl, Welsch), dass medienbezogene Probleme reguliert (u.a. Werbung, Verbot von Kinderpornografie, Einschränkung von Kriegsspielen etc.) und Informationsangebote (z.B. Elternbriefe über den Umgang mit Medien, vgl. Eisler, Schneider) bereitgestellt werden. Ähnlich wie bei den Medienanbietern zeigen sich manche Eltern auch im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten des Staates skeptisch, u.a. auch, weil sie Medienerziehung in erster Linie als Aufgabe und in der Verantwortung der Eltern sehen (Eisler, Bergritter, Pahl):

„[I]ch find’ tatsächlich, das ist eher eine Erziehungsaufgabe der Eltern, ich weiß nicht, ob da, also bin sehr skeptisch, ob da irgendwas hilft, was man jetzt von von staatlicher Seite macht, also ich glaube, das muss eher ... ja, regional direkt mit den Kindern sein.“ (Frau Eisler)

„Nee, der Staat kann da nix machen. Also, ich finde, das ist schon eine Sache, die bei mir liegt. Also, da, da kann ich nicht für verantwortlich machen. Da muss ich mich schon selbst kümmern.“ (Frau Pahl)

Andere Eltern sehen die Unterstützungsmöglichkeiten des Staates darin, mehr Aufklärungsarbeit über Medien zu leisten, dass *„von offizieller Seite die Angst auch ein bisschen genommen wird und die Kinder gefördert [...] werden“* (Frau Frey). Zudem werden vom Staat u.a. mehr finanzielle Mittel für die Schulbildung gefordert, die es ermöglichen einen einheitlichen Lehrplan zu erstellen, der auch den Umgang mit Medien beinhaltet (Bach).

In der *Schule bzw. der Kindertageseinrichtung* sehen einige befragte Eltern eine wichtige Anlaufstelle im Hinblick auf Fragen der Medienerziehung, *„weil’s halt wirklich dann alle erreicht, also wenn’s Schule ist, wird’s wirklich alle erreichen und dann wird’s auch die erreichen, wo die Eltern sich vielleicht gar nicht kümmern [...]“* (Frau Eisler). Einzelne Eltern haben sich schon mal mit

einer konkreten Frage oder einem Problem die Mediennutzung betreffend an die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Kinder gewandt (z.B. Akdogan, Wisniewsky). Einige Eltern wünschen sich Unterstützung und Entlastung seitens der Schule durch Angebote, die an die Kinder gerichtet sind, z.B. Aufklärung über Medien (Aslani, Hiller, Reinhard) oder Angebote zur Medienkompetenzförderung für die Kinder (Graefe), inklusive Anknüpfungspunkten für die Fortführung zu Hause (Jacoby).

„[...] würd' ich mir wünschen, dass es ... regelmäßige Medienkompetenzschulungen gäbe an Schulen. In was für einer Form auch immer. Ist langsam auch egal. Hauptsache, dass. Ich finde einfach, dass es zu wenig stattfindet. Also, wenn ich mir das jetzt bei ihr angucke. Die Lehrer haben beim ersten Elternabend gesagt, und kommen Sie uns bloß nicht mit Internet, so wenig wie möglich. Sind alle über fünfzig“. (Frau Graefe)

Manche Eltern erhoffen sich durch die schulischen Angebote zudem, dass ihren eigenen medienerzieherischen Ansätzen durch die Lehrkräfte mehr Nachdruck verliehen wird, verbunden mit dem Wunsch, dass sich dies eventuell erleichternd auf das medienerzieherische Handeln in der Familie auswirkt:

„Also das fände ich schon schön, wenn sie einfach mal so einen Themennachmittag machen würden. Das näherbringen, so Fernsehen und hier Kinder klar. Wenn ihr das und das gucken möchtet. Es ist aber nun mal noch nicht alles für euch, auch wenn ihr das ganz interessant findet. Im Prinzip das gleiche, was ich mit ihr auch mache. Wenn sie das mal machen würden, fände ich's auch ganz cool. Dass sie das jetzt auch mal aus einem anderen Mund hört und nicht nur aus meinem, weil naja, was man dir erzählt und so, ist immer noch was anderes, als wenn man das dann in der Gruppe mit seinen Freunden auch nochmal aufnimmt. Dann verarbeitet man das als Kind, glaube ich, ganz anders.“ (Frau Schneider)

Andere wünschen sich von Schule und Kindertageseinrichtungen mehr Transparenz im Hinblick auf den Medien- und insbesondere den Computer- und Interneteinsatz an Schulen (Pahl, Lehmann), Informationsangebote für Eltern zum Thema „Medienerziehung“ (Matussek, Lindberg), aber auch einen besseren Dialog und Austausch zwischen Lehrern und Eltern, nicht zuletzt auch, um eine gegenseitige Zuschreibung von Verantwortung bzw. Verantwortungsdiffusion zu vermeiden, die aus ihrer Sicht dem Thema abträglich sind (Fischer, Bayrle).

„Also zum Thema noch mal, dass es so viel im Internet gibt, wo man sich informieren kann, schlussendlich jedoch gar nicht weiß, wo genau, hätte ich den Wunsch, dass die Schule Handzettel oder Leitfäden zusammenstellt und an die Eltern weitergibt.“ (Herr Lehmann)

„Ja, nicht direkt Zusammenarbeit. Aber ein Verständnis füreinander und einfach zu wissen, was der andere leisten kann. Also gerade für Eltern ... Die Schule kann nicht alles leisten so. Man kann da nicht alles hin abschieben, wie man auch nicht andersrum alles abschieben kann, sondern ... Ähm, es muss einfach klar sein, was wer leistet. So

dass man dann sehen kann, da fehlt das und das, aber da fehlt das und das, was für einen selbst wichtig ist.“ (Frau Fischer)

„[...] wie gesagt, da wir jetzt noch nicht so Probleme haben, ist das noch nicht so ein Thema, aber es könnte natürlich irgendwann, wie jetzt was halt Facebook betrifft, denk' ich jetzt, das viel – hat aber auch mit der Schule zu tun und ich glaub', da muss man äh einen ganz guten Kontakt auch zur Schule, zu Lehrern haben und das zu sehen, was dort läuft, also.“ (Frau Bayrle)

Vereinzelt wird auch auf die Notwendigkeit der Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte hingewiesen (z. B. Matussek). Einige Eltern könnten sich vorstellen, dass sich schulische Angebote (z. B. Projekte, Elternabende) gleichermaßen an Kinder und Eltern richten (Lindberg, Schubert, Eisler).

„[...] für die Eltern und dann aber vielleicht im späteren Verlauf auch dann mit den Kindern zusammen, also ich denke das ist ja auch wichtig, sie sollen ja auch einbe-, das ist ja ihr, ihr Medien, ihre Medien. Ja sie sollen schon auch einbezogen sein.“ (Frau Lindberg)

Ein Elternpaar vertritt indes die Auffassung, dass die Schule kein geeigneter Rahmen sei, um sich mit medienbezogenen Problemen auseinanderzusetzen, zum einen weil die Kapazität der Schule durch die Auseinandersetzung mit anderen Themen (z. B. Gewalt und Verkehrssicherheit) ohnehin schon „ausgeschöpft“ sei und auf Elternabenden „Sinnlosfragen“ besprochen würden (Frau Bach).¹⁹⁰

6.3 Umstände, die eine erfolgreiche Ansprache von Eltern erschweren

Insbesondere in den qualitativen Interviews finden sich einige Hinweise auf Widerstände auf Seiten der Eltern, die vor allem mit ihrem geringen Interesse an dem Thema „Medienerziehung“, ihrer Selbsteinschätzung, aber auch mit ihrer Einschätzung der Absender der Informationen im Hinblick auf Kompetenz, Vertrauen und Glaubwürdigkeit zusammenhängen sowie mit der Übertragbarkeit von Empfehlungen auf den eigenen Alltag, und die eine erfolgreiche Ansprache und frühzeitige Information und Unterstützung erschweren. Insgesamt lassen sich sechs hindernde Umstände identifizieren:

1. Kein Informationsbedarf/fehlende Informationsbereitschaft/fehlendes Interesse
2. Kein Zugang zu Informationen bzw. fehlende Angebote

190 Allerdings sagt das Ehepaar Bach von sich selbst, dass sie ohnehin eher selten Elternabende besuchen würden, weil sie oftmals mit ihren Ansichten allein dastünden. Sinnvoller scheint es aus Sicht von Frau Bach, sich gezielt an die Schule zu wenden, wenn ein konkretes Problem vorliegt.

3. Abweichende Sichtweisen/Standpunkte
4. Fehlendes Vertrauen in die Kompetenz des Absenders
5. Fehlende zeitliche Ressourcen
6. Fehlende Übertragbarkeit der medienpädagogischen Empfehlungen auf die eigene Familie bzw. die konkrete Situation

1. Kein Informationsbedarf/fehlende Informationsbereitschaft/
fehlendes Interesse

Viele der befragten Eltern geben explizit an, dass sie keinen Bedarf an Informationen zum Thema „Kinder und Medien“ bzw. kein Interesse am Thema „Medienerziehung“ haben (Welsch, Golde). Dies hat durchaus unterschiedliche Gründe. Einige Eltern schreiben der Mediennutzung von Kindern keine besondere Bedeutung zu bzw. nehmen Medienerziehung nicht als relevantes Thema bzw. eigenen Erziehungsbereich wahr (vgl. auch Kapitel 5), sei es, weil die Mediennutzung des Kindes (noch) von geringem Umfang ist, sei es, weil andere Themen aktuell vordringlicher sind, weil die Mediennutzung selbstverständlicher, unhinterfragter Bestandteil des Alltags bzw. familiäre Routine ist (Bergritter) oder weil die Eltern das Gefühl haben, die Mediennutzung gut im Griff zu haben (Lehmann, Seiler, Mahler, Schefner, Jacoby).

„Da gibt es wahrscheinlich genug Informationen [zum Thema Facebook, Anmerkung der Autorinnen], aber ich bin da halt einfach nicht interessiert genug, dass ich da jetzt mich da so voll dahinter klemme.“ (Frau Welsch)

„Aber, so wie ich gesagt habe, manchmal übersieht man das als Eltern. Und da ist es schon, vielleicht schon ganz gut, wenn man dann immer wieder so regelmäßig angestoßen wird und wenn man sagt so eine Abozeitung: Liebe Eltern, guckst du wirklich unter die Laterne von deinem Kind hin und wieder. Vielleicht liegen da Sachen, die dir gar nicht gefallen, ja. Bei – wir fallen in eine Routine, wissen Sie.“ (Frau Bergritter)

„Also momentan habe ich das vom Gefühl her ganz gut im Griff. Ich glaube, wenn es aus dem Ruder laufen würde, würde ich schauen, wo ich die richtigen Informationen bekomme. Wenn ich das Gefühl hätte, ich würde bei meiner Tochter auf taube Ohren stoßen.“ (Herr Lehmann)

Andere Eltern fühlen sich hinreichend informiert (Pahl, Schneider) bzw. kompetent und verlassen sich im Hinblick auf die Frage, welcher Medienumgang für das Kind förderlich ist und welcher nicht, ungern auf die Empfehlungen und Ratschläge anderer, sondern lieber auf ihre eigene Einschätzung oder ihr eigenes Bauchgefühl (Frau Heinrich, Frau Thönnies):

„Da [von an Eltern adressierte Veranstaltungen, Anmerkung der Autorinnen] würde ich jetzt nicht viel von halten. Also, ich will mich zwar jetzt nicht als klug hinstellen, aber ... Wie gesagt, ich würde behaupten, dass ich das schon relativ gesund halte. Also

es wäre schön, wenn sie das für andere Eltern machen, aber ich würde dann tatsächlich, glaube ich, nicht hingehen. Weil ich nichts Neues hören würde.“ (Frau Schneider)

„[A]lso ich bin immer der Meinung, man macht als Mutter mal instinktiv nicht so viel falsch, wenn man bei normalem Verstand ist.“ (Frau Muhr)

„Ich denk’, dass ich ein normalen, normales Leben führe, dass ich weiß, was richtig und falsch ist und da brauche ich, wir, wir wissen das eigentlich alle, wir alle wissen, glaub’ ich, was gut für uns ist und was nicht so gut für uns ist. Und deswegen verlasse ich mich jetzt weniger eigentlich auf andere, wie auf mich. Und wenn ich ein Problem habe, dann suche ich mir Hilfe, aber erst dann und nicht vorher.“ (Frau Aslani)

2. Kein Zugang zu Informationen bzw. fehlende Angebote

Einige Eltern sind durchaus am Thema „Medienerziehung“ interessiert, wurden aber bislang offenbar nicht von den verfügbaren Angeboten erreicht bzw. sind noch nicht auf derartige Angebote gestoßen bzw. – wie Frau Michels es ausdrückt – „*nicht gegengelaufen*“. Zum Teil fehlt es an Angeboten, wie z.B. Elternabenden, die sich mit dem Thema „Kinder und Medien“ befassen (z.B. Pahl, Köpke):

„Also Elternabende habe ich zu dem Thema noch nicht besucht. Hätte ich gerne. Also, das ist auch etwas, was mir während der Facharbeit auch ganz doll aufgefallen ist, dass das halt einfach weder in den Kitas, wo ich gewesen bin, noch in den Kitas, wo meine Kinder waren, irgendwie Thema war. Auch wenn sie einen Computer da stehen hatten, war der halt einfach die ganze Zeit aus und es wurde halt nicht drüber gesprochen.“ (Frau Köpke)

Andere Eltern geben an, nicht zu wissen, wie sie an entsprechende Angebote gelangen (Celik, Eisler, Matussek) bzw. die Suche als zu anstrengend, aufwändig und mitunter auch zu teuer empfinden (z.B. wenn man die Angebote mit frankiertem Rückumschlag bestellen muss, Köpke).

„Hab’ ich auch immer gedacht, das wär’ eigentlich gut zu haben, weiß aber nicht, ich weiß zum Beispiel nicht, wie man da dran kommt, irgendwie.“ (Frau Eisler)

„Und ansonsten, ja, ich würd’s einfach, denk’ ich mal, im Internet versuchen und mal drauf los suchen, ob ich sowas finde, also ich wüsste jetzt keine Stelle, wo ich direkt mich dann hinwenden kann, theoretisch gibt es wahrscheinlich irgendein Ministerium, das dafür zuständig ist (lacht), aber ... oder ja, weiß nicht, die Bundeszentrale für politische Bildung oder sowas, aber ich glaube, da würde ich erstmal nicht suchen, ich würde, glaube ich, einfach bei Google versuchen, das einzugeben.“ (Frau Matussek)

3. Abweichende Sichtweisen/Standpunkte

Einige Eltern haben schon mal Informationsangebote zum Thema „Kinder und Medien“ gesehen, teilen aber die darin ausgesprochenen Empfehlungen nicht, was im negativen Fall dazu führen kann, dass sie sich nicht weiter mit dem Thema auseinandersetzen:

„Deswegen habe ich, glaube ich, auch kein Interesse daran, weil ich nicht weiß, ob mir das so passen würde, wie das da drinnen steht. Oder weil dann mitunter was halt drinnen steht, was ich schon weiß oder was ich halt genauso handhabe. Deswegen hole ich mir da halt auch keine Infos.“ (Frau Schneider)

„[...] ach ja, was es von der Grundschule gab, gleich zu Anfang des Schuljahrs, fällt mir grad ein, da gab es so einen, ich glaube, es waren sogar mehrere Seiten zu dem Thema, wie man Medien nutzen sollte. Das hieß dann ... die Überschrift war irgendwie ‚Fernsehen und Medien. So machen Sie es richtig‘ und da stand dann als Erstes ‚Kinder sollten bis sechs Jahre überhaupt kein Fernsehen gucken‘. (lacht) Und ich hab’ mir irgendwie gedacht: ‚Ja, erstens kommt da dieses Blatt leider etwas zu spät‘ und zweitens ist es dann wahrscheinlich so, dass gerade die Eltern, wo viel ferngesehen wird, das erst recht weglegen, weil sie irgendwie denken ‚Mit so einem Blödsinn brauche ich mich nicht auseinanderzusetzen‘. Das fand ich irgendwie dann ziemlich ... ähm, ja, übertrieben, so, weil es dann wieder so restriktiv ... also es war dann ... letztlich kam wieder das Übliche, man soll eben mit den Kindern zusammen gucken und man soll das einschränken und so weiter, was ich ja eigentlich auch richtig finde, aber der Anfang war irgendwie so ... (lacht) so krass, dass man möglichst gar nicht die Kinder gucken lassen sollte, dass ich halt denke, das war für die Zielgruppe, an die es eigentlich gerichtet war, viel zu abschreckend, also ... ja, genau.“ (Frau Matussek)

„[...] Aber irgendwie habe ich zu dem [Flimmo] keine richtige Freundschaft aufbauen können. Da hatte ich immer das Gefühl, oah da steht auch total viel drin, was ich meine Kinder nie gucken lassen würde. Der ist so breit irgendwie. Und da hatte ich immer das Gefühl, nee, da bilde ich mir lieber selber eine Meinung. Das war, bin ich irgendwie nie so richtig mit warm geworden. Ich weiß aber auch nicht genau, ich hab’ hier schon wieder einen liegen, aber der ist dann immer schon abgelaufen, wenn ich dann zum Test mal reingucke.“ (Frau Schubert)

4. Fehlendes Vertrauen in die Kompetenz des Absenders

In einigen Aussagen finden sich Hinweise, dass manche Eltern vorhandene Angebote nicht wahrnehmen, weil sie den Absender oder Anbieter als nicht hinreichend kompetent einschätzen.

„Nein, das [Elternabende, Anmerkung der Autorinnen] brauche ich dann irgendwie auch nicht. Nein, da ist mein Mann Partner. Da lese ich dann Artikel lieber in der *Zeit* oder im *Spiegel* oder gucke mir eine Sendung an oder lese ein Buch. Das bringt mir mehr, als wenn sich hilflose Eltern unterhalten oder beraten werden oder so. Da habe ich dann nicht so ein Kompetenzvertrauen, sage ich jetzt mal so frech. Die Lehrer oder so. Es wurde jetzt auch ein Thema angeboten, Pubertät, oder was. Das brauche ich nicht.“ (Frau Mahlert)

Der Vertrauensaspekt wird auch im Zusammenhang mit der Informationssuche angesprochen (s.o.). Die Eltern suchen nach seriösen Informationen, haben aber keine Anhaltspunkte oder Kriterien, anhand derer sie die vorhandenen Informationen bewerten können.

5. Fehlende zeitliche Ressourcen

Auch wenn ein Interesse an dem Thema „Kinder und Medien“ grundsätzlich vorhanden ist, fehlen den Eltern manchmal die zeitlichen Ressourcen, um sich eingehender über das Thema zu informieren bzw. nach Informationen zu suchen oder an Veranstaltungen teilzunehmen (Andrew, Bergritter, Mahlert):

„Also Bedarf an mehr Wissen habe ich. Aber ich wüsste sofort, wo ich mir das holen könnte. Es ist halt immer nur, dass man auch keine Zeit hat.“ (Mahlert)

6. Fehlende Übertragbarkeit der medienpädagogischen Empfehlungen auf die eigene Familie bzw. konkrete Situation

Einige Eltern verweisen auf das Problem, dass manche Handlungsempfehlungen sich nicht ohne Weiteres auf den eigenen Familienalltag übertragen lassen, sei es, weil sie selbst einen Medienumgang pflegen, der den Empfehlungen zuwider läuft (Klingsfeld, Franke) oder weil die Handlungsempfehlungen mit anderen Abläufen oder Anforderungen im Alltag nicht vereinbar (Bruchowsky) oder schlichtweg zu pauschal sind (Schneider, Wisniewsky).

„Schau hin, was dein Kind schaut. Irgendwie schon wichtig, aber das, auf der, dass nützt dir natürlich nicht viel, wenn du selber für dich kein Maß hast.“ (Frau Klingsfeld)

„Ich kann nicht nachmittags um halb fünf von der Arbeit kommen und mich zwei Stunden mit meinem Kind hinsetzen und ein Brettspiel spielen, das geht nicht. Und das sind so Sachen, die mich dann allgemein an so Ratgebern stören. Das klingt immer alles ganz einfach, aber wie gesagt, es kommt auch noch dazu, es ist nicht jeder immer gut gelaunt und entspannt, ja man ist halt gestresst und hat schon eine Stunde durch die Stadt gebraucht und hat ihn noch mit Mühe irgendwo pünktlich abgeholt. Oder ... und noch tausend andere Dinge im Kopf, dann gibt es Diskussionen mit dem großen Kind und dann soll man entspannt irgendwas machen, das geht nicht. Das ist immer, dieser Spagat ist immer, und das ist in so Ratgebern.“ (Frau Bruchowsky)

„Ich meine, jeder Fall ist ein Einzelfall, man kann dann nicht allgemein sagen, immer das und immer das und immer das und immer das. Das ist eigentlich das Schwierige und das andere wäre für mich interessant, wie ich meinen Kindern das dann irgendwie beibringen kann, dass da Gefahren stecken, damit er sich dann auch selbst schützen will, nicht nur kann, sondern auch will.“ (Frau Wisniewsky)

Die identifizierten Aspekte weisen darauf hin, an welchen Stellen die Kommunikation mit den Eltern mitunter hakt und geben Anhaltspunkte, was bei der Konzeption von kommunikativen Maßnahmen zu beachten ist. Eine besondere Herausforderung besteht vor allem darin, die Nicht- oder Wenig-interessierten zu erreichen, eine möglichst große Zahl von Eltern anzusprechen und zugleich der altersspezifischen Mediennutzung der Kinder entsprechend Rechnung zu tragen.

Die Hindernisse, die in abweichenden Perspektiven und Standpunkten zwischen den Eltern und dem jeweiligen Informationsangebot, in Problemen

der Übertragbarkeit sowie fehlenden zeitlichen Ressourcen bestehen, verweisen darauf, dass die Angebote und Empfehlungen (noch) stärker an der jeweiligen Perspektive der Eltern sowie den vorhandenen familialen Strukturen ansetzen müssen, damit die Hinweise wahrgenommen und im Erziehungsalltag angewendet werden (können).

6.4 Zwischenfazit

Die Bestandsaufnahme vorliegender medienpädagogischer Informationsmaterialien, die sich an Eltern richten, bestätigt, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten zu verschiedenen medienbezogenen Themen zur Verfügung steht. Die Angebote unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer thematischen Ausrichtung.¹⁹¹

So positiv ein breites Informationsangebot zu bewerten ist, so schwierig ist es für die Eltern, sich einen Überblick sowohl über das Angebot an Informationsmaterialien als auch über das Thema Medienerziehung zu verschaffen. In den Äußerungen der Eltern zeigt sich sehr deutlich, dass nur wenige Angebote die Zielgruppe mit ihren Anliegen und Bedürfnissen erreichen.

Die Fülle des Angebots setzt auf Seiten der Nutzenden nicht nur ein hohes Interesse voraus, sich eingehender mit der Thematik zu befassen und sich das (sowohl thematisch als auch vom Format her) passende Informationsangebot auszuwählen, die Eltern benötigen auch entsprechende Selektions- und Bewertungsstrategien, um die Angebote und die bereitgestellten Informationen hinsichtlich ihrer Seriosität und Glaubwürdigkeit angemessen einschätzen und ihnen letztendlich vertrauen zu können.

In einem ähnlichen Zusammenhang sind auch die Äußerungen der Eltern zu den Bildungseinrichtungen zu sehen, die zeigen, dass sie diese nicht nur in der Verantwortung sehen, die Medienkompetenz ihrer Kinder zu fördern, sondern dass sie ihnen durchaus auch medienbezogene Kompetenz zuschreiben und großes Vertrauen entgegenbringen, insbesondere wenn es um Unterstützung in (medienbezogenen) Konfliktsituationen geht.

Das Gros der Eltern scheint sich – zumindest was die klassischen Medien anbelangt – hinsichtlich des Themas Medienerziehung ziemlich sicher zu fühlen und, wenn überhaupt, nur einen geringen Informationsbedarf zu verspüren. Wird ein Bedarf an Informationen formuliert, bezieht sich dieser zumeist auf die Themen Computer und Internet oder – wie etwa bei den Eltern mit jüngeren Kindern – auf Altersangaben bzw. -empfehlungen. In den qualitativen Interviews

191 Eine differenzierte Betrachtung der behandelten Themen würde den Rahmen dieser Studie allerdings sprengen.

wurden von einigen Eltern Unsicherheiten im Hinblick auf das Thema Soziale Netzwerkdienste bzw. *Facebook* artikuliert.

Das Internet ist nicht nur das Thema, das die Eltern am meisten interessiert, es ist auch ihre primäre Anlaufstelle, wenn es darum geht, Hinweise und Informationen zu konkreten medienerzieherischen Themen zu finden – sofern denn ein Informationsbedürfnis besteht. In der Regel wird dann, wie in anderen Zusammenhängen auch, nach konkreten Themen oder Begriffen ‚gegoogelt‘. Online bereitgestellte Informationsangebote zum Thema ‚Kinder und Medien‘ werden – wenn überhaupt – eher über Umwege erreicht. Von einzelnen Eltern wird auch darauf verwiesen, dass Onlineforen oder -communitys, in denen andere Eltern schildern, wie sie mit medialen Herausforderungen und Problemen umgegangen sind, mitunter eine hilfreiche Informationsquelle sein können.

Am Beispiel des Internets lassen sich drei zentrale kommunikative Bedürfnisse verdeutlichen: erstens das Bedürfnis nach themenbezogenen Informationen (z. B. zu aktuellen Medienthemen oder Medienangeboten), zweitens der Wunsch nach Informationen und unterstützenden Hinweisen, die zu ihrer jeweiligen familiären Situation und den vorhandenen Ressourcen passen und schließlich das Bedürfnis nach Austausch mit anderen (vor allem mit anderen Eltern), verbunden mit dem Wunsch nach kompetenter sozialer Unterstützung im Zusammenhang mit Fragen zu konkreten medienerzieherischen Problemen.

Hinsichtlich der kommunikativen Bedürfnisse lassen sich allerdings auch Unterschiede zwischen den identifizierten medienerzieherischen Handlungsmustern feststellen, die insbesondere mit der Kinderorientierung zusammenhängen. Hier zeigt sich: Je geringer die Kindorientierung, desto geringer ist auch das Bewusstsein für die Relevanz der Thematik und das Interesse, sich eingehender mit medienerzieherischen Fragen auseinanderzusetzen. Entsprechend sind auch die Zielsetzungen medienerzieherischer Elternbildung sowie die Möglichkeiten der Zielgruppenansprache anzupassen (vgl. auch Burkhardt 2001, Aufenanger 2001, Lewicki 2009).¹⁹²

Eine besondere Herausforderung stellen vor allem diejenigen Eltern dar, die an der Mediennutzung ihrer Kinder und am Thema Medienerziehung wenig interessiert sind und eine geringe Kindorientierung aufweisen (z. B. Muster *Laufen lassen* und viele Fälle im Muster *Beobachten und situativ eingreifen*). Das subjektive Informationsbedürfnis und der feststellbare Informationsbedarf sind hier wenig deckungsgleich. Hier ist zunächst zu überlegen, welche Ziele aus

192 Burkhardt (2001) hat ein sehr umfassendes Konzept medienerzieherischer Elternbildung vorgelegt, das sowohl kommunikative als auch strukturelle Maßnahmen berücksichtigt. Die folgenden Empfehlungen konzentrieren sich vor allem auf die kommunikativen Möglichkeiten. In diesem Zusammenhang sind die Ausführungen von Lewicki (2009) interessant, die auf der Basis von Elternbefragungen der Leserschaft der Zeitschrift ELTERN sowie jahrelanger Redaktionserfahrung fünf verschiedene Elterninformationstypen beschreibt (*die Gewissenhaften, die Pragmatischen, die Bauchmenschen, die Überzeugungstäter, die Desinteressierten*), die auf jeweils unterschiedliche Art und Weise anzusprechen sind.

medienpädagogischer Perspektive überhaupt erreicht werden können. Wichtig scheint mit Blick auf diese Eltern, sie in einem ersten Schritt für das Thema zu sensibilisieren, um ihnen daran anknüpfend Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die sie auch auf ihren (mitunter problembelasteten) Alltag übertragen können. Da das Interesse und Informationsbedürfnis sehr gering ist und die Eltern von sich aus nicht nach Informationen suchen, bedarf es hier kommunikativer Maßnahmen und Angebote, die an den Mediennutzungsgewohnheiten und -präferenzen der Eltern ansetzen. Breitenwirksame Kino- oder TV-Spots, wie sie auch schon zu jugendschutzrelevanten Themen erstellt wurden, können die Aufmerksamkeit für das Thema Medienerziehung erhöhen. Die Herausforderung besteht hier darin, die pauschal negative Sichtweise auf medienbezogene Risiken nicht zu verstärken, da diese sich nicht als förderlich für eine gelingende Medienerziehung erweist.

Elternbriefe, die Eltern in regelmäßigen Abständen über entwicklungsrelevante Themen informieren, stellen eine weitere Möglichkeit dar, um insbesondere Familien mit jüngeren Kindern zu erreichen, die auch für die Vermittlung von Informationen zu medienbezogener Themen verstärkt genutzt werden sollten.¹⁹³ Gerade für Eltern, die wenig aufmerksam für medienbezogener Belange sind, wäre das Einspeisen derartiger Themen in bereits bestehende kommunikative Strukturen der Elternsprache u.U. geeigneter als neue Formate, mit denen diese Eltern bisher gar nicht vertraut sind.

Mit Blick auf diejenigen Eltern, die sich allgemein für erzieherische Fragen oder für das Thema Medienerziehung interessieren und auch von sich aus nach Informationen suchen, lassen sich andere Informationsstrategien verfolgen, die neben Push- auch Pullmedien einsetzen.¹⁹⁴ Angesprochen sind hier Angebote, die allgemeine Informationen zu medienbezogenen Themen (z.B. Informationen zu neuen Angebotsformen und damit verbundenen Chancen und Risiken) sowie – mit Blick auf die Eltern des Musters *Individuell unterstützen* – Anregungen und Empfehlungen zur weiteren Unterstützung ihrer Kinder im Umgang mit Medien bereitstellen. Allerdings sind bei der Konzeption und Umsetzung von Onlineangeboten immer auch die Such- und Selektionsstrategien der Eltern mit zu berücksichtigen. Manche Eltern haben bestimmte Such-

193 Die Elternbriefe lassen sich u.a. dahingehend unterscheiden, wie sie von den Eltern bezogen werden können. Einige Angebote sind online abrufbar bzw. bestellbar, während andere den Eltern nach der Geburt des Kindes automatisch zugestellt werden (siehe Elternbriefe der Stadt München: <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Jugendamt/Beratungsstellen-und-Elternbriefe/Elternbriefe.html>). In einigen Angeboten werden bereits Medien als Thema aufgegriffen, z.T. nach verschiedenen Medienswerpunkten in unterschiedlichen Entwicklungsphasen gegliedert.

194 Bei Push-Medien verläuft die Kommunikation vom Sender zum Empfänger (z.B. Fernsehen, Zeitungen, Zeitschriften, Elternbriefe), während bei Pull-Medien (z.B. Internet) die Nutzenden bestimmte Angebote abrufen. Letztere setzen insofern ein thematisches Interesse und eine Informationsbereitschaft auf Seiten der Nutzer voraus, während über Push-Medien mitunter auch diejenigen erreicht werden können, die von sich aus nicht nach Informationen suchen (vgl. Burkhardt 2001, Aufenanger 2001).

routinen, die sie auch auf das Thema ‚Kinder und Medien‘ übertragen. Eine Mutter erwähnte beispielsweise, dass sie immer zuerst bei *Wikipedia* nachlese. Onlinecommunitys oder Soziale Netzwerkdienste stellen weitere Möglichkeiten dar, um Eltern zu erreichen, sie auf andere weiterführende Angebote hinzuweisen und untereinander ins Gespräch zu bringen. Aufgrund ihrer Verweisstruktur sollten Social-Media-Angebote immer in ein umfassendes Kommunikationskonzept eingebettet sein. Dabei ist zu vermeiden, dass die Nutzenden von Onlinecommunitys permanent und von allen Seiten mit Informationen zum Thema Medienerziehung konfrontiert werden. Andernfalls besteht das Risiko, dass Eltern sich entweder unter Druck gesetzt oder belästigt fühlen und sich abwenden.

Eine weitere Herausforderung stellen diejenigen Eltern dar, die zwar einen hohen Informationsbedarf haben, deren Interesse sich subjektiv jedoch primär auf Informationen richtet, die ihre (eher kritische) Haltung gegenüber Medien bestätigen (vgl. Muster *Normgeleitet reglementieren*). Diese Eltern müssten weniger für das Thema Medienerziehung im Allgemeinen, sondern für andere Sichtweisen und Positionen sensibilisiert und über Prozesse kindlicher Medienaneignung informiert werden, was am ehesten mit Push-Medien, aber durchaus auch über Pull-Medien gelingen kann, sofern diese nicht völlig konträr zu ihrer Sichtweise stehen bzw. sie an ihrem Standpunkt abholen und davon ausgehend differenzierte Informationen vermitteln.

Die skizzierten Möglichkeiten verdeutlichen zum einen, dass nicht alle Eltern mit denselben Botschaften über dieselben Kommunikationskanäle erreichbar sind. Vielmehr ist von einer heterogenen Elternschaft auszugehen, für die unter Berücksichtigung des jeweiligen Informationsinteresses, des Informationsverhaltens und der kommunikativen Absicht, mithin des medienernerzieherischen Anspruches, adäquate Kommunikationsstrategien zu konzipieren sind. Zum anderen stellen Informationsangebote ein Element im Rahmen der medienernerzieherischen Elternbildung dar, die in jedem Fall um weitere strukturelle Angebote ergänzt bzw. in ein umfassenderes Gesamtkonzept der Elternbildung eingebettet werden müssen (siehe hierzu ausführlich Burkhardt 2001). Welche Voraussetzungen darüber hinaus eine gelingende Medienerziehung begünstigen, wird abschließend in Kapitel 7 aufgezeigt.

7 Medienerziehung zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Zusammenführung und Fazit

Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert

Medienerziehung in der Familie ist für Eltern zwar seit jeher eine anspruchsvolle Aufgabe, in den letzten Jahren sind die Anforderungen jedoch in mehrfacher Hinsicht weiter angewachsen. Zum einen ist ein gesellschaftlicher Trend zu verzeichnen, der den Eltern immer mehr Verantwortung für Erziehung und Wohlergehen ihrer Kinder aufbürdet (vgl. Oelkers/Lange 2012). Zum anderen wird die Medienwelt immer komplexer: Konvergenzphänomene und Multifunktionalität der Medien, Kommerzialisierung medialer Angebote, Individualisierung der Mediennutzung und Zunahme mobiler Nutzungsmöglichkeiten erschweren Eltern den Überblick. Risiken und Chancen der medialen Offerten für die eigenen Kinder fundiert einzuschätzen, Kindern Chancen altersangemessen zu eröffnen und die Risiken zu mindern, ihnen Orientierung zu geben und sie, wo nötig, unterstützend zu begleiten, erfordert nicht wenig an Auseinandersetzung auch mit solchen Geräten, Angeboten und Nutzungsoptionen, die zu verwenden Eltern mitunter eher fernliegt. Gleichzeitig durchdringen Medien immer mehr Bereiche der Alltagsgestaltung und -bewältigung, eröffnen auch innerfamiliär neue Interaktionsmöglichkeiten (vgl. Theunert/Lange 2012), so dass die Option, Medien aus dem Familienleben weitgehend herauszuhalten, selbst für relativ medienferne Eltern von 5- bis 12-jährigen Kindern weder realistisch noch wünschenswert erscheinen kann.

Unter diesen Bedingungen eine Medienerziehung zu verwirklichen, die im Sinne des für günstig erachteten autoritativen Erziehungsstils (vgl. Kapitel 2 und 5.5) den Kindern Wertschätzung entgegenbringt und ihre medienbezogenen Bedürfnisse und Wünsche ernst nimmt ohne auf altersgerechte Strukturierung zu verzichten, verlangt Eltern einiges ab. Medienerziehung ist im Kontext der Funktionen der Medien für die Familieninteraktion (vgl. FIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012) sowie des gesamten erzieherischen Handelns der Eltern und der Lebenslagen der Familien zu sehen. Bedingungen, Haltungen und Verhaltensmuster, die die Eltern auch in anderen

Erziehungsbereichen leiten, spielen in die Medienerziehung hinein. Umso wichtiger erscheint es, differenzierte Angebote zu entwickeln, die die grundlegenden Erziehungshaltungen der Eltern und deren Kontextuierung berücksichtigen und angemessen darauf eingehen.

Auch wenn von Eltern selbstverständlich kein professionelles medienpädagogisches Handeln erwartet wird, sind die Ansprüche an ihre medienerzieherische Kompetenz im Licht der gesellschaftlichen Anforderungen an Eltern und der aktuellen Bedingungen der Medienwelt ohne Zweifel als recht hoch einzuschätzen. Umso dringlicher stellt sich die Frage, wie Eltern hier professionell in einer Weise unterstützt werden können, dass Eltern und Kinder davon profitieren.

Die Ergebnisse der Studie werden an dieser Stelle dahingehend beleuchtet, inwieweit Eltern den an sie herangetragenen und selbst entwickelten oder adaptierten Ansprüchen gerecht werden (können), welche Bedingungen sich dafür als günstig oder ungünstig erweisen (Kapitel 7.1), wo Ansatzpunkte für die Unterstützung von Eltern liegen (Kapitel 7.2), in welcher Form die Eltern durch unterstützende Strukturen und Angebote erreicht werden können (Kapitel 7.3) und wo weitere Forschungsbedarfe zu diesem Themenkomplex liegen (Kapitel 7.4).

7.1 Medienerzieherischer Unterstützungsbedarf

Im medienerzieherischen Handeln der Eltern finden sich einige übergreifende Trends, die zunächst wenig Anlass zur Problematisierung bieten. Nicht selten verbergen sich jedoch dahinter spezifische Voraussetzungen und Handlungsmuster, die auf die Notwendigkeit verweisen, Eltern in der Medienerziehung zu unterstützen. Daneben ergeben sich auch Hinweise auf Ressourcen sowie auf Ansatzpunkte, wie die Eltern unterstützt werden können. Hierfür werden die vielfältigen Ergebnisse der Studie nicht in ihrer ganzen Breite aufgegriffen, sondern es werden zentrale Ergebnisse in Thesenform diskutiert.

- Auch wenn fast alle Eltern zustimmen, dass man sich um den Medienumgang von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren kümmern muss, so ist es nicht für alle selbstverständlich, dass der Medienumgang der Kinder **Aufmerksamkeit und aktive Gestaltung** erfordert. Eltern mit niedriger Bildung und belasteter Lebenssituation brauchen Anregungen, um sich mit dem Medienumgang und den medienbezogenen Bedürfnissen ihrer Kinder zu beschäftigen. Alarmistische Warnungen vor negativen Medieneinflüssen und erhobene Zeigefinger bewirken dies nicht, sondern lassen diese Eltern eher resignieren und von außen kommende Ansprüche an ihr Erziehungs-handeln abwehren.

- Medienerziehung ist nur ein Ausschnitt der gesamten Erziehungspraxis der Eltern. Die Vermutung, dass Eltern, deren Medienerziehung **wenig Kind-orientierung** aufweist, diese auch in anderen Erziehungsbereichen vermissen lassen, liegt sehr nahe. Zumal hier mit der Überlastung durch andere Probleme oder einem Übermaß an beruflichen Anforderungen Faktoren ins Spiel kommen, die keinen Medienbezug aufweisen. Dies ist jedoch kein Hindernis für erfolversprechende medienpädagogische Arbeit mit solchen Familien, denn gerade die Medien bieten vielfältige Möglichkeiten, Eltern und Kinder ins Gespräch zu bringen und Eltern für die handlungsleitenden Themen und Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren. Allerdings ist medienpädagogisches Handeln sowie Medienkompetenz immer in Relation zur familiären Situation und den vorherrschenden Problemlagen zu sehen und entsprechend eine besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppen gefordert.
- Ein großer Teil der Eltern fühlt sich in der Medienerziehung in Bezug auf die drei Fokusmedien Fernsehen, Computer und Internet offenbar recht sicher (vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund 2012, S.86). Dieses Bild der **medienerzieherischen Sicherheit**, das sich nach den Ergebnissen der standardisierten Befragung abzeichnet, wird durch die Ergebnisse der qualitativen Studie in Frage gestellt. Bei denjenigen Eltern, deren medien-erzieherische Handlungsmuster eine geringe Kindorientierung zeigen, dürfte diese Sicherheit überwiegend auf einer Fehleinschätzung der eigenen medien-erzieherischen Kompetenz fußen.
- Ein differenzierter Blick unter die Oberfläche subjektiver medien-erzieherischer Sicherheit zeigt zudem auf, dass diese zum einen gegen Ende der Grundschulzeit deutlich abnimmt und zum anderen medienspezifisch variiert. Hier spielt der Anstieg der Nutzungshäufigkeit von Computerspielen sowie Computer/Internet bei gleichzeitig steigender Selbstständigkeit der Kinder die entscheidende Rolle. Über die Altersspanne der Kinder betrachtet ergeben sich typische **Höhepunkte der Konflikthäufigkeit** für die einzelnen Medien. Während die Fernsehnutzung besonders für Eltern von 7- bis 8-Jährigen einen Konfliktanlass darstellt, erreichen Konflikte bezüglich des Computerspielens bei Eltern von 9- bis 10-Jährigen einen Höhepunkt. Konflikte bezüglich der Computer- und Internetnutzung steigen dagegen über die ganze Altersspanne an. Dies ist auf eine zunehmende Nutzungshäufigkeit dieser Medien zurückzuführen und auf die Tatsache, dass die Kinder mit ihren wachsenden Fähigkeiten (Lesefähigkeiten, Beherrschung der Technik) mehr Unabhängigkeit von einer direkten elterlichen Hilfe entwickeln. Damit wachsen aber auch die Anforderungen an die Eltern, wenn es darum geht, den Überblick über den Medienumgang ihrer Kinder zu behalten und diesen zu gestalten. Bei Informations- und Beratungsangeboten für Eltern ist daher nicht nur zu berücksichtigen, welche Medien in welchen Altersgruppen

zunehmend genutzt werden, sondern auch, welche Medien die Eltern dadurch möglicherweise aus dem Blick verlieren.

- In Fragen der **Fernseherziehung** fühlen sich die Eltern vergleichsweise sicher und über die genutzten Angebote der Kinder im Bilde. In Familien mit niedrigem Bildungsstand und belasteter Lebenssituation gerät der Fernsehumschlag der Kinder aus dem Blickfeld der Eltern. Er ist stärker individualisiert und in geringerem Maße in die Familieninteraktion eingebunden, so ein Ergebnis der qualitativen Fallstudien. Daneben scheint die Aufmerksamkeit für die Fernseherziehung vor allem bei den Eltern älterer Kinder durch den steigenden Stellenwert von Computerspielen sowie Computer und Internet in der Mediennutzung der Kinder und die relative Unsicherheit der Eltern diesen Medien gegenüber ins Hintertreffen zu geraten. Aus medienpädagogischer Sicht erscheint dies nicht unbedingt gerechtfertigt, da die Fernsehnutzung dennoch eine wichtige mediale Beschäftigung der Kinder bleibt und durchaus diskussionswürdige Entwicklungen zeigt, wie die Verlagerung in die Abendstunden und die zeitliche Ausdehnung (vgl. Feierabend/Klingler 2012, S.205 f.).
- Im Hinblick auf das **Internet** ist die medienerzieherische Sicherheit der Eltern vergleichsweise gering ausgeprägt, und viele Eltern zeigen sich mit Blick auf das, was auf sie zukommt, recht besorgt. Viele treibt die Sorge, dass das Kind irgendwann einmal Soziale Netzwerkdienste wie *Facebook* nutzen möchte, bereits spätestens ab Mitte des Grundschulalters um. Dass sie dabei mit Fremden Kontakt aufnehmen, zählt zu den größten Sorgen der Eltern. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch das Ergebnis, dass auch Eltern, deren Kinder das Internet (noch) nicht nutzen, bereits von Konflikten in Bezug auf die Internetnutzung berichten. Dies lässt vermuten, dass sie ihren Kindern den Zugang zum Internet verwehren, anstatt ihnen eine altersangemessene und begleitete Nutzung zu ermöglichen, was unter dem Blickwinkel der Medienkompetenzförderung nicht sinnvoll erscheint. Trotz der großen Skepsis der Eltern geben relativ viele Befragte an, sich mit den von den Kindern genutzten Internetangeboten wenig auszukennen. Zudem nimmt die Nutzung technischer Regulierungsmöglichkeiten bei Eltern mit älteren Kindern stark ab, wie die standardisierte Befragung zeigt. Die Frage, ob Eltern älterer Kinder in Zugangssperren, Filter- und Kontrollprogrammen ein Hindernis für die altersangemessene Nutzung sehen, muss offen bleiben, da eine technikbasierte Moderierung der Internetnutzung für die Eltern der qualitativen Studie eine untergeordnete Rolle spielte.
- Die Anziehungskraft, die von **Computerspielen** ausgeht und besonders Jungen im Grundschulalter anspricht, ist einer der typischen Konfliktherde in der Medienerziehung. Einige Eltern scheinen auf die Spielbegeisterung ihrer Kinder, die sich nach einer Anschaffung entsprechender Geräte entfaltet, kaum vorbereitet. Hier zeigen sich sowohl ein Bedarf als auch Ansatz-

punkte für Unterstützungsangebote für Eltern, die einerseits auf eine medienpädagogische Einschätzung des Angebots an Geräten und Spielen und andererseits auf Fragen der sinnvollen medienernerzieherischen Gestaltung des Umgangs mit den Spielen abheben. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis der standardisierten Befragung, dass Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber Computerspielen vergleichsweise wenig Erziehungsaktivität entwickeln, so dass hier von einem besonderen Informationsbedarf auszugehen ist.

Eltern- und Kinderperspektive klaffen bei Computerspielen besonders weit auseinander. Computerspiele sind das Medium, das Eltern insgesamt am wenigsten nutzen und dessen potenziell negative Einflüsse sie für relativ stark halten. Extrem ausgeprägt erscheint die Kluft zwischen Müttern und Söhnen, aber auch zwischen Müttern und Vätern scheint Konfliktpotenzial gegeben, da sich die Väter teilweise durchaus spieleaffin zeigen. In Bezug auf die Spiele scheinen medienpädagogische Angebote, die sich explizit an Kinder und beide Eltern, aber insbesondere auch an die Väter richten, im Hinblick auf eine Entlastung der Eltern besonders gewinnversprechend.

- In der Gestaltung der Medienerziehung in **Familien mit mehreren Kindern** verfolgen die Eltern unterschiedliche Strategien, die sich nicht immer günstig auswirken. Manche Eltern verlangen von ihren älteren Kindern in einem Maße Anpassung an die Bedürfnisse ihrer jüngeren Geschwister, die dem Kompetenzerwerb der Älteren hinderlich ist. Teilweise scheint es aber auch so zu sein, dass der Medienerziehung jüngerer Kinder eher weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hier besteht die Gefahr, dass die jüngeren Kinder wenig im Blick elterlicher medienernerzieherischer Aktivitäten sind und teilweise auch überfordert werden.
- In nahezu allen Familien gibt es **Regeln**, die die Mediennutzung der Kinder betreffen. Dabei sind nicht immer alle Bereiche geregelt, jedoch ist die Auswahl der Medieninhalte medienübergreifend derjenige Bereich, der – nach den Ergebnissen der standardisierten Befragung – am häufigsten und am konsequentesten geregelt ist. Offen bleibt in der standardisierten Befragung jedoch die Ausgestaltung dieser Auswahlregeln. Die Ergebnisse der qualitativen Fallstudien relativieren die Dominanz inhaltsbezogener Regeln insofern, als nur in zwei der sechs Muster medienernerzieherischen Handelns eine Auseinandersetzung mit den Medieninhalten der Kinder stattfindet. In den anderen Mustern herrschen entweder zeitbezogene Regelungen vor, die hauptsächlich daran orientiert sind, die Mediennutzung der Kinder einzudämmen, oder es wird nur sehr wenig geregelt.

Wo Regeln vorhanden sind, kommt es einerseits häufiger mit den Kindern zu Konflikten über die Mediennutzung. Zum anderen ist das Fehlen von Regeln ein deutlicher Hinweis, dass sich Eltern zu wenig mit dem Medienumgang der Kinder beschäftigen. Allerdings ist auch die Existenz von

Regeln kein Garant für eine angemessene Medienerziehung. Gerade Medienerziehungsmuster mit hoher Regelungsdichte lassen eine ausreichende Kindorientierung vermissen, weil die Kinder nicht ausreichend an der Gestaltung der Regeln beteiligt werden. Regeln können in Bezug auf Konflikte sowohl Lösungsversuch als auch Auslöser darstellen. Das disqualifiziert nicht etwa Regeln als Erziehungsmittel, denn Konflikte sind notwendiger Bestandteil von Erziehung; entscheidend ist jedoch, in welcher Form und mit welchem Ergebnis die Konflikte ausgetragen und Regeln etabliert werden. Es ist daher nur begrenzt sinnvoll, Eltern vorgefertigte Regeln an die Hand zu geben, wie lange und wie häufig Kinder welche Medienangebote nutzen dürfen. Notwendig ist vielmehr, ihnen zu vermitteln, dass die Regeln alters- und entwicklungsangemessen gestaltet sein müssen und dass die Kinder altersangemessen in die Gestaltung der Regeln einbezogen werden sollten.

- Wie Eltern den **Einfluss der Medien auf Kinder bewerten**, ist ein wichtiger Faktor, der ihr medienerzieherisches Handeln beeinflusst. Ein pauschal negativ geprägtes Bild von Medien bzw. von Medieneinflüssen auf Kinder behindert eine adäquate Medienerziehung ebenso wie deren Unterschätzung. So geht z. B. die Annahme starker potenziell negativer Einflüsse von Computer und Internet auf Kinder mit einer geringeren Nutzung des Computers für schulische Zwecke, also einer Einschränkung der potenziellen Chancen, einher. Eine negative Sicht auf die bevorzugten Medienangebote der Kinder lässt zudem auf eine wenig kindorientierte Grundhaltung schließen, die eine konstruktive Auseinandersetzung der Eltern mit der Medienaneignung der Kinder behindert. Eine differenzierte Sicht der Medieneinflüsse auf Kinder ist demnach eine wichtige Voraussetzung, die den Eltern angepasst an ihr Vorwissen, ihren Bildungsstand und ihre Motivation nahezubringen ist. Angesichts der aktuellen Diskussion über eine vermeintliche „digitale Demenz“¹⁹⁵ scheint es geboten, Informationen für Eltern bereitzustellen, die zu einer Versachlichung der Diskussion beitragen und die Eltern unterstützen, anstatt sie zu verunsichern.

Die Bewertung der Medien bzw. der Medieneinflüsse auf Kinder hängt eng mit der eigenen Medienaffinität der Eltern zusammen.¹⁹⁶ Unsicherheit und pauschale negative Vorbehalte bestehen vor allem in Bezug auf Medien, die Eltern nicht selbst oder auf andere Weise nutzen, als es die Kinder tun. In Bezug auf Computerspiele und das Internet, insbesondere die Nutzung Sozialer Netzwerkdienste, zeigt sich ein großer Bedarf an sachlicher Informa-

195 Mit „Digitale Demenz“ hat Manfred Spitzer sein im Sommer 2012 erschienenen und in den Medien stark diskutiertes Buch betitelt, in dem er Thesen negativer Auswirkungen des Mediengebrauchs im Kindesalter vertritt.

196 Zudem zeigt die FIM-Studie, dass eine pessimistische Einschätzung der Auswirkung von Medien auf das Familienleben mit einer geringen subjektiven medienerzieherischen Kompetenz einhergeht (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012).

tion, die es den Eltern erlaubt, die Risiken und Chancen dieser Medien fundiert zu beurteilen und ggf. den Umgang ihrer Kinder mit diesen Medien entsprechend zu begleiten.

- Die **formale Bildung der Eltern** hat Einfluss auf die Kontexte der Medienerziehung sowie die Medienerziehung selbst und ist insbesondere auch in Hinblick auf die Frage bedeutsam, wie Eltern medienerzieherische Grundlagen zu vermitteln sind. Wie bereits in früheren Studien festgestellt (Schorb/Theunert 2001; Paus-Hasebrink/Bichler 2008; Paus-Hasebrink 2009), geht ein geringerer Bildungsstand häufig mit einem unkritischen eigenen Medienumgang der Eltern und geringem medienerzieherischen Engagement einher. Auffällig ist auch, dass Eltern mit niedrigem Bildungsstand weniger Besorgnis hinsichtlich des Risikos, dass Kinder durch Medieninhalte emotional überfordert werden könnten, zeigen als Eltern mit höherer Bildung. Es ist jedoch keineswegs so, dass eine höhere formale Bildung eine angemessene Medienerziehung gewährleistet. Vielmehr finden sich auch bei hoch gebildeten Eltern Muster medienerzieherischen Handelns, die die Bedürfnisse der Kinder zu wenig berücksichtigen. In beiden Fällen ist es nötig, die Eltern für das Medienerleben der Kinder und deren entwicklungsbezogenen Sichtweisen und Bedürfnisse zu sensibilisieren.
- Wie die Befunde der Studie zeigen, hat mindestens die Hälfte der Eltern durchaus ein Bedürfnis, sich über das Thema Medien und den Medienumgang ihrer Kinder zu informieren. Sie suchen allerdings nur selten selbst aktiv nach **Informationen**, was unterschiedliche Gründe haben kann. Plausibel ist die Annahme, dass es für Eltern sehr schwierig ist, sich über die Vielzahl der Angebote einen Überblick zu verschaffen und auf kurzem Weg zu Informationen zu kommen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Auch wenn das Gros der Eltern Medienerziehung als ein wichtiges Thema anerkennt, scheinen relativ wenige Eltern aktiv nach Informationen zur Medienerziehung zu suchen. Würden sie danach suchen, wäre für sie das Internet laut der Untersuchungsergebnisse eine wichtige Quelle. Angesichts der Informationsfülle, auf die sie stoßen, stehen Eltern jedoch vor dem Problem, die richtige Wahl zu treffen und die Informationen adäquat zu bewerten. Hier ist es wichtig, dass die fachliche Kompetenz und gesellschaftliche Legitimation der Anbieter von Information für Eltern durchschaubar ist.

Eltern sind überwiegend offen für medienerzieherische Information, allerdings dürfen keine allzu großen Hürden den Weg verbauen, um an diese zu gelangen. Angebote, die in das Umfeld der Eltern und Kinder integriert sind, haben eine gute Chance wahrgenommen zu werden. Dies trifft zum Beispiel auf den Austausch mit anderen Eltern zu, auf Veranstaltungen in Kindergarten, Schule oder Hort bzw. auf die Verbreitung von Informationsmaterial über diese Institutionen. In einigen qualitativen Interviews werden

explizit Veranstaltungen im Rahmen von Kita oder Schule gewünscht, die sich an Eltern und Kinder richten. Allerdings werden diese Institutionen nicht von allen Eltern gleichermaßen als Ansprechpartner für die eigene Medienerziehung geschätzt. Manche Eltern (eher höher gebildet) zweifeln die medienpädagogische Kompetenz von Fachkräften in Kita und Schule an, andere (niedriger gebildete) haben aufgrund der eigenen Bildungsbiografie eine größere Distanz zu Bildungsinstitutionen und wenig Motivation, sich in diesem Rahmen zu Erziehungsfragen auszutauschen.

Informationsangebote stoßen schnell an ihre Grenzen, wenn die Eltern Empfehlungen nicht auf die eigene Situation übertragen können oder diese zu weit von ihren eigenen Einschätzungen und Überzeugungen abweichen. Diese ablehnende Haltung gegenüber Informationsangeboten ist insbesondere bei Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund und bei Familien, die mit zusätzlichen Problembelastungen konfrontiert sind, anzutreffen. Kommunikative und auf Interaktion angelegte Angebote würden hier die Chance eröffnen, flexibel auf Fragen, Argumente und spezifische Bedürfnislagen der Eltern einzugehen.

Konkrete inhaltliche Interessen zeigen sich zum einen im Hinblick auf das Thema Altersangaben von Medienangeboten bzw. altersgerechte Angebote. Zum anderen werden vor allem Informationen im Bereich Computer und Internet gewünscht, gefolgt von Computerspielen und Mobiltelefon. Ein besonderes Interesse bzw. Bedarf an weiterführenden Informationen wird zu Sozialen Netzwerkdiensten formuliert. Manche Eltern haben keinen Bezug zu diesen Angeboten und fühlen sich durch die Medienberichterstattung verunsichert. Auch wenn die Kinder zum Teil noch sehr jung sind, haben die Eltern den Eindruck, dass sie sich notgedrungen irgendwann mit dem Thema auseinandersetzen müssen und möchten dafür gewappnet sein.

Auch wenn das Thema Jugendmedienschutz in dieser Studie eine untergeordnete Rolle spielt, so finden sich doch in den Aussagen der Eltern einige Missverständnisse wieder, auf die bereits in anderen Studien hingewiesen wurde, z. B. dass manche Eltern Altersfreigaben als Empfehlungen fehlinterpretieren oder die Kriterien der Freigaben nicht nachvollziehen können. Hier fehlen den Eltern grundlegende Informationen, um die Altersfreigaben sinnvoll in ihr erzieherisches Handeln zu integrieren (vgl. dazu auch Gebel/Lauber 2008).

- Medienerziehung ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die nicht in der Familie allein bewältigt werden kann. Eltern, insbesondere Alleinerziehende, sehen hier auch andere **Erziehungsinstitutionen** – vor allem die Schule – in der Pflicht, wenn es um Computer und Internet geht. Vermutlich aufgrund der bislang nur wenig ausgebauten medienpädagogischen Angebote in Kita, Hort und Nachmittagsbetreuung betrachten Eltern diese Institutionen weniger als zuständig. Die **Mediananbieter** haben die Eltern indes schon im Visier,

wenn es darum geht, Kinder vor Risiken zu schützen oder ihr Angebot kindgerecht zu gestalten und mit pädagogischen Hinweisen zu versehen.

Eltern brauchen Sicherheit in der Medienerziehung, die auf eigener Medienkompetenz sowie auf Orientierung und Information in Hinblick auf die medienbezogenen Bedürfnisse ihrer Kinder beruht. Dies schließt differenziertes Wissen über den Mediengebrauch von Kindern und eine Abschätzung diesbezüglicher Chancen und Risiken ein, aber vor allem auch die Bereitschaft, sich auf die individuelle Perspektive ihrer Kinder einzulassen. Im Weiteren werden nun die Ansatzpunkte für Unterstützungsmöglichkeiten anhand der identifizierten Muster medienerzieherischen Handelns aus dem qualitativen Teil der Untersuchung zusammengefasst.

7.2 Nach Mustern differenzierte Unterstützungsmöglichkeiten

Ein Kernstück der vorliegenden Untersuchung bilden die extrahierten Muster medienerzieherischen Handelns (Kapitel 5). Sie zeigen, wie in Familien vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensverhältnisse mit Fragen zur Medienerziehung umgegangen wird. Um Ansatzpunkte zur Unterstützung der Eltern in medienerzieherischen Belangen herauszuarbeiten, müssen die soziokulturellen, familienbezogenen und individuellen Bedingungen, die mit den jeweiligen Handlungsmustern verbunden sind, in ihrer Verzahnung systematisch berücksichtigt werden. Als auffällig erweist sich in den Ergebnissen der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und ihrem Aktivitätsniveau in Bezug auf ihr medienerzieherisches Handeln (siehe auch Kapitel 7.1, S. 226 f.). In der Draufsicht fällt dabei auf, dass sich die Muster in Bezug auf gemeinsame Ansatzpunkte für unterstützende Strukturen und Angebote zu drei Bündeln zusammenfassen lassen.

*Muster **Laufen lassen** und **Beobachten und situativ eingreifen**: Wertschätzung gegenüber dem familiären Alltag zeigen, Reflexion über den eigenen Mediengebrauch anregen und Wissen über Medien vermitteln*

In jenen Mustern, die nur ein niedriges Aktivitätsniveau aufweisen (Muster *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen*), finden sich fast ausschließlich Eltern mit niedrigem Bildungsstand. Viele Eltern in diesen Mustern verwarfen sich gegen Ansprüche, die von außen an sie herangetragen werden, mit der Begründung, dass Außenstehende ihre Lebenssituation nicht nachvollziehen können und daher auch nicht um ihre Problemlagen wissen. Erschwerend kommt in manchen Fällen hinzu, dass andere Probleme im familiären Alltag viel mehr Gewicht haben und medienerzieherische Belange überlagern. Belastungen des beruflichen Alltags oder Überforderung tragen darüber hinaus dazu bei, dass Kinder in ihrem Medienumgang nicht begleitet werden (können),

was teilweise dazu führt, dass Kinder auch mit für sie ungeeigneten Inhalten in Berührung kommen können, da die Eltern schlichtweg gar nicht wissen, mit welchen Medien und Inhalten sich ihre Kinder beschäftigen. Dies trifft vor allem auf das Muster *Laufen lassen* zu. Auseinandersetzungen werden hier vermieden bzw. treten gar nicht zu Tage, auch weil eine hohe Medienausstattung in diesem Muster dazu beiträgt, dass jeder seine eigenen Geräte nutzt und man sich gegenseitig in Ruhe lassen kann. Erschwerend kommt der eigene unreflektierte Medienumgang der Eltern hinzu, der mit sich bringt, dass die Kinder keine geeigneten Modelle für die Ausbildung eines angemessenen Medienumgangs vorfinden.

In der Konsequenz bedeutet dies zum einen, konkrete Ansatzpunkte in der Unterstützung und Beratung zu nutzen, wie sich diese Eltern mehr wertgeschätzt, ernstgenommen und verstanden fühlen können. Zum anderen ist aber auch die Sicht der Eltern auf Medien, ihren eigenen Mediengebrauch und ihr teilweise mangelndes Wissen über Medien in den Blick zu nehmen, um sie für medien-erzieherische Fragen zu interessieren und mit adäquaten Unterstützungsangeboten besser erreichen zu können.

Muster Funktionalistisch kontrollieren und Normgeleitet reglementieren:
Aufgeschlossenheit gegenüber medien-erzieherischen Fragen nutzen und Kinderperspektive auf Medien vermitteln

Die Muster *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren* setzen sich fast ausschließlich aus Familien zusammen, in denen die befragten Eltern über einen hohen Bildungsstand verfügen. Hier finden sich rigide Leitvorstellungen zu Fragen der Medien-erziehung, die sich allerdings wenig an den Kindern und ihren Bedürfnissen in Bezug auf Medien orientieren, was einer entwicklungsadäquaten Förderung des Medienumgangs der Kinder entgegensteht. Die Eltern in beiden Mustern reflektieren durchaus medien-erzieherische Fragen: Sie haben ein ganz bestimmtes Bild von Medien oder von Medien-erziehung entwickelt, das entweder in teilweise negativen Medienwirkungsannahmen mündet (Muster *Funktionalistisch kontrollieren*) oder sehr hohe gesellschaftliche Ansprüche widerspiegelt, wie Medien-erziehung sein sollte (Muster *Normgeleitet reglementieren*).

Eine tragende Rolle spielen in beiden Mustern Regeln: Im Fall des Handlungsmusters *Funktionalistisch kontrollieren* ist die Mediennutzung straff geregelt, basiert jedoch nicht auf einer Auseinandersetzung mit den von den Kindern genutzten oder gewünschten Medienangeboten. Die Regeln orientieren sich in diesem Muster kaum an den Bedürfnissen der Kinder, denen auch kein Mitspracherecht bei der Aufstellung der Regeln zugestanden wird. Aber auch das Handlungsmuster *Normgeleitet reglementieren*, das ebenfalls eine hohe Regelungsdichte aufweist und in dem eine Auseinandersetzung mit dem Medienumgang der Kinder durchaus gegeben ist, lässt eine Berücksichtigung der

Bedürfnisse der Kinder weitgehend vermissen. Dieses Ausblenden der kindlichen Perspektive führt dazu, dass der Medienumgang nur wenig altersangemessen gestaltet ist und hindert die Kinder daran, sich mit den Medien altersgemäß auseinanderzusetzen und einen selbstständigen Medienumgang zu entwickeln. In diesen Mustern erscheint das Risiko, dass medienbezogene Konflikte eskalieren können, vergleichsweise hoch, da durch die niedrige Kindorientierung im Handeln der Eltern wenig Raum für eine konstruktive Konfliktlösung vorhanden ist. So finden sich innerhalb dieses Musters verschiedene Beispiele, dass der Umgang mit Computerspielen bei den Jungen mit Konflikten behaftet ist, was wiederum Streit zwischen den Eltern evoziert. Darüber hinaus erweist sich im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* in zwei Fällen als durchaus dramatisch, dass sich die Kinder nicht trauen, in Kontakt mit ihren Eltern zu treten, wenn sie auf ängstigende Inhalte in den Medien stoßen, da sie keinerlei Unterstützung von diesen zu erwarten haben.

Als positiver Ansatzpunkt ist in diesen beiden Mustern durchaus die grundsätzliche Aufgeschlossenheit der Eltern für Fragen der Medienerziehung zu betrachten. In diesen Fällen geht es vor allem darum, den Eltern die Perspektive ihrer Kinder auf Medien nahezubringen und eine wertschätzende Haltung gegenüber den Medienvorlieben vor allem der Jungen zu entwickeln und so die pauschal negative Einstellung v. a. gegenüber Computerspielen durch fundiertere und differenzierte Einschätzungen zu ersetzen. Ein zentraler Ansatzpunkt ist im Muster *Funktionalistisch kontrollieren* zudem, den Eltern zu vermitteln, durch welche Inhalte ihre Kinder verängstigt oder verstört werden können, welchen Einfluss dies auf ihre Entwicklung nehmen kann und wie sie ihre Kinder unterstützen können, wenn diese auf Inhalte stoßen, die sie nicht verarbeiten können. Des Weiteren muss die straffe Zeitstruktur des familiären Alltags der Familien in diesem Muster für angemessene Unterstützungsangebote berücksichtigt werden: Unterstützende Angebote müssen sich in diesem Fall besonders leicht in den familiären Alltag integrieren lassen.

Muster Rahmen setzen und Individuell unterstützen: Elterliche Aktivitäten mit Hinweisen für eine altersangemessene Begleitung stärken

In den Mustern *Rahmen setzen* und *Individuell unterstützen* dominieren Familien, in denen die befragten Eltern einen hohen Bildungsstand haben. Von den 23 Familien in diesen Mustern verfügt aber auch insgesamt knapp ein Drittel der Eltern über einen niedrigen Bildungsstand. Diese beiden Muster sind gekennzeichnet von einer höheren Kindorientierung und einem mittleren bis höheren Aktivitätsniveau, was darauf hindeutet, dass im Alltag der Familien bereits Strukturen etabliert sind, die auf eine Medienkompetenzförderung von Kindern gerichtet sind. Positive Ansatzpunkte bilden dabei eine grundsätzlich auf Begleiten und Verstehen ausgerichtete medienerzieherische Handlungspraxis und eine Offenheit für die Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf Medien und

ihre diesbezüglichen Vorlieben, z.B. auch für unterhaltende Angebote wie Computerspiele.

Beim Muster *Individuell unterstützen* fällt zudem auf, dass hier sehr viele Familien mit 5- bis 6-jährigen Bezugskindern vertreten sind. In diesem jungen Alter der Kinder fällt es Eltern offenbar noch leichter, den Zugang ihrer Kinder zu Medien gezielt zu begrenzen, ihr Medienhandeln zu begleiten und medien-erzieherische Vorstellungen umzusetzen, möglicherweise, weil die Erziehung noch nicht in dem Maße durch schulische Leistungsanforderungen belastet wird, wie es ab Mitte des Grundschulalters der Fall ist; möglicherweise auch, weil in dieser Altersgruppe klar definierte Kinderangebote das Setzen eines angemessenen Rahmens erleichtern. Knapp die Hälfte der Kinder in diesem Muster sind Einzelkinder und bei weiteren fünf Kindern handelt es sich um die ältesten Kinder in der Familie. Es ist anzunehmen, dass sie in geringerem Ausmaß als Kinder mit älteren Geschwistern bereits mit medialen Präferenzen von Älteren in Berührung kommen. Auch dies erleichtert es den Eltern, ihre medien-erzieherischen Vorstellungen, in denen die Bildungsaspekte digitaler Medien betont werden, gegenüber ihren Kindern durchzusetzen. Darüber hinaus gilt es in den Blick zu nehmen, dass sich das Medienhandeln der Kinder mit zunehmendem Alter immer eigenständiger vollzieht und sie zunehmend ihre eigenen Präferenzen ausbilden. Eine medien-erzieherische Begleitung im Sinne von Verstehen und Unterstützen in den frühen Jahren der Kindheit stellt aus medienpädagogischer Perspektive eine gute Basis dar, um einen souveränen Umgang der Kinder mit Medien zu fördern. Um die Eltern weiterhin in ihren Aktivitäten zu stärken, sollten medienpädagogische Unterstützungsangebote auf die zunehmende Selbstständigkeit von Schulkindern eingehen und insbesondere prospektiv Informationen zu altersadäquaten Angeboten und angemessener Begleitung von Kindern ab Mitte des Grundschulalters bereitstellen.

Besonderer Unterstützungsbedarf ist insbesondere bei den beiden erstgenannten Bündeln zu identifizieren, die beide im Großen und Ganzen bis auf wenige Ausnahmen eine eher niedrige Kindorientierung aufweisen, sich in ihren familiären Lebenssituationen aber sehr voneinander unterscheiden. Vor dem Hintergrund der Ziele medienpädagogischer Elternbildung wird auf diese beiden Bündel im folgenden Abschnitt (Kapitel 7.3.2) nochmals eingegangen und die daraus resultierenden Handlungsempfehlungen werden konkretisiert.

7.3 Konsequenzen für die medienpädagogische Elternbildung

Zu medien-erzieherischen Bildungsmaßnahmen für Eltern liegen eine Vielzahl von Vorschlägen und Ansätzen vor, die von zielgruppenspezifischen Einzelmaßnahmen bis hin zu umfassenden Konzepten der Elternbildung reichen (vgl.

Burkhardt 2001, Aufenanger 2001). Im Sinne des grundgelegten Verständnisses von Medienerziehung, das sowohl intendiertes medienerzieherisches Handeln im engeren Sinn wie auch den elterlichen Umgang mit Medien und diesbezügliche Haltungen umfasst, müssen medienpädagogische Angebote die Schlüsselstellung des Medienhandelns in der Familie auch konzeptuell aufgreifen – ohne Medienpädagogik jedoch als Allheilmittel für familiäre Erziehungsschwierigkeiten zu überschätzen. Wichtig ist dabei, die unterschiedlichen Bedürfnisse von Eltern und Familien zu berücksichtigen. Zudem gilt es, die gesamte Familie als System sowie deren Lebenssituation einzubeziehen (s. a. Hein 2012), aber auch zu berücksichtigen, was Familie zu leisten in der Lage ist, über welche Ressourcen sie verfügt und wo sie mitunter Unterstützung benötigt.

7.3.1 Zielsetzungen medienpädagogischer Elternbildung

Medienpädagogische Elternbildung zielt grundsätzlich auf die Erhöhung medien-erzieherischer Kompetenz. Diese umfasst sowohl eine allgemeine Medienkompetenz als auch eine mediensozialisationsbezogene Kompetenz.¹⁹⁷ Mit dem Ziel, Eltern in ihrem erzieherischen Handeln zu unterstützen, geht es vor allem darum, sie für Prozesse der Medienaneignung von Kindern zu sensibilisieren, ihr Wissen über Medien und den Medienumgang ihrer Kinder zu erweitern sowie eine Auseinandersetzung mit ihrem medienerzieherischen Handeln im Kontext familiärer Erziehungsaufgaben anzuregen. Medienpädagogische Elternbildung hat dabei auch die Aufgabe, den Eltern Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, wie sie diesbezüglich ihren erzieherischen Alltag gestalten können, um die Medienkompetenz der Kinder zu fördern.

Damit wird ein vergleichsweiser hoher Anspruch formuliert, der aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen (z. B. Alter der Kinder, Medienkompetenz der Eltern etc.) und Rahmenbedingungen (z. B. Familienkonstellation, ökonomische Voraussetzungen etc.) nicht von allen Eltern in gleichem Maße erreicht werden kann. Vielmehr scheint es – auch vor dem Hintergrund der identifizierten Medienerziehungsmuster – sinnvoll, die Zielsetzungen medienpädagogischer Elternbildung den jeweiligen Zielgruppen anzupassen und den Anspruch, und damit verbunden auch die Anforderungen, an die Eltern zu relativieren.

Insgesamt zeigt sich, dass sich eine zielgruppenspezifische Ansprache zwar deutlich entlang des Bildungsstandes der Eltern konturieren muss, da spezifische Problemlagen, aber auch grundlegende Haltungen in Bezug auf Medien einen

197 Hier werden bewusst die Begriffe medienerzieherische und mediensozialisationsbezogene Kompetenz verwendet, um sie von professioneller medienpädagogischer Kompetenz abzugrenzen, die eher im schulischen Kontext von Bedeutung ist und sich auf die Fähigkeit bezieht, „Medienkompetenz unter pädagogischen Aspekten angemessen vermitteln zu können“ (Aufenanger 1999, S. 95).

deutlichen Zusammenhang zum Bildungsstand aufweisen (siehe Kapitel 7.2). Es wird jedoch auch deutlich, dass es darüber hinaus Aspekte gibt, die jenseits soziokultureller Rahmung für die Konzeption von Angeboten zu berücksichtigen sind.

Übergeordnetes Ziel, an dem sämtliche Maßnahmen medienpädagogischer Elternbildung auszurichten sind, bildet ein hoher Grad an Kindorientierung. Damit ist keineswegs intendiert, die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder automatisch zu übernehmen. Vielmehr ist die Dimension der Kindorientierung im Sinne einer grundlegenden erzieherischen Haltung zu verstehen, die an den allgemeinen entwicklungsbezogenen Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet ist und auf den Nachvollzug der kindlichen Perspektive abzielt. Kindorientierung der Eltern im medienerzieherischen Handeln wurde im Rahmen der Studie anhand folgender Punkte skizziert: Offenheit gegenüber den medialen Vorlieben der Kinder, grundlegendes Verständnis der Eltern für den Medienumgang ihrer Kinder und dahinterliegende Motivlagen (vgl. Kapitel 2.3.1, Kapitel 5.2). Die Kindorientierung ist zum einen also Maßstab für die Entwicklung von Angeboten medienpädagogischer Elternbildung. Zum anderen bildet die Kindorientierung auch eine zentrale Orientierungslinie für die Umsetzung bedarfsgerichteter medienpädagogischer Angebote. Wie die Befunde der Studie zeigen, scheinen je nach Ausmaß der Kindorientierung unterschiedlich ausgerichtete Maßnahmen zur Unterstützung der Eltern aussichtsreich. Analog zu medienerzieherischem Handeln, das nicht rezeptartig verordnet, sondern der jeweiligen familiären Situation angepasst sein muss, sind auch Maßnahmen der medienpädagogischen Elternbildung an den Bedürfnissen der Eltern und den vorhandenen Ressourcen zu orientieren.

Angebote, die darauf ausgerichtet sind, sowohl Medienkompetenz als auch mediensozialisationsbezogene Kompetenz der Eltern zu fördern, sind an ihrem Anspruch zu messen, Orientierungshilfen für Eltern zu bieten. Grundsätzlich ist dabei zu differenzieren in Bezug auf

- Sensibilisierung und Anregung von Reflexion in Bezug auf
 - den eigenen Medienumgang und die Vorbildrolle der Eltern
 - den Medienumgang der Kinder und die damit verbundenen Bedürfnisse und Motivlagen
- Vermittlung von Wissen
 - über den Medienumgang von Kindern, je nach Alter und Entwicklungsstand
 - über Medien, ihre Angebote und Strukturen im Allgemeinen
 - über entwicklungsangemessene mediale Angebote und Inhalte für Kinder
 - Potenziale, die im Mediengebrauch liegen
 - Risiken und Problemlagen, die im Medienumgang entstehen können, sowie jugendmedienschutzrelevante Aspekte

- Konkrete Handlungsanregungen, die es Eltern ermöglichen, medienerzieherische Belange in ihren Erziehungsalltag zu integrieren.

An Angebote der medienpädagogischen Elternbildung für Familien, die in ihrer Medienerziehung als wenig kindorientiert und in Bezug auf das medienerzieherische Aktivitätsniveau als wenig aktiv eingeschätzt werden, stellen sich andere Anforderungen als an solche, die an jene Familien gerichtet werden, die sich aufgeschlossen gegenüber den medienbezogenen Bedürfnissen ihrer Kinder zeigen und die bereits von sich aus verschiedene medienerzieherische Aktivitäten setzen. Dementsprechend ist zu diskutieren, welche Formen an Sensibilisierung und Wissensvermittlung für welche Zielgruppe geeignet erscheinen und welche Ausrichtung Handlungsanregungen jeweils haben sollten.

Sensibilisierung für medienerzieherische Belange ist insbesondere dort eine Herausforderung, wo die Bedürfnisse der Kinder nicht wahrgenommen werden, sei es aus Überforderung wegen anderer Problemlagen oder auch aus dem fehlenden Bewusstsein, dass der Medienumgang der Kinder einer Begleitung bedarf. Unterstützende Angebote müssen diese Eltern in einem ersten Schritt für die Bedeutung der Medien für die kindliche Entwicklung und die Notwendigkeit von Medienerziehung sensibilisieren, bevor weitere Informationen an sie herangetragen werden. Auch die Thematisierung der Vorbildrolle der erwachsenen Bezugspersonen (Kammerl et al. 2012, Lampert/Schwinge/Kammerl 2013, Hirschhäuser 2013) sowie der Folgen eines uneingeschränkten Zugangs zu Medien und deren permanente Verfügbarkeit in der Familie erscheinen in solchen Familien als wichtige Aspekte.

Die Betonung der Kindorientierung stellt insbesondere bei jenen Familien ein inhaltliches Ziel dar, die aufgrund ihrer Aufmerksamkeit für Medienerziehung eigentlich gut ansprechbar sein sollten. Eltern, die den Mustern *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren* zugeordnet sind, sind grundsätzlich aufmerksam für medienerzieherische Belange, wenngleich sie dabei die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder zum überwiegenden Teil negieren. Dies betrifft sowohl die medialen Vorlieben der Kinder als auch die Art und Weise, wie Regelungen zur Medienerziehung im Alltag umgesetzt werden, die deshalb zum Gegenstand von sensibilisierenden Maßnahmen bei diesen Eltern gemacht werden sollten. Dem Verhältnis der Mütter zu ihren computerspielenden Söhnen gilt es dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. In einem ersten Schritt ist es deshalb sinnvoll, auf Seiten der Mütter die grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber den Spielevorlieben ihrer Söhne aufzubrechen und ein Verständnis für Medienpräferenzen zu wecken.

Eltern, die eine mittlere bis höhere Kindorientierung zeigen und gleichzeitig bereits ein Spektrum medienerzieherischer Aktivitäten in den Familienalltag

integriert haben, sind bereits aufmerksam für die Interessen, Vorlieben und Aneignungsweisen ihrer Kinder und sich zumeist auch ihrer Vorbildrolle in Bezug auf ihren eigenen Medienumgang bewusst. Diese Eltern sind in Hinblick auf spezifische inhaltliche Fragen ansprechbar, z. B. wie mit den Gegebenheiten in Familien mit Kindern unterschiedlichen Alters umgegangen werden kann. Gerade bei Familien mit mehreren Kindern ist jedoch darauf zu achten, diese Eltern für die unterschiedlichen Aneignungsformen und Bedürfnisse ihrer Kinder in verschiedenen Altersphasen zu sensibilisieren. Hier sind Anregungen zu geben, wie in der Familie die unterschiedlichen Bedürfnisse in Einklang gebracht werden können, ohne die älteren Kinder zu unter- und die jüngeren Kinder zu überfordern.

Bei der **Vermittlung von Wissen** in Bezug auf medienerzieherische Belange gilt es bei jenen Eltern, die wenig aufgeschlossen gegenüber Fragen der Medien-erziehung und den medienbezogenen Bedürfnissen sind, zunächst Grundlagen zum Medienumgang von Kindern, je nach Alter und Entwicklungsstand, zu vermitteln.

Angebote für Eltern, die bereits eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit für Medienerziehung mitbringen, also sich z. B. in der Variante *Beobachten und gesprächsbereit sein* oder im Muster *Rahmen setzen* wiederfinden, können auf einer anderen Ebene ansetzen. Diese Eltern sind durchaus schon sensibilisiert, benötigen jedoch für ihre medienerzieherische Praxis vor allem Informationen über Chancen und Risiken im Mediengebrauch sowie Vorschläge, wie sie in konkreten Situationen reagieren bzw. den Medienumgang ihrer Kinder in bestimmten Entwicklungsphasen gestalten sollen. Die Variante *Reaktive Rahmensetzung* zeigt in ihrer Besonderheit, dass es für manche Eltern schwierig sein kann, auf teilweise massive Veränderungen im Medienumgang ihrer Kinder, z. B. durch neue mediale Vorlieben der Kinder oder durch die Anschaffung neuer Geräte, adäquat zu reagieren. Konkrete Orientierungshilfen (z. B. zu neuen Medienentwicklungen, Altersempfehlungen etc.) können den Eltern die Einordnung der Phänomene erleichtern.

Insbesondere für Eltern, deren medienerzieherische Aktivitäten als *Individuell unterstützend* charakterisiert werden können, erscheinen Angebote als aussichtsreich, die aufzeigen, wie Kinder stärker in der Nutzung der im Mediengebrauch liegenden Chancen unterstützt werden können, z. B. durch das Aufzeigen kreativ-gestalterischer Möglichkeiten, die sich auch leicht im Familienalltag umsetzen lassen.

Handlungsanregungen zum Umgang mit Medien in der Familie sind grundsätzlich für alle Eltern als hilfreiche Unterstützung anzusehen. Sinnvoll sind insbesondere altersabgestimmte Handlungsanregungen für die Medien-erziehung (vgl. z. B. Neuß 2012, S. 23). Diese müssen jedoch neben der Berücksichtigung des jeweiligen Wissens der Eltern über den Medienumgang ihrer Kinder sehr gezielt auf den familiären Alltag und insbesondere die konkreten

Rahmenbedingungen abgestimmt sein (z.B. Betreuungssituation der Kinder, Zeitstruktur durch berufliche Belastung der Eltern etc.)

In den Befunden finden sich verschiedene Hinweise darauf, dass die befragten Eltern sich wünschten zu sehen, wie andere Eltern mit dem Thema Medien umgehen. Beispiele aus anderen Familien bilden insofern eine wichtige Folie, um eigenes Handeln zu reflektieren bzw. sich vor dem Hintergrund der eigenen familialen Situation eine Haltung zum Thema zu bilden. Viele Eltern wünschen sich also möglichst konkrete Hilfe in bestimmten Situationen, gleichzeitig gehen sie aber auch in Situationen von Überforderung nur selten auf die Suche nach Anlaufstellen, die Unterstützung bieten können. Dies gilt im Besonderen für problembelastete Familien oder auch für Familien, in denen Eltern einen niedrigen Bildungsstand haben. Eine alltagsnahe, auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Vermittlung von konkreten, niedrigschwelligen Anregungen an Eltern mit wenig Aufmerksamkeit für medienbezogener Belange ist eine große Herausforderung, da gerade diese Eltern häufig auf von außen herangetragene Ansprüche mit Ablehnung reagieren, begründet damit, dass derartige Tipps und Ratschläge auf ihren Alltag wenig übertragbar seien. Umfangreichere Informationsangebote erscheinen für diese Eltern zunächst nicht zielführend, vielmehr sollten sensibilisierende Maßnahmen mit sehr niedrigschwelligen Anregungen kombiniert werden, um die Aufmerksamkeit dieser Eltern für (medien-)erzieherische Belange zu wecken und einen fachlich unterstützten Austausch zwischen Eltern zu fördern (vgl. Walberg 2008, Gurt/Kloos 2012, Strauss et al. 2012).

Medienbezogener Orientierungshilfen für Eltern, die stark kontrollierende oder reglementierende Elemente in ihren medienbezogenen Aktivitäten zeigen, scheinen nur in der Kombination von Sensibilisierung für eine am Kind orientierte Perspektive und einfachen Anregungen, die sich in die Zeitstruktur des familiären Alltags gut integrieren lassen und eine konstruktive Auseinandersetzung ermöglichen, Erfolg versprechend.

Eltern, deren medienbezogener Verhalten als *Individuell unterstützend* bezeichnet werden kann, können hingegen auch mit Handlungsanregungen erreicht werden, wie sie aktiv die Medienkompetenz ihrer Kinder in jeweils unterschiedlichen Altersphasen fördern können. Überdies benötigen sie Anregungen, wie sie – auch wenn ihre Kinder älter werden und ihr Medienhandeln komplexer wird – weiterhin eine auf Begleitung und Verstehen setzende Medien-erziehung konsistent umsetzen können. Dem gilt es insbesondere dort Aufmerksamkeit zu schenken, wo Kinder beginnen, eigenständig ihre Vorlieben zu entwickeln, z. B. in Bezug auf Computerspiele, Mobiltelefon oder die Nutzung von Onlineangeboten.

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht die Ziele medienpädagogischer Elternbildung und ihre Konkretisierung gegliedert nach den in Kapitel 7.2 identifizierten Bündeln der Muster medienbezogener Handelns.

Tabelle 7-1: Konkretisierung der Ziele medienpädagogischer Elternarbeit

	Laufen lassen/Beobachten und situativ eingreifen	Funktionalistisch kontrollieren/normgeleitet reglementieren	Rahmen setzen/individuell begleiten
Hauptrichtung der Unterstützung	Wertschätzung gegenüber dem familiären Alltag zeigen, Reflexion über den eigenen Mediengebrauch anregen und Wissen über Medien vermitteln	Aufgeschlossenheit gegenüber medien-erzieherischen Fragen nutzen und für Kinderperspektive auf Medien sensibilisieren.	Elterliche Aktivitäten mit Hinweisen für eine altersangemessene Begleitung stärken bzw. erweitern
Sensibilisieren in Hinblick auf Notwendigkeit von Medienerziehung ... Thematisierung der Vorbildrolle erwachsener Bezugspersonen		
	... Mediale Vorlieben der Kinder ... verstörende oder verängstigende Inhalte		
		... Umsetzung von medien-erzieherischen Regeln ... Verständnis der Mütter für Medienpräferenzen ihrer computerspielenden Söhne	
			... altersgerechte Weiterentwicklung der bereits etablierten Regelungen ... adäquate Handlungsanregungen für ältere Kinder
Wissen vermitteln zu Grundlagen zum Medienumgang nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder		... altersspezifische Vorlieben bei Kindern ... Hinweise auf geeignete Medienangebot ... Potenzialen im Mediengebrauch, v.a. kreativ-gestalterischen Möglichkeiten

7.3.2 Empfehlungen für die Arbeit mit Familien mit besonderem medien-erzieherischem Unterstützungsbedarf

In jenen Mustern medien-erzieherischen Handelns, in denen sich Eltern mit niedriger Kindorientierung in Bezug auf ihre medien-erzieherischen Aktivitäten wiederfinden, zeigt sich aus medienpädagogischer Perspektive ein besonderer medien-erzieherischer Unterstützungsbedarf. Dabei rücken insbesondere zwei Bündel in den Fokus, für die im Folgenden konkrete Handlungserfordernisse skizziert werden:

- Muster *Laufen lassen* und Muster *Beobachten und situativ eingreifen*
- Muster *Funktionalistisch kontrollieren* und Muster *Normgeleitet reglementieren*

Muster Laufen lassen und Muster Beobachten und situativ eingreifen: Wertschätzung gegenüber dem familiären Alltag zeigen, Reflexion über den eigenen Mediengebrauch anregen und Wissen über Medien vermitteln

Die Ziele medienpädagogischer Elternarbeit für die Zielgruppe von Eltern, die den Mustern *Laufen lassen* und *Beobachten und situativ eingreifen* zugeordnet wurden und die häufig eine niedrige Kindorientierung aufweisen, sind vor allem in einer niedrigschwelligen Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Medienerziehung und für eine kindorientierte Perspektive sowie in der Vermittlung von Grundlagenwissen zu sehen. Diese Ziele werden in der Umsetzung unterstützender Angebote zur großen Herausforderung. Als Hemmnisse für eine medienerzieherisch angemessene Begleitung erweisen sich in Kombination mit einer niedrigen Kindorientierung für diese Muster insbesondere folgende Aspekte:

- das Ignorieren von Medienerziehungsfragen als eigenen Erziehungsbereich
- eine auf Risiken fokussierte Wahrnehmung der Medienwelt
- geringes Wissen über die Medien, ihre Strukturen und Angebote, insbesondere jene Ausschnitte der Medienwelt, die für Kinder als geeignet zu erachten sind
- fehlende Wahrnehmung der eigenen elterlichen Vorbildrolle in Bezug auf den Medienumgang
- ablehnende Haltung gegenüber von außen herangetragenen Tipps und Empfehlungen

All diese Aspekte verschärfen sich noch unter den Bedingungen sozial und bildungsbenachteiligender Strukturen sowie familiärer Problembelastungen in ihren unterschiedlichen Ausrichtungen, die in vielen dieser Familien zu Tage treten. Als Ressource ist in diesen Familien die Medienaffinität der Eltern zu nennen. Sie nutzen selbst gerne und viel auch digitale Medien, zwar häufig ohne weitere Reflexionen darüber anzustellen, aber Medien sind ihnen grundsätzlich aus ihrem eigenen Umgang vertraut, z.B. der Gebrauch des Mobiltelefons zweckgebunden in ihrem Alltag oder das Internet, um bestimmte Dinge zu suchen oder auch Soziale Netzwerkdienste für einige Mütter, um mit Freundinnen Kontakt zu halten. Zudem weisen sie vor allem dem Umgang mit Computer und Internet eine wichtige Stellung für die Chancen ihrer Kinder in Ausbildung und späterem Beruf zu.

Insbesondere die Ablehnung der von außen an sie herangetragenen Ansprüche stellt die Praxis medienpädagogischer Unterstützungsangebote auf den Prüfstand. So sind alleinstehende Informationsangebote für diese Eltern als

wenig gewinnbringend einzuschätzen (siehe Kapitel 6.4, S.239 f.). Im Vordergrund für die Arbeit mit dieser Zielgruppe steht vor allem der persönliche Kontakt und eine möglichst konkrete Beratung zu ihren Fragen. Sensibilität gegenüber den Problemlagen in den Familien und eine wertschätzende Haltung der familiären Lebenssituation bilden in der Konsequenz eine unverzichtbare Grundlage, um zu diesen Familien überhaupt einen Zugang zu finden.

Es ist kritisch zu hinterfragen, inwieweit solche Familien überhaupt mit eigenständigen Angeboten medienpädagogischer Elternarbeit angesprochen werden können. Aussichtsreicher erscheinen für sie Zugänge über bestehende Strukturen der Familienberatung und der Kinder- und Jugendhilfe, zu denen Familien mit Problembelastungen bereits Kontakt haben. Nur in einem vertrauensvollen Verhältnis zwischen den Fachkräften und den Familien haben unterstützende Angebote überhaupt eine Chance, im familiären Alltag Resonanz zu finden. Dies setzt aber einschlägige Kooperationen mit diesen Strukturen sowie die beständige Fortbildung der dort tätigen Fachkräfte voraus, so dass sie in ihrer Funktion als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren diese Eltern erreichen können.

Konkrete Handlungserfordernisse für adäquate Angebote sind vor allem darin zu sehen, dass diese möglichst gut auf die familiären Situationen abgestimmt werden müssen: Dies betrifft sowohl die Vermittlung von Wissen wie auch Handlungsanregungen. Beispiele anderer Familien und der Dialog mit anderen sind für diese Familien besonders wichtige Ansatzpunkte (vgl. auch Gurt/Kloos 2012).¹⁹⁸

Muster Funktionalistisch kontrollieren und Muster Normgeleitet reglementieren: Aufgeschlossenheit gegenüber medienerzieherischen Fragen nutzen und Kinderperspektive auf Medien vermitteln

Die Konkretisierung der Ziele medienpädagogischer Elternarbeit für Eltern der Muster *Funktionalistisch kontrollieren* und *Normgeleitet reglementieren* hat eine grundlegend andere Ausgangssituation: Diese Eltern sind sehr aufmerksam für die Notwendigkeit von Medienerziehung, was grundsätzlich als Ressource anzusehen ist. Zentral erscheint es, bei diesen Eltern ihre Aufgeschlossenheit gegenüber medienerzieherischen Fragen zu nutzen und sie für die Kinderperspektive auf Medien sensibilisieren. Als Hemmnisse für eine gelingende Medienerziehung können folgende Aspekte zusammengefasst werden:

- hohe Regelungsdichte medienerzieherischer Aktivitäten mit wenig Transparenz für die Kinder

198 Als erfolgreiches Modell kann hier Elterntalk gelten, dem es gelingt, auch Familien aus sozial schwächeren und bildungsbenachteiligten Strukturen anzusprechen (www.elterntalk.net).

- weitgehendes Vermeiden einer konstruktiven Auseinandersetzung in Konfliktfällen
- ablehnende Haltung gegenüber dem Medienumgang der eigenen Kinder
- teilweise auf Risiken fokussierte Wahrnehmung der Medienwelt

In diesen Familien ist eine recht hohe Regelungsdichte in Bezug auf medien-erzieherische Fragen anzutreffen, was aus Fachperspektive nicht zwangsläufig positiv bewertet werden kann. Dreh- und Angelpunkt für eine aus medienpädagogischer Sicht wünschenswerte Medienerziehung ist die Vermittlung der Perspektive der Kinder auf diese Medienwelt, und zwar sowohl in Richtung dessen, was Kinder fasziniert und was ihnen Spaß macht als auch was für Kinder verstörend und verängstigend ist. Auch für sie können Beispiele aus anderen Familien Anregungen bieten. Eine besondere Herausforderung besteht darin, ihre ablehnende Haltung gegenüber dem Medienumgang der Kinder, allen voran der Mütter gegenüber dem Umgang ihrer Söhne mit Computerspielen aufzubrechen und mehr Verständnis für die Kindersicht zu erzielen. Die Kombination einer risikobehafteten Sicht auf die Medien und ihren Angeboten und sehr hohen Ansprüchen an das eigene Erziehungsverhalten entsteht ein familiäres Klima, in dem eine konstruktive Auseinandersetzung zu den unterschiedlichen medienbezogenen Vorlieben von Erwachsenen und Kindern sehr erschwert wird. Entscheidend ist hier, den Eltern zu vermitteln, dass Kinder in ihrem Medienumgang Bedürfnissen nach Unterhaltung und Information sowie nach Kommunikation nachgehen, sie aber dafür andere Angebote schätzen als es Erwachsene tun. Wichtig ist, den Eltern zu vermitteln, was Kindern Spaß macht und warum dies der Fall ist, z.B. weil eine bestimmte Fernsehserie im Freundeskreis angesagt ist. Besonders auffällig ist bei diesen Familien, dass Tätigkeiten ohne klar definiertes Ziel im familiären Alltag nur wenig Raum gegeben wird. Dies hängt u. a. mit der sehr straffen Zeitstruktur im familiären Alltag dieser zumeist formal gut gebildeten Zielgruppe zusammen, worauf medienpädagogische Unterstützungsangebote für diese Eltern ebenfalls unbedingt eingehen bzw. Rücksicht nehmen müssen.

Diese Eltern sind zum Teil durchaus mit Informationsmaterial zu erreichen, das aber idealerweise in Kombination mit konkreten Ansprechpartnerinnen und -partnern vor Ort oder Beratungsangeboten verknüpft sein sollte, da es gerade für diese Zielgruppe besonders wichtig ist, sensibilisierende Maßnahmen zusammen mit konkreten Handlungsanregungen zu vermitteln (siehe Kapitel 6.4, S. 239 f.). In der pädagogischen Arbeit vor Ort sollte der Dialog zwischen Eltern und ihren Kindern Raum gegeben werden, um den Eltern die Kinderperspektive nahezubringen¹⁹⁹ und die Kinder in der Folge in die Ausarbeitung medien-

199 Ein Modellprojekt, das den Dialog zwischen (Groß-)Eltern und Kindern befördern will, ist z.B. die Computerspielschule Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~compssp/Csl>)

erzieherischer Regelungen einzubeziehen, um eine höhere Akzeptanz bei den Kindern zu erreichen und konstruktive Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und ihren Kindern in Gang zu setzen.

7.3.3 Übergreifende Anforderungen an eine gelingende Unterstützung von Medienerziehung

Maßnahmen zur medienpädagogischen Elternbildung müssen derart gestaltet werden, dass sie an den jeweiligen Ressourcen der Familien ansetzen, die Kindorientierung bei der Entwicklung *und* Umsetzung der Angebote als zentrales Kriterium in den Mittelpunkt stellen sowie Familie nicht als geschlossenes System zwischen Eltern und Kind begreifen, sondern auch die Rahmenbedingungen familiären Alltags berücksichtigen. Die Orientierung an möglichen unterstützenden Ressourcen in der Familie und an den Bedürfnissen der Kinder bildet dabei die Grundlage, um Medienerziehung in der Familie in ihrer Komplexität zu betrachten und somit nicht ebenfalls dem Trend zu folgen, die Verantwortung für (Medien-)Erziehung gänzlich den Eltern zuzuschreiben. Unbestritten obliegt Eltern das Recht und die Verantwortung, ihre Kinder nach ihren Vorstellungen zu erziehen. Gleichzeitig verspüren viele Eltern einen großen gesellschaftlichen und medialen Druck, der bisweilen in Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Ohnmacht mündet. Um Eltern darin zu stärken, ihrer erzieherischen Verantwortung bestmöglich nachzukommen, bedarf es zuvorderst eines „Druckausgleichs“, der darin besteht, die Verantwortung für eine gelingende Erziehung auf mehrere Akteure zu verteilen (vgl. auch Aufenanger 2004, Süss/Lampert/Wijnen 2010, Steiner/Goldoni 2011).

Einbezug aller mit Erziehung befassten Bezugspersonen in der Familie unter Berücksichtigung der Rolle der Medien für die Familieninteraktion

Betrachtet man zunächst Familie im engeren Sinn, so ist die Forderung aufzugreifen, nicht nur die Haupterziehungspersonen für medienerzieherische Belange in Betracht zu ziehen, sondern dies auf alle Familienmitglieder zu erweitern, die mit der Erziehung der Kinder befasst sind. Der Bedarf wird vor allem bei jenen Familien deutlich, in denen das Verhältnis zwischen Müttern und ihren Söhnen in Bezug auf die besondere Affinität zu bestimmten Medien konfliktbehaftet ist (vgl. auch Kammerl et al. 2012). In diesen Fällen ist insbesondere ein Augenmerk darauf zu legen, in welcher Form die Väter, die z.B. häufig den Zugang zu Computerspielen öffnen, in Maßnahmen der Elternbildung einbezogen werden können, so sie in regelmäßigem Kontakt mit ihren Kindern stehen. Dies erscheint umso sinnvoller, als Väter auch für Computer- und Internetfragen häufiger als Ansprechpartner wahrgenommen werden (vgl. FIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund 2012). Auch Großeltern sollten stärker im Kontext von Medienerziehung berücksichtigt werden, da sie zeitweise

die Betreuung der Kinder übernehmen und ihnen insofern auch eine wichtige Vorbildfunktion zukommt. Bei Großeltern verschärft sich die Problematik insofern, als sie sich in der Regel noch weniger als die Eltern mit aktuellen medienernerzieherischen Herausforderungen auseinandersetzen, umgekehrt ihr Umgang mit der Mediennutzung der Enkel durchaus folgenreich sein kann – sowohl für das Kind als auch für die Familie. Insofern sollten auch Großeltern im Kontext kommunikativer Angebote als eigene Adressatengruppe berücksichtigt werden. Der Austausch der Perspektiven zwischen den an der Erziehung unmittelbar beteiligten Personen (z.B. der Eltern untereinander, aber auch zwischen den Eltern und Großeltern) aber auch zwischen Eltern und ihren Kindern verspricht einen Gewinn, insbesondere bei niedrigschwelligen Angeboten, die von Kindern und ihren Bezugspersonen gemeinsam besucht werden können. Dies befördert die Aufgeschlossenheit der Eltern gegenüber der Perspektive der Kinder (vgl. z.B. Gurt/Kloos 2012) und zudem die Verständigung zwischen verschiedenen Generationen. Der Einbezug der unterschiedlichen Perspektiven trägt der Tatsache Rechnung, dass medienbasiertes Handeln eine essenzielle Grundlage des ‚Doing Family‘ ist (Theunert/Lange 2012) und ermöglicht die Berücksichtigung des Umstands, dass Medien in der Familieninteraktion ganz unterschiedliche Funktionen haben können, so z.B. Gemeinsamkeit herzustellen oder aber auch sich mit seinen Präferenzen von anderen Generationen oder der anderen Geschlechtsgruppe abzugrenzen.

Einbezug unterstützender Strukturen

Im Medienumgang und den meist wenig ausgeprägten medienernerzieherischen Aktivitäten von Familien mit mehrfacher Problembelastung wird besonders deutlich, dass medienernerzieherische Belange eng verwoben mit anderen Erziehungsaufgaben zu sehen sind. Gleichzeitig bedeutet dies in der Konsequenz für die Struktur und Gestaltung von Angeboten, dass diesem Umstand Rechnung getragen werden sollte. Eine enge Kooperation aller an (Medien)Erziehung beteiligten Akteurinnen und Akteure einschließlich der Strukturen von Familien- und Jugendhilfe (z.B. Einrichtungen der Familienberatung) erscheint hier notwendig und sinnvoll. Gerade mit Blick auf problembelastete Familien muss die Leistungsfähigkeit medienpädagogischer Elternarbeit kritisch reflektiert werden. Medienpädagogische Elternarbeit in Familien mit besonderen Problembelastungen darf zunächst „keine Anstrengungen erfordern, nicht in den eigenen Alltag eingreifen und keine weitreichenden Veränderungen eigener Sichtweisen oder Gewohnheiten verlangen. Ferner sollte[n] sie leicht verständlich und konkret sein, unmittelbaren Gewinn versprechen und sich sofort praktisch umsetzen lassen. Wünschenswert sind außerdem kostengünstige oder kostenneutrale Angebote, die niedrigschwellig erreichbar sind“ (Walberg 2008, S.103). Darüber hinaus ist auch in den Blick zu nehmen, dass auch der Erziehungsalltag sozioökonomisch gut gestellter Eltern erheblich durch äußere Zwänge belastet

sein kann, wie z.B. durch eine sehr starke berufliche Eingebundenheit. Hier sind die Maßnahmen so zu konzipieren, dass sie sich in die jeweilige Alltagsstruktur einpassen und die zeitlichen Ressourcen der Eltern nicht zusätzlich belasten. Geeignet erscheinen hier Kooperationen mit Schulen und Betreuungseinrichtungen, die den Vorteil bieten, dass auch diejenigen Kinder erreicht werden, die in der Familie weniger Unterstützung erfahren. Zugleich stehen die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern in Kontakt und fungieren auch im Hinblick auf andere Erziehungsfragen als wichtige Ansprechpartner und Vertrauenspersonen. Folgerichtig ist in der Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte auch das Thema Medienerziehung in der Familie zu berücksichtigen.

Medienerziehung als Vernetzungsaufgabe

Das Ziel, Eltern in ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen und ihre medien-erzieherische Kompetenz zu fördern, hat keine stabile Grundlage ohne ein strukturelles Fundament, in dem die Rahmenbedingungen für Familie und deren Erziehungsaufgaben einbezogen werden.

Die Lebenslagen von Familien erweisen sich als komplexe Gefüge, dementsprechend müssen Unterstützungsstrukturen und -angebote immer auch darauf Bezug nehmen. So können diese nur im Zusammenspiel und unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenslagen ihr unterstützendes Netz entfalten. Die Effekte unterstützender Angebote und Strukturen laufen ins Leere, wenn diese Grundvoraussetzungen für Familie nicht gegeben sind. Medienerziehung ist ein Feld, in dem Handlungsbedarf besteht, gleichzeitig ist dieser Bereich im Spektrum des gesamten erzieherischen Handelns zu verorten. Dementsprechend sind auch Angebote und Strukturen für die medienpädagogische Elternbildung nur funktionsfähig, wenn es eine tragfähige Unterstützung von Familie gibt. Medienpädagogische Elternbildung ist hier insofern als Vernetzungsaufgabe zu betrachten, als sie zum einen in der direkten Ansprache von Familien eigene Angebote etabliert oder weiterentwickelt und sich zum anderen auch verstärkt in bestehende Strukturen einklinken muss, um medien-erzieherische Belange an verschiedene Akteure der Bildungs-, Betreuungs- und Beratungseinrichtungen heranzutragen (z.B. in Form von Fortbildungen oder Informationsangeboten für Fachkräfte).

Angesichts der Angebotsvielfalt ist es für Eltern aber auch für pädagogische Fachkräfte nicht einfach, einen Überblick über bestehende Informations- und Unterstützungsangebote medienpädagogischer Elternbildung zu erlangen. Neben niedrigschwelligen Zugängen zu Informationsangeboten sind vor allem Orientierungshilfen erforderlich, die Eltern wie Fachkräften die Selektion und Bewertung verfügbarer Angebote erleichtern. Für pädagogische Fachkräfte liegen bereits Ansätze vor (z.B. Fachdatenbanken, medienpädagogische Atlanten). Für Eltern bedarf es hier noch des Ausbaus entsprechender Angebote, die ihnen

das Auffinden und die Einordnung von Informationen erleichtern. Ansatzpunkte bieten hier die etablierten Angebote,²⁰⁰ die neben Informationen verstärkt auch Selektions- und Bewertungskriterien z. B. für kindgerechte Inhalte bereitstellen könnten. Dabei sind auch die Anbieter medialer Inhalte selbst anzuvisieren, denen die Aufgabe zukommt, Kinder vor ungeeigneten Inhalten zu schützen, die gleichzeitig aber auch in der gesellschaftlichen Verantwortung stehen, zu einem qualitativ hochwertigen Spektrum an medialen Inhalten beizutragen, die sich als förderlich für die Entwicklung von Kindern erweisen. Unter diesem Fokus kommt medienpädagogischer Elternbildung die Aufgabe zu, für Eltern und Fachkräfte sowohl niedrigschwellige Zugänge zu Informationsangeboten zu ermöglichen als auch eine Vernetzung an unterstützenden Strukturen zu forcieren, in denen die Akteure der Pädagogik und Beratung, der Medienanbieter sowie der Medienregulierung zusammenarbeiten.

Die Entwicklung von zielgruppenadäquaten Modellen erfordert eine weitere Aufarbeitung der Befunde in Kooperation mit Einrichtungen, die in der Praxis medienpädagogische Elternarbeit für jene Zielgruppen durchführen, die als Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf eruiert wurden. Insbesondere die Frage, welche Ressourcen im Detail für die medienerzieherische Arbeit mit und in Familien aufgegriffen werden und wie eine Ressourcenorientierung in Bezug auf diese Zielgruppen der Elternbildung umgesetzt werden kann, wäre in einem Modellprojekt zu eruieren, das den Transfer des hier gewonnenen Wissens in die medienpädagogische Praxis begleitet.

7.4 Weiterer Forschungsbedarf

Mit der vorliegenden Studie wurde ein erster Aufschlag gemacht, das medienerzieherische Verhalten von Eltern in seiner Komplexität zu erfassen, indem einerseits die Perspektive von Eltern und Kindern berücksichtigt wurde und andererseits auch der Umgang mit verschiedenen Medienangeboten unter Verwendung quantitativer und qualitativer Methoden in den Blick genommen wurde. Die Studie schließt damit an bereits vorhandene Untersuchungen an, gibt aber vor dem Hintergrund der empirischen Befunde auch weitere Impulse für künftige Forschungen zu diesem Thema. In diesem Zusammenhang lassen sich verschiedene Forschungsfelder identifizieren, die zum Teil ineinandergreifen: Erstens Forschungen zu den innerfamiliären Prozessen medienerzieherischen Handelns, zweitens Forschungen zu den Faktoren und Rahmenbedingungen, die medienerzieherisches Handeln beeinflussen, wie z. B. mediale Veränderungen, familiäre Ressourcen und gesellschaftliche Rahmenbedin-

200 Einen Einblick dazu bietet die Übersicht über die Informationsangebote (vgl. Kapitel 6.1).

gungen, und drittens Evaluationsforschung, die zu einer Qualitätssicherung im Bereich der Elternbildung beiträgt.

Obgleich sich die Kombination der Eltern-Kind-Perspektive als sehr aufschlussreich und ergiebig erwiesen hat, zeigt sich sehr deutlich, dass die Einbeziehung nur eines Erziehenden (zumeist der Mutter) zu kurz greift, da auch die Partner und Geschwister einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Medienaneignung der Kinder, mithin die Medienerziehung haben, die – wie insbesondere in den qualitativen Interviews deutlich wurde – nicht immer in dieselbe Richtung weisen. Um das Thema Medienerziehung ganzheitlich zu erfassen, wären insofern Ansätze erforderlich, die – ähnlich wie die FIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012) – alle Familienmitglieder (idealerweise auch Großeltern) miteinbeziehen, um zu ermitteln, welches Familienmitglied welchen Beitrag zur Medienerziehung leistet und wie diese Beiträge ineinandergreifen. Eine solche Perspektive würde es zudem ermöglichen, die *dynamischen Prozesse innerhalb der Familien* und die Bedeutung der Medien für die Interaktion der Familienmitglieder zu berücksichtigen und Aspekte zu identifizieren, die eine gelingende Medienerziehung begünstigen oder aber behindern (vgl. Kammerl et al. 2012).

Querschnittsstudien können allerdings immer nur Momentaufnahmen abbilden. Angesichts der Dynamik des Medienmarktes und des prozessualen Charakters medienerzieherischen Handelns und des Verständnisses von Familie als Herstellungsleistung im Sinne eines „Doing Family“ (Schier/Jurczyk 2007, Oelkers/Lange 2012, Theunert/Lange 2012) wäre eine langfristig angelegte, familienbegleitende und verlaufsorientierte Forschung sinnvoll und lohnenswert (siehe z.B. Barthelmes/Sander 1997, Paus-Hasebrink/Bichler 2008, vgl. auch Steiner/Goldoni 2011, Wagner/Lampert 2013). Auf diese Weise könnten sowohl innerfamiliäre Prozesse (z.B. der Umgang mit Konflikten zwischen Eltern und Kindern, aber auch zwischen den Eltern) sowie soziokulturelle oder strukturelle Rahmungen, z.B. Änderungen im familiären Alltag wie etwa Veränderungen in den beruflichen oder schulischen Anforderungen, aber auch der Einfluss von Veränderungen der medialen Ausstattung deutlicher in den Blick genommen werden. Zudem könnten in einer Längsschnittstudie die in dieser Untersuchung identifizierten Muster medienerzieherischen Handelns zugrunde gelegt und in ihrer Entwicklung betrachtet werden. Dabei könnte vor allem eruiert werden, wie sich die Muster mit zunehmendem Alter der Kinder entwickeln, wie sie sich in einer zeitlichen Dynamik zueinander verhalten und welche Schwierigkeiten, aber auch Möglichkeiten sich mit Blick auf sich wandelnde mediale Vorlieben und den zunehmenden Einfluss von Peers ergeben.

Im Hinblick auf konkrete medienbezogene bzw. medienerzieherische Themenfelder zeichnet sich sehr deutlich ein Forschungsbedarf ab, der im Hinblick auf den medienerzieherischen Umgang mit Kommunikationsmedien (insbesondere Mobiltelefon und Soziale Netzwerkdienste), die mit zunehmendem Alter

an Bedeutung gewinnen und im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Funktionen für die Kommunikation in der Familie, aber auch in ihren unterschiedlichen Nutzungsaspekten, sehr vielschichtig ist. Aus der vorliegenden Studie heraus gibt es Hinweise, dass die Kommunikationsmedien insbesondere in multilokalen Familien und Trennungsfamilien große Bedeutung haben. Mit den Kommunikationsmedien sind aber auch medienernerzieherische Schwierigkeiten verbunden, da sie sich dem Blickfeld der Eltern entziehen. Ähnliches gilt für die zunehmende Verbreitung von internetfähigen Smartphones (oder auch Spielkonsolen), und dies verweist zudem auf die Dynamik des Gegenstandsbereiches und die Erfordernis, mediale Entwicklungen und ihre Bedeutung für den familiären Alltag nachzuvollziehen.

Ein weiterer Forschungsbedarf ist auch in Bezug auf die *Faktoren und Rahmenbedingungen*, die Einfluss auf das medienernerzieherische Handeln haben, zu konstatieren. In diesem Zusammenhang wären vor allem Familien mit besonderen Voraussetzungen (z.B. alleinerziehend, Migrationshintergrund) und Problemlagen (z.B. Arbeitslosigkeit, berufliche oder gesundheitliche Belastung) in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, welche Ressourcen diesen Eltern für medienernerzieherisches Handeln zur Verfügung stehen, an welchen Stellen konkrete Unterstützung notwendig ist und inwieweit hier besondere Bedingungen zu beachten sind. Die vorliegende Studie, in der ein eher breites Spektrum von Familien berücksichtigt wurde, zeigt, dass die Frage, welche Voraussetzungen mit spezifischen Bedarfslagen für die Unterstützung von Medienernziehung verbunden sind – wie z.B. ein Migrationshintergrund oder auch benachteiligende soziostrukturelle Bedingungen – jeweils nicht als ein Aspekt unter anderen erschöpfend beantwortet werden kann. Forschung zur Medienernziehung in Familien mit sozialer Benachteiligung muss sich mit komplexen Bedingungsgefügen auseinandersetzen, die entsprechende Ansprüche an die Anlage einer Untersuchung stellen (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008). Forschung, die konkrete Hinweise auf Unterstützungsbedarf und -möglichkeiten in Familien mit Migrationshintergrund erbringen will, muss auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und die subjektive Migrationsgeschichte eingehen sowie weitere soziodemografische Aspekte wie Bildungshintergrund, Religionszugehörigkeit etc. berücksichtigen.

Ein weiteres Thema, das im Rahmen der Studie nur gestreift werden konnte, aber auch im Kontext medienernerzieherischer Fragestellungen in künftigen Forschungen zur Medienernziehung stärker berücksichtigt werden sollte, stellt das Thema Jugendmedienschutz dar, denn sowohl das Wissen der Eltern bezüglich der Maßnahmen des Jugendmedienschutzes als auch ihr Umgang damit (vgl. Schorb/Theunert 2001, Theunert/Gebel 2007, Hasebrink/Schröder/Schumacher 2012, Hasebrink 2012), stehen in einem engen wechselseitigen Zusammenhang mit der Ausrichtung medienernerzieherischen Verhaltens.

Um schließlich das Zusammenspiel zwischen familiärer Medienerziehung und medienpädagogischen Aktivitäten anderer Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu optimieren, wäre aus einer weiter vertiefenden Perspektive zu untersuchen, inwieweit die inhaltlichen Vorstellungen von Medienkompetenzförderung von Eltern und professionellen Kräften korrespondieren. Zudem erscheint eine prozessorientierte Begleitforschung zu Modellen medienpädagogischer Arbeit mit Eltern und deren zielgruppenadäquate Ansprache ein sinnvoller Beitrag zur Qualitätssicherung einer differenzierten und fundierten medienpädagogischen Praxis.

Literatur

[Soweit nicht anders angegeben, waren alle Internetquellen am 11.10.2012 verfügbar.]

- Alt, Christian; Berngruber, Anne; Riedel, Birgit (2012): Kinderbetreuung. Auf einem guten Weg zu Bildungsgerechtigkeit und Vereinbarkeit. In: Rauschenbach, Thomas; Bien, Walter (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.86–99.
- Alt, Christian; Teubner, Markus (2012): Geschwister und Eltern. Lehrmeister und Helfer für Kinder beim Umgang mit digitalen Medien. In: merz Medien und Erziehung, Jg. 56, H. 2, S. 22–28.
- Aufenanger, Stefan (1988): Die medienpädagogische Bedeutung von elterlichen Medien-erziehungskonzepten. In: Publizistik, Jg. 33, H. 2, S. 427–437.
- Aufenanger, Stefan (1994): Fernseherziehung in der Familie. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 483–512.
- Aufenanger, Stefan (1999): Medienpädagogische Projekte. Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, S. 94–97.
- Aufenanger, Stefan (2001): Elternbildung und Medienkompetenz – Analyse, Modelle und Perspektiven. In: Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. 9. Medienpädagogische Fachtagung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (LfR). Wuppertal: Börje Halm (LfR-Dokumentation, 18), S. 25–44.
- Aufenanger, Stefan (2004): Familie und neue Medien. In: medienimpulse, Jg. 12, H. 47, S. 11–13.
- Austin, Erica Weintraub (1993): Exploring the effects of active parental mediation of television Content. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, Jg. 37, H. 2, S. 147–158.
- Austin, Erica Weintraub; Bolls, Paul; Fujioka, Yuki; Engelbertson, Jason (1999): How and why parents take on the tube. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, Jg. 43, H. 2, S. 175–192.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (1997): Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- bis 14-jährige. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumrind, Diana (1968): Authoritarian vs. authoritative parental control. In: *Adolescence*, Jg. 11, H. 3, S. 255–272.
- Baumrind, Diana (1971): Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology*, Jg. 4, H. 1, S. 1–103.
- BildungsMedienZentrum des Landes Oberösterreich (2010): 2. Oö. BIMEZ Kinder-Medien-Studie 2010. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen in OÖ. Online verfügbar unter: http://www.bimez.at/uploads/media/pdf/medienpaedagogik/kinder_medien_studie2010/KinderMedienStudie2010_Folien.pdf.
- Böcking, Saskia (2006): Elterlicher Umgang mit kindlicher Fernsehnutzung. Test einer deutschsprachigen Skala und erste Befunde für die Deutschschweiz. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 54, H. 4, S. 599–619.
- Burkhardt, Wolfgang (2001): Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 40).
- Bybee, Carl; Robinson, Danny; Turrow, Joseph (1982): Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: mass media scholars. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Jg. 26, H. 3, S. 697–710.
- Dorr, Aimee; Kovacic, Peter; Doubleday, Catherine (1989): Parent-child coviewing of television. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Jg. 33, H. 1, S. 35–51.
- Duerager, Andrea; Livingstone, Sonia (2012): How can parents support children's internet safety? Online verfügbar unter: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/ParentalMediation.pdf>.
- Eastin, Matthew S.; Greenberg, Bradley S.; Hofschire, Linda (2006): Parenting the internet. In: *Journal of Communication*, Jg. 56, H. 3, S. 486–504.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2012): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2011. In: *Media Perspektiven*, H. 4, S. 203–214.
- Flammer, August; Alsaker, Françoise D. (2011): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. 1. Aufl., 4. Nachdruck. Bern: Huber.
- Gebel, Christa; Lauber, Achim (2008): Altersfreigaben aus der Sicht von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 53, H. 2, S. 37–41.
- Götz, Maya; Bachmann, Sabrina; Hofmann, Ole (2007): Von Kuscheln bis Erziehungshilfe. Funktionen des Fernsehens im Alltag von 0- bis 5-jährigen Kindern aus Elternsicht. In: *TELEVISION*, Jg. 20, H. 1, S. 31–36.
- Gurt, Michael; Kloos, Nadine (2012): Den Medienalltag bewusst gestalten. Fernsehworkshops für die Sozialpädagogische Familienhilfe. In: *merz Medien und Erziehung*, Jg. 56, H. 4, S. 63–67.
- Hasebrink, Uwe (2012): Die Rolle der Eltern im Kinder- und Jugendmedienschutz. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 57, H. 3, S. 76–80.
- Hasebrink, Uwe; Lampert, Claudia (2011): Kinder und Jugendliche im Web 2.0 – Befunde, Chance, Risiken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 3, S. 3–10.
- Hasebrink, Uwe; Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie; Ólafsson, Kjartan (2009): Comparing children's online opportunities and risks across Europe. Cross-national comparisons for EU Kids Online. LSE. London.

- Hasebrink, Uwe; Schröder, Hermann-Dieter; Schumacher, Gerlinde (2012): Kinder- und Jugendmedienschutz aus der Sicht der Eltern. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung. In: Media Perspektiven, H.1, S.18–30.
- Hein, Sandra; Hirschhäuser, Lena (2012): Das medienerzieherische Handeln in Familien mit Jugendlichen. In: Kammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena; Rosenkranz, Moritz; Schwinge, Christiane; Hein, Sandra; Wartberg, Lutz; Petersen, Kay Uwe (Hrsg.): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Pabst Science Publishers, S.21–28.
- Henry-Huthmacher, Christine (2008a): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. Online verfügbar unter: http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf
- Henry-Huthmacher, Christine (2008b): Eltern unter Druck. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Die Politische Meinung, Jg.2008, H.460, S.41–46. Online verfügbar unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_13168-544-1-30.pdf.
- Hirschhäuser, Lena; Kammerl, Rudolf (2011): Elterliche Befürchtungen und Beobachtungen exzessiver Mediennutzung Jugendlicher aus Expertenperspektive. In: merz Medien und Erziehung, Jg. 55, H.6, S.47–57.
- Hirschhäuser, Lena; Rosenkranz, Moritz; Kammerl, Rudolf (2012): Diskussion und Interpretation. In: Kammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena; Rosenkranz, Moritz; Schwinge, Christiane; Hein, Sandra; Wartberg, Lutz; Petersen, Kay Uwe (Hrsg.): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. Lengerich: Pabst Science Publishers S.155–164.
- Kammerl, Rudolf (2011): Medien als Erzieher in den Familien? Medienerziehung in den Familien. In: Kammerl, Rudolf; Luca, Renate; Hein, Sandra (Hrsg.): Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung. Berlin: VISTAS (Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg/Schleswig Holstein, 4), S.181–193.
- Kammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena; Rosenkranz, Moritz; Schwinge, Christiane; Hein, Sandra; Wartberg, Lutz; Petersen, Kay Uwe (2012): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung und dem (medien-) erzieherischen Handeln in den Familien. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Karbach, Nadine (2011): Empfehlungen des institutionellen Jugendmedienschutzes. Eine empirische Untersuchung zu elterlichen Interneterziehungsstrategien in Deutschland. Magisterarbeit. Mainz. Johannes Gutenberg Universität.
- Keddi, Barbara (2011): Familie, Ungleichheit und Eigensinn – Überlegungen zum Verhältnis von familialen und differentiellen (Selbst)Bildungsprozessen. In: Lange, Andreas; Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. München: Juventa, S.310–321.
- Klages, H.; Gensicke, T. (1994): Spannungsfelder des Wertewandels. Von der spontanen Entwicklung von Selbstentfaltungswerten zu deren Integration. In: Seibert, N.; Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: PimS, S.674–695.

- Kübler, Hans-Dieter; Swoboda, Wolfgang H. (1998): Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern. Berlin: VISTAS (Schriftenreihe der Landesmedienanstalten, 7).
- Lange, Andreas; Sander, Ekkehard (2010): Mediensozialisation in der Familie. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.180–191.
- Lampert, Claudia; Schwinge, Christiane; Kammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena (2013): Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte. Düsseldorf: LfM (LfM-Dokumentation, Band 46).
- Lee, Sook-Jung (2012): Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? In: *New Media & Society*. Online verfügbar unter: <http://nms.sagepub.com/content/early/2012/07/12/1461444812452412>, zuerst veröffentlicht: 13. Juli 2012.
- Livingstone, Sonia; Haddon, Leslie; Görzig, Anke; Ólafsson, Kjartan (2011): Risks and safety on the internet. The perspective of european children. Full findings and policy implications. Online verfügbar unter: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf>.
- Livingstone, Sonia; Helsper, Ellen J. (2008): Parental mediation and children's Internet use. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Jg. 52, H. 4, S. 581–599.
- Livingstone, Sonia; Ólafsson, Kjartan; O'Neill, Brian; Donoso, Verónica (2012): Towards a better internet for children. EU Kids Online. Online verfügbar unter: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/EUKidsOnlineReportfortheCEOCalition.pdf>, zuletzt aktualisiert 2012.
- Maccoby, Eleanor E.; Martin, John A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, Paul H. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*, Bd. 4. New York u. a.: Wiley, S. 1–101.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion und Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>.
- Mendoza, Kelly (2009): Surveying Parental Mediation: Connections, Challenges and Questions for Media Literacy. In: *Journal of Media Literacy Education*, Jg. 1, H. 1, S. 28–41. Online verfügbar unter: <http://jmle.org/index.php/JMLE/article/viewFile/24/3>.
- Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine

- sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Herausgegeben von Christine Henry-Huthmacher und Michael Borchard. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Messaris, Paul (1982): Parents, children, and television. In: Gumpert, Gary; Cathcart, Robert (Hrsg.): *Inter/Media*. 2. Aufl. New York: Oxford University Press, S. 580–598.
- Messaris, Paul; Kerr, Dennis (1984): TV-Related Mother-Child Interaction and Children's Perceptions of TV Characters. In: *Journalism Quarterly*, Jg. 61, H. 3, S. 662–665.
- Mohr, Inge; Schuhmacher, Gerlinde (2006): Die Rolle der Eltern – Mediennutzung und Erziehungsstile. In: Frey-Vor, Gerlinde; Schuhmacher, Gerlinde (Hrsg.): *Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission*. Baden-Baden: Nomos, S. 33–70.
- Mühling, Tanja; Smolka, Adelheid (2008): Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Herausgegeben von Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). Online verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12532/ssoar-2007-muhling_et_al-wie_informieren_sich_bayerische_eltern.pdf?sequence=1.
- Nathanson, Amy I. (2001a): Mediation of Children's Television Viewing: Working Toward Conceptual Clarity and Common Understanding. In: Gudykunst, William B. (Hrsg.): *Communication Yearbook 25*. Mahwah, New Jersey: Routledge, S. 115–151.
- Nathanson, Amy I. (2001b): Parent and Child Perspectives on the Presence and Meaning of Parental Television Mediation. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Jg. 45, H. 2, S. 201–220.
- Nathanson, Amy I. (2002): The unintended effects of parental mediation of television on adolescents. In: *Media Psychology*, Jg. 4, H. 3, S. 207–230.
- Neumann-Braun, Klaus; Charlton, Michael; Roesler, Christian (1993): Kindliche Mediensozialisation, elterliche „gate keeper“-Funktion und familiäre Umgangsstile mit Medienangeboten. Ergebnisse einer Elternbefragung. In: *Rundfunk und Fernsehen*, Jg. 41, H. 4, S. 497–511.
- Neuß, Norbert (2012): Theoretische Grundlagen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien*. Köln: BZgA, S. 12–30. Online verfügbar unter: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/anregungstattaufregung.pdf>
- Nikken, Peter; Jansz, Jeroen (2004): Parental mediation of children's video game playing: A similar construct as television mediation. Online verfügbar unter: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/1/2/8/3/p112837_index.html.
- Notten, Natascha; Kraaykamp, Gerbert (2009): Parents and the media. A study of social differentiation in parental media socialization. In: *Poetics*, Jg. 37, H. 3, S. 185–200.
- Oelkers, Nina; Lange, Andreas (2012): Eltern in der Verantwortungsfalle. Ein Problem-entwurf. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 57, H. 3, S. 71–75.
- Oerter, Rolf (1987): Der ökologische Ansatz. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 2. Aufl. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 87–128.

- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Panyr, Sylva (2006): Differenzierung von Erziehungswerten in sozialen Milieus. In: Fatke, Reinhard; Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.239–254.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): Mediensozialisation im Kontext sozialer Brennpunkte. Befunde einer Panelstudie mit sozial benachteiligten Kindern in Österreich. In: Hoffmann, Bernward (Hrsg.): Geteilter Bildschirm – getrennte Welten? München: kopaed, S.42–49.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2010): Fernsehen als Familienmittelpunkt. Eine Panelstudie zum Medienhandeln sozial benachteiligter Eltern und Kinder. In: merz Medien und Erziehung, Jg. 54, H.4, S.19–25.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag (Beiträge zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft, 11).
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle (2009): Zur Rolle von Medien in sozial benachteiligten Familien. Eine österreichische Panelstudie. In: TELEVISION, Jg. 22, H.1, S.56–59. Online verfügbar unter: www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/22_2009_1/paus-hasebrink.pdf.
- Potter, W. James (2004): Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pulkkinen, Lea (1982): Self-control and continuity from childhood to adolescence. In: Baltes, Paul B.; Brim, Orville G. (Hrsg.): Life-span development and behavior. New York: Academic Press, Bd.4, S.63–105.
- Rheinberg, Falko; Bromme Rainer; Minsel, Beate; Winteler, Adi; Weidenmann, Bernd (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S.271–355.
- Rideout, Victoria (2007): Parents, Children & Media. Herausgegeben von Kaiser Family Foundation. Online verfügbar unter <http://www.kff.org/entmedia/upload/7638.pdf>.
- Salomon, Gavriel (1977): Effects of encouraging Israeli mothers to co-observe „Sesame Street“ with their five-year-olds. In: Child Development, Jg.48, S.1146–1151.
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Politik und Zeitgeschichte, Jg.2007, H.34, S.10–16. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/PDMW2R.pdf>.
- Schneewind, Klaus A. (2002): Familienentwicklung. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S.105–127.
- Schneewind, Klaus A.; Beckmann, Michael; Engfer, Anette (1983): Eltern und Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schorb, Bernd (2004): Medienerziehung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. Aufl. München: kopaed, S.240–243.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (2001): Jugendmedienschutz – Praxis und Akzeptanz. Eine Untersuchung von Bevölkerung und Abonnenten des digitalen Fernsehens zum Jugendmedienschutz, zur Fernseherziehung und zum Jugendschutzinstrument Vorratsperre. Berlin: VISTAS.

- Six, Ulrike; Gimmler, Roland; Vogel, Ines (2000): Medienerziehung in der Familie. Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit. Kiel: ULR (ULR-Schriftenreihe, 20).
- Skoien, Petra; Berthelsen, Donna (1996): Video Games. Parental Beliefs and Practices. Conference Paper, AIFS 1996. Online verfügbar unter: <http://www.aifs.gov.au/conferences/aifs/skoien.html>.
- Spiegel Online (2012): Erziehung extrem. Amerikaner schießt Laptop seiner Tochter zusammen. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/erziehung-extrem-amerikaner-schiesst-laptop-seiner-tochter-zusammen-a-814724.html>.
- Steinberg, Laurence (2001): We Know Some Things. Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. In: Journal of Research on Adolescence, Jg. 11, H. 1, S. 1–19.
- Steiner, Olivier; Goldoni, Marc (2011): Medienkompetenz und medienerzieherisches Handeln von Eltern. Eine empirische Untersuchung von Eltern von 10- bis 17-jährigen Kindern in Basel-Stadt. Online verfügbar unter http://www.elternet.ch/fileadmin/documents/Studie_Medienkompetenz_und_medienerzieherisches_Handeln_von_Eltern_FHNW-HSA_2011.pdf, zuletzt geprüft am 04. 01. 2012.
- Strauss, Florian; Dill, Helga; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate (2012): ELTERNTALK 2001 bis 2011. Netzwetkbildung, Nachhaltigkeit und Innovationspotenzial. Zweite wissenschaftliche Begleitstudie zum Projekt ELTERNTALK. Herausgegeben von Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. München.
- Strotmann, Mareike (2006): „Die wollen, dass ich mich mit Computer beschäftige.“ – Der Aufforderungs- und Unterstützungsscharakter von Familie, Schule und außerschulischer Einrichtung bei der Aneignung der Neuen Medien durch Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–275.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, Helga (2007): Integrationspotenzial neuer Medien für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Expertise unter Mitarbeit von Ulrike Wagner und Kathrin Demmler. http://www.jff.de/dateien/integrationspotenziale_neue_medien_migration.pdf
- Theunert, Helga; Gebel, Christa (2007): Untersuchung der Akzeptanz des Jugendmedienschutzes aus der Perspektive von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. Eigenständige Teilstudie des JFF zur Analyse des Jugendmedienschutzesystems. Endbericht. München. Online verfügbar unter http://www.jff.de/dateien/JFF_JMS_LANG.pdf
- Theunert, Helga; Lange, Andreas (2012): „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. In: merz Medien und Erziehung, Jg. 56, H. 2, S. 10–21.
- Trebbé, Joachim; Heft, Annett; Weiß, Hans-Jürgen (2010): Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen. Unter Mitarbeit von Regine Hammeran. Berlin: VISTAS.

- Treibel, Annette (2006): Medienkompetenzen an der Hauptschule. Zur Relevanz von Migration, Gender und Individualisierung bei russlanddeutschen und türkischstämmigen Jugendlichen. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209–233.
- Valkenburg, Patti M.; Krcmar, Marina; Peeters, Allerd L.; Marseille, Nies M. (1999): Developing A Scake to Assess Three Styles of Television Mediation: „Instructive Mediation“, „Restrictive Mediation“, and „Social Coviewing“. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, Jg. 43, H. 1, S. 52–66.
- van der Voort, Tom H. A.; Nikken, Peter; van Lil, Jan E. (1992): Determinants of Parental Guidance of Children's Television Viewing. A Dutch Replication Study. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, Jg. 36, H. 1, S. 61–74.
- van der Voort, Tom H. A.; Vooijs, Marcel W. (1990): Elterliche Methoden der Fernseh-erziehung bei Vorschulkindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medien-erziehung bei Vorschulkindern. Beiträge aus Finnland, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. München: Deutsches Jugend-insitut, S. 99–123.
- Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Inter-aktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.
- Wagner, Ulrike; Lampert, Claudia (2013): Zur Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Mediensozialisationsforschung. In: Wijnen, Christine W.; Trültzsch, Sascha; Ortner, Christina (Hrsg.): Medienwelten im Wandel. Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektive und Konsequenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-wissenschaften, S. 223–236.
- Walberg, Hanne (2008): Wie erreichen wir die Eltern? Medienkompetenzvermittlung in „Problemfamilien“. In: Dörken-Kucharz, Thomas (Hrsg.): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes? Baden-Baden: Nomos (Jugendmedienschutz und Medienbildung, 1), S. 97–107.
- Weise, Marion (2010): Mutti hat Sendungen. Eine kommt nicht so spät, da dürfen wir mitschauen. Familiärer Mediengebrauch im Spannungsfeld zwischen ‚doing family‘ und ‚living together seperately‘. In: merz Medien und Erziehung, Jg. 54, H. 6, S. 18–27.
- Welikanowa, Tatjana (2006): Rolle des Fernsehens bei der Identitätskonstruktion von jungen Russlanddeutschen. (unveröff. Magisterarbeit an der Universität Leipzig).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 2-1: Dimensionen und Beziehungen des elterlichen Medien- erziehungskonzepts	43
Abbildung 2-2: Elterntypologie nach formaler Bildung und Fernseherziehung der Eltern	44
Abbildung 3-1: Überblick über die Anlage der Studie	53
Abbildung 4-1: Häufigkeit der Medientätigkeiten der Befragten	69
Abbildung 4-2: Fernsehnutzung der Befragten nach formalem Bildungsniveau der Familie	69
Abbildung 4-3: Handybesitz und Mediengeräte im Kinderzimmer, differenziert nach Alter	71
Abbildung 4-4: Handybesitz und Mediengeräte im Kinderzimmer, differenziert nach Bildungsniveau der Familie	72
Abbildung 4-5: Häufigkeit der Medientätigkeiten der Bezugskinder, täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich	73
Abbildung 4-6: Medientätigkeiten der Bezugskinder, differenziert nach Altersgruppen, täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich	74
Abbildung 4-7: Häufigkeit der gemeinsamen Medientätigkeiten mit dem Bezugskind	77
Abbildung 4-8: Regelmäßige Medientätigkeiten gemeinsam mit dem Bezugskind (täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich), differenziert nach Umfang der Berufstätigkeit	79
Abbildung 4-9: Angenommene Stärke des möglichen positiven und negativen Einflusses der Medien auf Kinder	81
Abbildung 4-10: Sorgen bezüglich der Mediennutzung der Kinder, Anteile „sehr besorgt“	84
Abbildung 4-11: Sorge um gefühlsmäßige Überforderung des Kindes durch Medieninhalte, differenziert nach formalem Bildungsniveau	85
Abbildung 4-12: Sorgen bezüglich Mediennutzung der Kinder, Alleinerziehende, Anteile „sehr besorgt“	86
Abbildung 4-13: Alter, bis zu dem man sich um die Medienerziehung kümmern sollte, kumulierte Auswertung	87
Abbildung 4-14: Zugeschriebene Zuständigkeit der Tages-/Nachmittags- betreuung für die Medienerziehung, differenziert nach Medien und Bildungshintergrund	89

Abbildung 4-15: Zugeschriebene Zuständigkeit der Bildungsinstitutionen für die Medienerziehung, differenziert nach Medien, Alleinerziehende	90
Abbildung 4-16: Selbsteinschätzung der Kenntnis der Medienangebote, die das Kind nutzt, Antwort „sehr gut“	91
Abbildung 4-17: Selbsteinschätzung der Kenntnisse der vom Bezugskind genutzten Fernsehangebote, differenziert nach Alter der Kinder, Antwort „sehr gut“	92
Abbildung 4-18: Sicherheit in der Medienerziehung, differenziert nach Alter des Bezugskindes, Antwort „sehr sicher“	94
Abbildung 4-19: Sicherheit in der Medienerziehung, Alleinerziehende, Antwort „sehr sicher“	95
Abbildung 4-20: Informationsbedürfnis in der Medienerziehung, differenziert nach Medien	96
Abbildung 4-21: Informationsbedürfnis, differenziert nach Sicherheit in der Medienerziehung in Bezug auf das jeweilige Medium	97
Abbildung 4-22: Inhaltliche Informationsbedürfnisse der Eltern zur Medienerziehung	98
Abbildung 4-23: Genutzte Informationsquellen für die Medienerziehung, differenziert nach Bildungsniveau	100
Abbildung 4-24: Häufigkeit der Konflikte bezüglich der Medienerziehung . . .	103
Abbildung 4-25: Regelmäßige Konflikte bezüglich der Mediennutzung, differenziert nach Altersgruppen; Anteil täglich/ein- bis mehrmals wöchentlich	104
Abbildung 4-26: Existenz von Regeln zur Mediennutzung	106
Abbildung 4-27: Einhaltung der Regeln durch die Kinder	107
Abbildung 4-28: Ausnahmen von den Regeln	108
Abbildung 4-29: Mitbestimmung der Kinder bei der Festlegung der Regeln . .	109
Abbildung 4-30: Verwendung von Filter- und Kontrollprogrammen	112
Abbildung 4-31: Verwendung von Schutzprogrammen zur Internetnutzung, differenziert nach Alter des Kindes	113
Abbildung 4-32: Angenommene Stärke des möglichen positiven und negativen Einflusses der Medien auf Kinder, differenziert nach Clustern	124
Abbildung 5-1: Überblick über die sechs Muster medienerzieherischen Handelns	145

Tabellen

Tabelle 2-1: Gegenüberstellung parental mediation und Medienerziehung . . .	21
Tabelle 2-2: Eine Vierfelder-Klassifikation elterlicher Verhaltensmuster . . .	38
Tabelle 3-1: Überblick über die Materialanalyse	54
Tabelle 3-2: Überblick über die quantitative Teilstudie	55
Tabelle 3-3: Überblick über die qualitative Teilstudie	58
Tabelle 3-4: Zusammensetzung des Samples nach Bildungsstand der Eltern sowie Alter und Geschlecht des Bezugskindes	59
Tabelle 4-1: Durchschnittliches Alter zu Beginn der Medientätigkeiten	76
Tabelle 4-2: Fernsehbezogene Aktivitäten der Eltern	115
Tabelle 4-3: Internetbezogene Aktivitäten der Eltern	118
Tabelle 4-4: Computerspielbezogene Aktivitäten der Eltern	121
Tabelle 4-5: Korrelation zwischen den fernsehbezogenen und internet- bezogenen mediation-Stilen	123
Tabelle 5-1: Überblick über die Muster	148
Tabelle 6-1: Überblick der Informationsmaterialien nach Jahren und inhaltlicher Ausrichtung	223
Tabelle 7-1: Konkretisierung der Ziele medienpädagogischer Elternarbeit . . .	260

Anhang

Anhang A1: Fragebogen der Repräsentativbefragung	284
Anhang A2: Screening-Fragebogen für die qualitative Teilstudie . . .	305
Anhang A3: Elternkurzfragebogen	306
Anhang A4: Leitfaden für die Elterninterviews	310
Anhang A5: Leitfaden für die Kinderinterviews	318
Anhang A6: Codesystem	329
Anhang A7: Überblick über die Zusammensetzung des Samples . . .	332
Anhang A8: Medienpädagogische Informationsmaterialien	333

284

284

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
V5.	(INT.: Bundesland)	Schleswig-Holstein.....	1	()
	Quote:	Hamburg	2	
	18% Nielsen 1 (SH, HH, NDS, Bremen)	Niedersachsen	3	
	23% Nielsen 2 (NRW)	Bremen	4	
	14% Nielsen 3a (Hessen, RPF, BW, Saarland)	Nordrhein-Westfalen	5	
	15% Nielsen 3a (BW)	Hessen	6	
	15% Nielsen 4 (Bayern)	Rheinland-Pfalz	7	
	3% Nielsen 5 (Berlin)	Baden-Württemberg	8	
	5% Nielsen 6 (BB, MeckPom, SA)	Bayern	9	
	7% Nielsen 7 (S/TH)	Saarland	10	
	(Quelle: TDW)	Berlin	11	
		Brandenburg	12	
		Mecklenburg-Vorpommern	13	
		Sachsen	14	
		Sachsen-Anhalt	15	
		Thüringen	16	
V6.	(INT.: Ortsgröße)	bis unter 5.000 Einwohner.....	1	()
	Quote:	5.000 bis unter 10.000 Einwohner	2	
	16% = 1	10.000 bis unter 20.000 Einwohner	3	
	25% = 2	20.000 bis unter 100.000 Einwohner	4	
	21% = 3	100.000 bis unter 500.000 Einwohner	5	
	9% = 4	500.000 Einwohner und mehr	6	
	16% = 5			
	13% = 6			
	(Quelle: TDW)			

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
V7.	Wenn Sie an eine ganz normale Woche denken: Abgesehen von Ihnen bzw. Ihrem Partner: Wer kümmert sich in einer ganz normalen Woche noch alles um Ihr Kind bzw. Ihre Kinder im Alter zwischen 5 und 12 Jahren?	Oma/Opa/Andere Familienangehörige (z.B. Tante etc.).....	1	()
		Tagesmutter/Au Pair	2	
		Kindergarten/-tagesstätte	3	
		Schülerhort/ Nachmittagsbetreuung in der Schule	4	
		Jemand anderes, und zwar (notieren)	5	
		(niemand anderes).....	6	
V8.	Ich nenne Ihnen einige Formen des Zusammenlebens. Sagen Sie mir bitte, welche auf Ihre familiäre Situation zutrifft. (INT.: Vorgaben vorlesen! Wenn jemand hier keine Angabe machen möchte, reicht es uns zu wissen: Sind Sie alleinerziehend?)	Ich lebe in einer Ehe bzw. in einer eheähnlichen Gemeinschaft mit dem Vater/der Mutter meiner Kinder zusammen.....	1	()
		Ich lebe in einer Ehe bzw. in einer eheähnlichen Gemeinschaft mit einem neuen Partner/einer neuen Partnerin zusammen (INT.: Patchwork-Familie)	2	
		Ich bin in einer Beziehung, aber lebe nicht mit dem Partner/der Partnerin zusammen.....	3	
		Ich bin Single bzw. ledig, verwitwet oder geschieden, ohne Partner.....	4	
		Sonstiges, und zwar (notieren)	5	
		nur bei „Keine Angabe“ fragen: alleinerziehend	6	
		nicht alleinerziehend	7	

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
-----	-------	---------	------	---------------

V9a) Können Sie mir bitte das genaue Alter aller Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren nennen, die in Ihrem Haushalt leben?
Fangen Sie bitte mit dem Jüngsten an.

V9b) Und ist das ein Mädchen oder ein Junge?

Programmieranweisung: Anzahl der Kinder aus Frage V3 als Vorgabe programmieren!

	a)	b) Geschlecht		
	Alter	Mädchen	Junge	
	()			
1. Kind	<input type="text"/>	1	2	()
	()			
2. Kind	<input type="text"/>	1	2	()
	()			
3. Kind	<input type="text"/>	1	2	()
	()			
4. Kind	<input type="text"/>	1	2	()
	()			
5. Kind	<input type="text"/>	1	2	()
	()			
6. Kind	<input type="text"/>	1	2	()
	()			
7. Kind	<input type="text"/>	1	2	()

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
V10.	<p>Zwischenbildschirm: Programmieranweisung: Bitte das Alter aller Kinder zwischen 5 und 12 Jahren auflisten Int.: Für die weitere Befragung ein Kind lt. Quotenplan auswählen und das Alter eingeben.</p>			
	5 Jahre	5	()	
	6 Jahre	6		
	7 Jahre	7		
	8 Jahre	8		
	9 Jahre	9		
	10 Jahre	10		
	11 Jahre	11		
	12 Jahre	12		
	(Quotierungsanweisung:)			
	5/6 Jahre	n = 112		
	7/8 Jahre	n = 112		
	9/10 Jahre	n = 113		
	11/12 Jahre	n = 113		
V11.	<p>Im Fragebogen soll es ja auch um die Mediennutzung der Kinder gehen. Da dieses allerdings für jedes Kind zu viel Zeit beanspruchen würde, möchten wir gerne ein Kind auswählen, um das es dann im Interview gehen soll. In Ihrem Falle wäre es das ... jährige Kind. Damit es gleich im Interview etwas einfacher geht, würde ich gerne, wenn möglich, den Namen dieses Kindes erfahren.</p> <p>Name des Kindes notieren</p>			
V12	- gestrichen!			

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
-----	-------	---------	------	---------------

Wir haben nun Fragen zu Ihren eigenen Medientätigkeiten und den Medientätigkeiten von ... (*Name des Kindes!*).
Zunächst zu Ihnen.

- H1. Bitte sagen Sie mir zu den folgenden Medientätigkeiten, wie oft Sie das machen: egal ob allein oder mit anderen zusammen: täglich, mehrmals in der Woche, einmal in der Woche, seltener oder nie.

(*Programmieranweisung: Falls „zumindest seltener“ genutzt (= Code 1-4): direkt H2 nachfragen!*)

- H2. Wie oft machen Sie das gemeinsam mit ... (*Name des Kindes!*): täglich, mehrmals in der Woche, einmal in der Woche, seltener oder nie?

	H1					H2				
	täglich	mehrmals in der Woche	einmal in der Woche	seltener	nie	täglich	mehrmals in der Woche	einmal in der Woche	seltener	nie
Fernsehen	1	2	3	4	5 ()	1	2	3	4	5 ()
an Computer- oder Spielekonsole spielen, egal ob online oder offline und egal ob auf stationären oder tragbaren Geräten	1	2	3	4	5 ()	1	2	3	4	5 ()
den Computer für Schule, Ausbildung oder Beruf nutzen	1	2	3	4	5 ()	1	2	3	4	5 ()
das Internet nutzen, z.B. auch E-Mails, chatten, Instant Messenger, Online Communities wie facebook oder andere Dinge	1	2	3	4	5 ()	1	2	3	4	5 ()
mit dem Handy telefonieren oder SMS verschicken	1	2	3	4	5 ()	1	2	3	4	5 ()
mit Handy oder Smartphone das Internet nutzen	1	2	3	4	5 ()	1	2	3	4	5 ()

H3. Nun zu ... (Name des Kindes/).

Wie häufig macht ... (Name des Kindes/) die folgenden Medientätigkeiten derzeit, egal ob allein oder mit anderen: täglich, mehrmals in der Woche, einmal in der Woche, seltener oder nie?

(Programmieranweisung: Falls „zumindest seltener“ genutzt (= Code 1-4): direkt H4 nachfragen!

H4. Wie alt war ... (Name des Kindes/), als er/sie damit begonnen hat, egal ob er/sie das allein oder mit anderen gemacht hat? Wenn Sie es nicht genau wissen, schätzen Sie bitte.

	H3						H4		
	täglich	mehr- mals in der Woche	einmal in der Woche	seltener	nie	(weiß nicht)	Alter in Jahren		
Fernsehen	1	2	3	4	5	6 ()	<input type="text"/> <input type="text"/>	unter ein Jahr weiß nicht	= 0 = 98 ()
an Computer- oder Spielekonsole spielen, egal ob online oder offline und egal ob auf stationären oder tragbaren Geräten	1	2	3	4	5	6 ()	<input type="text"/> <input type="text"/>	unter ein Jahr weiß nicht	= 0 = 98 ()
den Computer für die Schule nutzen	1	2	3	4	5	6 ()	<input type="text"/> <input type="text"/>	unter ein Jahr weiß nicht	= 0 = 98 ()
das Internet nutzen, z.B. auch E-Mails, chatten, Instant Messenger, Online Communities wie facebook oder andere Dinge	1	2	3	4	5	6 ()	<input type="text"/> <input type="text"/>	unter ein Jahr weiß nicht	= 0 = 98 ()
mit dem Handy telefonieren oder SMS verschicken	1	2	3	4	5	6 ()	<input type="text"/> <input type="text"/>	unter ein Jahr weiß nicht	= 0 = 98 ()
mit Handy oder Smartphone das Internet nutzen	1	2	3	4	5	6 ()	<input type="text"/> <input type="text"/>	unter ein Jahr weiß nicht	= 0 = 98 ()

H5a) Hat ... (Name des Kindes/) ein eigenes Zimmer bzw. ein Zimmer mit seinen Geschwistern zusammen? Ja 1 → **H5b**
Nein 2 → **H6**

H5b) Nun geht es um verschiedene Geräte.

Welche der folgenden Mediengeräte hat ... (Name des Kindes/) allein bzw. gemeinsam mit seinen Geschwistern im Kinderzimmer?

	Ja	Nein	(Weiß nicht)
Fernseher	1	2	3 ()
Spielkonsole ohne Internetzugang	1	2	3 ()
Spielkonsole mit Internetzugang	1	2	3 ()
Computer ohne Internetzugang	1	2	3 ()
Computer mit Internetzugang	1	2	3 ()

H6.	Hat ... (<i>Name des Kindes!</i>) ein eigenes Handy ohne Internetzugang	1	()
	Internetzugang, ein eigenes Handy mit Internetzugang oder kein eigenes Handy?	2	
	Handy ohne Internetzugang	3	
	Handy mit Internetzugang.....	4	
	kein Handy.....		
	(weiß ich nicht).....		

- H7. Häufig wird diskutiert, wie stark die Medien Einfluss auf Kinder nehmen. Wie sehen Sie das? Wir kommen zunächst zum möglichen positiven Einfluss, danach zum negativen.
Wenn Sie allgemein an Kinder im Alter von ... (Name des Kindes!) denken: Wie stark schätzen Sie den möglichen positiven Einfluss der nun folgenden Medien auf Kinder in diesem Alter ein: sehr stark positiv, stark, gering oder kein positiver Einfluss.

Wie ist das mit ... (Medium nennen)? Wie schätzen Sie da den positiven Einfluss bei Kindern im Alter von ... (Name des Kindes!) ein: sehr stark, stark, gering oder kein positiver Einfluss?

	sehr stark positiv	stark	gering	kein positiver Einfluss	(weiß nicht)
Fernsehen	1	2	3	4	5 ()
Computer- und Spielekonsolenspiele, egal ob online oder offline und egal ob auf stationären oder tragbaren Geräten	1	2	3	4	5 ()
Computer und Internet	1	2	3	4	5 ()

- H8. Und nun zum negativen: Wie stark schätzen Sie den möglichen negativen Einfluss der nun folgenden Medien auf Kinder in diesem Alter ein: sehr stark negativ, stark, gering oder kein negativer Einfluss.

Wie ist das mit ... (Medium nennen)? Wie schätzen Sie da den negativen Einfluss bei Kindern im Alter von ... (Name des Kindes!) ein: sehr stark, stark, gering oder kein negativer Einfluss?

	sehr stark negativ	stark	gering	kein negativer Einfluss	(weiß nicht)
Fernsehen	1	2	3	4	5 ()
Computer- und Spielekonsolenspiele, egal ob online oder offline und egal ob auf stationären oder tragbaren Geräten	1	2	3	4	5 ()
Computer und Internet	1	2	3	4	5 ()

- H9. Jetzt geht es darum, bis zu welchem Alter man sich Ihrer Einschätzung oder Erfahrung nach um den Medienumgang von Kindern bzw. Heranwachsenden kümmern sollte

	()
Bis zu welchem Alter sollte man sich um den Fernseh Umgang kümmern?	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>
	(weiß nicht = 98)
	()
Bis zu welchem Alter sollte man sich um den Umgang mit Computer- und Konsolenspielen kümmern?	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>
	(weiß nicht = 98)
	()
Bis zu welchem Alter sollte man sich um den Umgang mit Computer und Internet kümmern?	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>
	(weiß nicht = 98) H10

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage																																																																																						
H10.	<p>Zu der Frage, wer dafür sorgen soll, dass Kinder einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien lernen, gibt es unterschiedliche Meinungen. Wer sollte Ihrer Meinung nach dafür sorgen, dass Kinder im Alter von ... (<i>Name des Kindes!</i>) den richtigen Umgang mit diesen Medien lernen? Sie können für jedes einzelne Medium einen oder mehrere Zuständige nennen.</p> <p>Wie ist das mit ...? Wer ist da Ihrer Meinung nach für den richtigen Umgang zuständig: Familie, Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung wie Kindergarten, Hort usw., Schule oder andere Einrichtungen.</p> <p>(INT.: Mehrfachnennungen möglich!)</p> <p>(<i>Programmieranweisung: H10 und H11 direkt weiter fragen!</i>)</p>																																																																																									
H11.	<p>Wer kümmert sich innerhalb Ihrer eigenen Familie darum: Sie selbst, Ihr(e) Partner(in), Geschwister oder andere?</p> <p>(INT.: Mehrfachnennungen möglich!)</p> <p>(<i>Programmieranweisung: Fall in H11 „Befragter selbst“ genannt (= Code 1), H12 direkt fragen, falls nicht, zum nächsten Item!</i>)</p>																																																																																									
H12.	<p>Und wie sicher fühlen Sie sich bei ... (Name des Kindes) damit: sehr sicher, sicher, unsicher oder sehr unsicher?</p> <p>(INT: Wenn in H11 „spielt bei uns keine Rolle“, dann dies hier ebenfalls eintragen ohne zu fragen)</p>																																																																																									
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="5">a)</th> <th colspan="5">b)</th> <th colspan="5">c)</th> </tr> <tr> <th></th> <th colspan="5">Familie Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung wie Kindergarten, Hort usw. Schule Sonstige</th> <th colspan="5">Sie selbst Ihr(e) Partner(n) Geschwister andere (spielt bei uns keine Rolle)</th> <th colspan="5">sehr sicher sicher unsicher sehr unsicher (spielt bei uns keine Rolle)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fernsehen</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>()</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> </tr> <tr> <td>Computer- und Konsolenspiele</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>()</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> </tr> <tr> <td>Computer und Internet</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>()</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> </tr> </tbody> </table>		a)					b)					c)						Familie Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung wie Kindergarten, Hort usw. Schule Sonstige					Sie selbst Ihr(e) Partner(n) Geschwister andere (spielt bei uns keine Rolle)					sehr sicher sicher unsicher sehr unsicher (spielt bei uns keine Rolle)					Fernsehen	1	2	3	4	()	1	2	3	4	5	()	1	2	3	4	5	()	Computer- und Konsolenspiele	1	2	3	4	()	1	2	3	4	5	()	1	2	3	4	5	()	Computer und Internet	1	2	3	4	()	1	2	3	4	5	()	1	2	3	4	5	()		
	a)					b)					c)																																																																															
	Familie Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung wie Kindergarten, Hort usw. Schule Sonstige					Sie selbst Ihr(e) Partner(n) Geschwister andere (spielt bei uns keine Rolle)					sehr sicher sicher unsicher sehr unsicher (spielt bei uns keine Rolle)																																																																															
Fernsehen	1	2	3	4	()	1	2	3	4	5	()	1	2	3	4	5	()																																																																									
Computer- und Konsolenspiele	1	2	3	4	()	1	2	3	4	5	()	1	2	3	4	5	()																																																																									
Computer und Internet	1	2	3	4	()	1	2	3	4	5	()	1	2	3	4	5	()																																																																									
H13.	<p>Manchmal sind sich Eltern und Kinder nicht einig darüber, wie Kinder Medien nutzen sollen. Wie häufig gibt es in Ihrer Familie mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) Konflikte über die Nutzung der nun folgenden Medien: täglich, ein- bis mehrmals in der Woche, seltener oder gar nicht?</p>																																																																																									
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>täglich</th> <th>ein- bis mehrmals in der Woche</th> <th>seltener</th> <th>gar nicht /(spielt bei uns keine Rolle)</th> <th>(weiß nicht)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fernsehen</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> </tr> <tr> <td>Computer- und Konsolenspiele</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> </tr> <tr> <td>Computer und Internet</td> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>()</td> </tr> </tbody> </table>		täglich	ein- bis mehrmals in der Woche	seltener	gar nicht /(spielt bei uns keine Rolle)	(weiß nicht)	Fernsehen	1	2	3	4	5	()	Computer- und Konsolenspiele	1	2	3	4	5	()	Computer und Internet	1	2	3	4	5	()																																																													
	täglich	ein- bis mehrmals in der Woche	seltener	gar nicht /(spielt bei uns keine Rolle)	(weiß nicht)																																																																																					
Fernsehen	1	2	3	4	5	()																																																																																				
Computer- und Konsolenspiele	1	2	3	4	5	()																																																																																				
Computer und Internet	1	2	3	4	5	()																																																																																				

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
H14.	In der Medienerziehung tauchen manchmal Fragen auf, zu denen sich Eltern Informationen wünschen. Dazu würden wir gern mehr erfahren. In welchen der folgenden Bereiche der Medienerziehung sehen Sie für sich persönlich Informationsbedarf?			
		Ja Nein		
	bei der Medienerziehung in Bezug auf Fernsehen	1 2 ()		
	bei der Medienerziehung in Bezug auf Computer- und Konsolenspiele	1 2 ()		
	bei der Medienerziehung in Bezug auf Computer und Internet	1 2 ()		
	bei der Medienerziehung in Bezug auf Handy oder Smartphone	1 2 ()		

H15a)	Filteranweisung: Zumindest bei einem Item in H14 mit „Ja“ geantwortet (=Code 1)?	Ja Nein.....	1 → 2 →	H15b H16
-------	--	-----------------------	------------	--------------------

H15b) Welche Art von Informationen finden Sie für sich wichtig? Ich nenne Ihnen jetzt einige Möglichkeiten. Bitte sagen Sie mir jeweils, ob Sie diese Art von Informationen für sich wichtig finden.

(Programmieranweisung: Randomisierung)

	Ja	Nein	
Erklärungen, wie Kinder Medien verstehen und erleben	1	2	()
Hinweise auf kindgerechte Medienangebote	1	2	()
Informationen zu Risiken	1	2	()
Tipps für altersgerechte Erziehung im Bereich Medien	1	2	()
Hinweise auf Anlaufstellen, bei denen Sie sich beraten lassen können	1	2	()

H16. Nun geht es darum, wie gut Sie sich bei ... (Name des Kindes!) mit den folgenden Medieninhalten auskennen: sehr gut, gut, ein wenig oder gar nicht.

Wie gut kennen Sie sich bei ... (Name des Kindes!) ...?

	sehr gut	gut	ein wenig	gar nicht	
Filteranweisung: Nur fragen, wenn lt. H3 Statement1 genutzt (= Code 1-4)					
... mit den genutzten Fernsehangeboten aus	1	2	3	4	()
Filteranweisung: Nur fragen, wenn lt. H3 Statement2 genutzt (= Code 1-4)					
... mit den genutzten Computer- und Konsolenspielen aus	1	2	3	4	()
Filteranweisung: Nur fragen, wenn lt. H3 Statement3 genutzt (= Code 1-4)					
... mit den genutzten Internetangeboten und Internetfunktionen aus	1	2	3	4	()

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage		
H17a)	Filteranweisung: Sieht Kind lt H3 Statement1 zumindest „seltener“ fern (=Code 1-4)?	Ja Nein.....	1 → 2 →	H17b H18a		
H17b)	Nun haben wir ein paar Fragen zu ... (Name des Kindes!) und dem Fernsehen.					
	Programmieranweisung: Fragen werden innerhalb der beiden Blöcke randomisiert! Blöcke untereinander nicht rotieren!					
	Wie oft verbieten Sie ... (Name des Kindes!) bestimmte Sendungen zu sehen: ...?	häufig	gelegentlich	seltener	nie	
	(Int.: Skala vorlesen!)	1	2	3	4	()
	Wie oft sehen Sie gemeinsam mit ... (Name des Kindes!) Fernsehsendungen, weil Sie sich beide dafür interessieren: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft sehen Sie gemeinsam mit ... (Name des Kindes!) Fernsehsendungen, weil Sie beide daran Spaß haben: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft erklären Sie ... (Name des Kindes!), ob bestimmte Handlungen im Fernsehen echt oder gespielt sind: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft erklären Sie ... (Name des Kindes!) schwierige Wörter oder Zusammenhänge in Fernsehsendungen: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft sprechen Sie mit ... (Name des Kindes!) darüber, ob sich die Personen in einer Fernsehsendung richtig oder falsch verhalten: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft wählen Sie im Voraus die Sendungen aus, die ... (Name des Kindes!) sehen darf: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft bleiben Sie in der Nähe, wenn ... (Name des Kindes!) fernsieht: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft fordern Sie ... (Name des Kindes!) auf, den Fernseher aus- oder umzuschalten, wenn die Sendung für ihr/sein Alter nicht geeignet ist: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft fordern Sie ... (Name des Kindes!) auf, den Fernseher auszuschalten, wenn er/sie abends nicht mehr fernsehen soll: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					
	Wie oft fordern Sie ... (Name des Kindes!) auf, den Fernseher auszuschalten, wenn er/sie schon viel Zeit mit fernsehen verbracht hat: ...?	1	2	3	4	()
	(Int.: Skala vorlesen!)					

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
H18a)	Nun kommen wir zu Spielen, die auf dem Computer, einer Spielekonsole oder auf einem tragbaren Gerät, bspw. Handy oder Gameboy, gespielt werden können. Dabei ist es egal, ob es um Online- oder Offlinespiele geht.			
		häufig gelegentlich selten nie		
	Wie oft verbieten Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>) bestimmte Computer- oder Konsolenspiele zu spielen: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Filteranweisung: Spielt Kind lt. H3 Statement2 zumindest „seltener“ Computer/Konsolenspiele (=Code 1-4)?	Ja Nein	1 → 2 →	H18b H19a
H18b)	Programmieranweisung: Fragen werden randomisiert!!	häufig gelegentlich selten nie		
	Wie oft spielen Sie mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) Computerspiele, weil Sie sie beide gern miteinander spielen: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft erklären Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>), welche Handlungen oder Figuren in einem Spiel gut und welche schlecht sind: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft sprechen Sie mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) darüber, wie sich ... (<i>Name des Kindes!</i>) und seine/ihre Mit- und Gegenspieler im Spiel verhalten: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft sprechen Sie mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) darüber, warum bestimmte Computerspiele für Kinder in seinem Alter nicht geeignet sind: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft wählen Sie im Voraus die Computerspiele aus, die ... (<i>Name des Kindes!</i>) spielen darf: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft fordern Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>) auf, den Computer oder die Spielekonsole auszuschalten, wenn er/sie schon viel Zeit mit Computerspielen verbracht hat: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft überprüfen Sie die Altersfreigabe von Computerspielen, die ... (<i>Name des Kindes!</i>) spielt oder spielen will: ...?	1 2 3 4	()	
	(Int.: Skala vorlesen!)			
	Wie oft bleiben Sie in der Nähe, wenn ... (<i>Name des Kindes!</i>) an Computer oder Spielekonsole spielt: ...?	1 2 3 4	()	22
	(Int.: Skala vorlesen!)			

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
H19a)	<i>Filteranweisung:</i> Nutz Kind lt. H3 Statement4 und/oder Statement6 zumindest „seltener“ das Internet (=Code 1-4 in einem der Statements)?	Ja Nein.....	1 → 2 →	H19b H20a
H19b)	Nun geht es darum, wie Sie die Medienerziehung von ... (<i>Name des Kindes!</i>) gestalten. Verwenden Sie auf dem Computer, den ... (<i>Name des Kindes!</i>) in der Regel nutzt, eines der folgenden Programme: ...? (Interviewerhinweis: Die meisten Jugendschutzprogramme können mehrere der genannten Funktionen erfüllen. Mehrfach-„Ja“ ist deshalb möglich!			
	<i>Programmieranweisung: Randomisierung der Items!</i>	Ja	Nein	(weiß nicht)
	Ein Filterprogramm, das Seiten mit jugendgefährdenden Inhalten <u>sperrt</u> .	1	2	3 ()
	Ein Filterprogramm, bei dem Sie selbst eingeben, welche Seiten <u>gesperrt</u> werden sollen.	1	2	3 ()
	Ein Programm, bei dem Sie selbst einstellen können, zu welchen <u>Uhrzeiten</u> Ihre Kinder Zugang zum Internet haben.	1	2	3 ()
	Ein Programm, mit dem Sie nachprüfen können, welche Seiten Ihre <u>Kinder im Internet besucht</u> haben.	1	2	3 ()
	Ein Programm, mit dem Sie den Internetzugang generell <u>sperren</u> und ihn nur mit Passwort nutzen können.	1	2	3 ()
	Ein Programm, mit dem Sie für den Computer ein eigenes <u>Zugangskonto</u> für Kinder einrichten können.	1	2	3 ()

23

H20a) Jetzt geht es um das Internet.

	häufig	gelegentlich	selten	nie	
Wie oft verbieten Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>) bestimmte Internetseiten und -angebote zu nutzen: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft erklären Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>), warum manche Internetangebote für Kinder in seinem Alter nicht geeignet sind: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					

Filteranweisung: Ja 1 → H20b
 Nutzt Kind lt H3 Statement4 und/oder Statement6 zumindest „seltener“ das Internet (=Code 1-4 in einem der Statements)? Nein 2 → **H21a**

H20b) <i>Programmieranweisung: Fragen werden randomisiert!!</i>	häufig	gelegentlich	selten	nie	
Wie oft nutzen Sie gemeinsam mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) bestimmte Internetseiten oder -angebote, weil Sie sich beide dafür interessieren: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft nutzen Sie gemeinsam mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) bestimmte Internetseiten oder -angebote, weil Sie beide dabei Spaß haben: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft sprechen Sie mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) darüber, ob die Internetseiten und -angebote, die er/sie nutzt, gut oder schlecht sind: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft erklären Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>) schwierige Wörter oder Zusammenhänge auf Internetseiten: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft erklären Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>), wie man sich verhalten sollte, wenn im Internet persönliche Daten abgefragt werden: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft erklären Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>), welche Regeln und Gesetze man im Internet beachten sollte: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft sprechen Sie mit ... (<i>Name des Kindes!</i>) darüber, wie man sich im Internet anderen gegenüber verhalten sollte: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft wählen Sie im Voraus die Internetseiten und -angebote aus, die ... (<i>Name des Kindes!</i>) nutzen darf: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft fordern Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>) auf, eine Internetseite zu verlassen, wenn die Inhalte für ihr/sein Alter nicht geeignet sind: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft fordern Sie ... (<i>Name des Kindes!</i>) auf, das Internet zu verlassen, wenn er/sie schon viel Zeit im Internet verbracht hat: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					
Wie oft bleiben Sie in der Nähe, wenn ... (<i>Name des Kindes!</i>) im Internet ist: ...?	1	2	3	4	()
<i>(Int.: Skala vorlesen!)</i>					

24

- H21. In manchen Familien gibt es klare Regeln, wie Kinder mit Medien umgehen sollen und dürfen. Wir fragen Sie jetzt, ob es solche Regeln auch für *(Name des Kindes!)* gibt und wie Sie in der Familie damit umgehen

Gibt es für *(Name des Kindes!)* Regeln für ...

(Programmieranweisung: Falls in H21 „Ja“ genannt (= Code 1), H22 und H 23 direkt nacheinander fragen, falls „Nein“ zum nächsten Item!)

- H22. Inwieweit hält sich ... *(Name des Kindes!)* an diese Regel: immer, häufig, selten oder nie?

- H23. Wie oft lassen Sie Ausnahmen von dieser Regel zu: häufig, gelegentlich, selten oder nie?

	H21		H22				H23					
	Ja	Nein	immer	häufig	selten	nie	häufig	gelegentlich	selten	nie		
<i>Filteranweisung:</i> Die folgenden 3 Items nur fragen, falls Kind lt. H3 Statement1 zumindest „seltener“ fern sieht (=Code 1-4).												
... die Zeiten, wann <i>(Name des Kindes!)</i> fernsehen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... die Auswahl der Sendungen, die <i>(Name des Kindes!)</i> im Fernsehen sehen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... die Dauer, wie lange <i>(Name des Kindes!)</i> fernsehen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
<i>Filteranweisung:</i> Die folgenden 3 Items nur fragen, falls Kind lt. H3 Statement2 zumindest „seltener“ Computer/Konsolespiele spielt (=Code 1-4).												
... die Zeiten, wann ... <i>(Name des Kindes!)</i> Computer- oder Konsolespiele spielen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... die Dauer, wie lange ... <i>(Name des Kindes!)</i> Computer- oder Konsolespiele spielen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... die Auswahl der Computer- oder Konsolespiele, die ... <i>(Name des Kindes!)</i> spielen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
<i>Filteranweisung:</i> Die folgenden 3 Items nur fragen, falls Kind lt. H3 Statement4 und/oder Statement6 zumindest „seltener“ das Internet (=Code 1-4) in einem der Statements nutzt.												
... die Zeiten, wann ... <i>(Name des Kindes!)</i> ins Internet darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... die Dauer, wie lange ... <i>(Name des Kindes!)</i> ins Internet darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... die Auswahl der Internetangebote, die ... <i>(Name des Kindes!)</i> nutzen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
<i>Filteranweisung:</i> Die folgenden 3 Items nur fragen, falls Kind lt. H3 Statement5 und/oder Statement6 zumindest „seltener“ ein Handy/Smartphone (=Code 1-4) in einem der Statements nutzt.												
... Situationen oder Zeiten, wann ... <i>(Name des Kindes!)</i> das Handy nutzen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4
... welche Handyfunktionen, wie z. B. SMS, Spielen, Internet usw. ... <i>(Name des Kindes!)</i> nutzen darf?	1	2	()	1	2	3	4	()	1	2	3	4

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage			
H24.	In manchen Familien bestimmen die Kinder je nach Alter bei der Festlegung der Regeln mit. Wir interessieren uns dafür, wie Sie das handhaben. Bitte geben Sie an, wie stark hat ... (<i>Name des Kindes!</i>) bei der Festlegung der Regeln. mitbestimmt: sehr stark, stark, weniger stark oder gar nicht. Wie stark hat ... (<i>Name des Kindes!</i>) ...						
		sehr stark	stark	weniger stark	gar nicht		
	<i>Filteranweisung:</i> <i>Nur fragen, wenn lt.</i> <i>H21 Statement1-3</i> mindestens eines mit „Ja“ beantwortet (= <i>Code 1</i>)	... bei den Regeln zum Fernsehen mitbestimmt?	1	2	3	4	()
	<i>Filteranweisung:</i> <i>Nur fragen, wenn lt.</i> <i>H21 Statement4-6</i> mindestens eines mit „Ja“ beantwortet (= <i>Code 1</i>)	... bei den Regeln zu Computer- und Konsolenspielen mitbestimmt?	1	2	3	4	()
	<i>Filteranweisung:</i> <i>Nur fragen, wenn lt.</i> <i>H21 Statement7-9</i> mindestens eines mit „Ja“ beantwortet (= <i>Code 1</i>)	... bei den Regeln zum Internet mitbestimmt?	1	2	3	4	()
	<i>Filteranweisung:</i> <i>Nur fragen, wenn lt.</i> <i>H21 Statement10-11</i> mindestens eines mit „Ja“ beantwortet (= <i>Code 1</i>)	... bei den Regeln zum Handy oder Smartphone mitbestimmt?	1	2	3	4	()
H25.	Manche Eltern sorgen sich über bestimmte Aspekte der Mediennutzung ihrer Kinder. Ich nenne Ihnen jetzt einige Aspekte, bitte sagen Sie mir jeweils, inwieweit Sie da bei ... (<i>Name des Kindes!</i>) besorgt sind: sehr besorgt, etwas besorgt, kaum besorgt oder gar nicht besorgt?						
	<i>Programmieranweisung: Randomisieren!</i>	sehr besorgt	etwas besorgt	kaum besorgt	gar nicht besorgt	(weiß nicht/ betrifft Kind X nicht)	
	... dass ... (<i>Name des Kindes!</i>) in Medien mit Inhalten in Berührung kommen könnte, durch die es gefühlsmäßig überfordert ist	1	2	3	4	5	()
	... dass Werbung in den Medien bei ... (<i>Name des Kindes!</i>) Konsumwünsche wecken könnte	1	2	3	4	5	()
	... dass sich ... (<i>Name des Kindes!</i>) zu häufig oder zu lange mit Medien beschäftigen könnte	1	2	3	4	5	()

27

27

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
H26.	Unabhängig davon, ob Ihr Kind derzeit das Internet nutzt, ... Inwieweit sind Sie besorgt ... (Programmieranweisung: Randomisierung!)			
		<div> <div>sehr besorgt</div> <div>etwas besorgt</div> <div>kaum besorgt</div> <div>gar nicht besorgt</div> <div>(weiß nicht/ betrifft Kind X nicht)</div> </div>		
	... dass ... (Name des Kindes!) im Internet durch andere belästigt werden könnte	1 2 3 4 5 ()		
	... dass ... (Name des Kindes!) dort persönliche Informationen weitergeben könnte	1 2 3 4 5 ()		
	... dass ... (Name des Kindes!) durch die Nutzung bestimmter Angebote hohe Kosten verursachen könnte	1 2 3 4 5 ()		
	dass ... (Name des Kindes!) sich im Internet gegenüber anderen schlecht benehmen könnte	1 2 3 4 5 ()		
	dass ... (Name des Kindes!) dort mit den falschen Leuten in Kontakt kommen könnte	1 2 3 4 5 ()	28	
H27a)	Durch welche der folgenden Informationsquellen haben Sie schon einmal etwas über Medienerziehung erfahren?			
	<div> <div>Programmieranweisung: Randomisierung!</div> <div>Ja</div> <div>Nein</div> <div>(weiß nicht)</div> </div>			
	Elternabende in Schulen/Kindergarten/Hort	1 2 3 ()		
	Veranstaltungen von Mütterzentren, Elterntreff, Familienbildungsstätte, Vereinen usw.	1 2 3 ()		
	andere Eltern im Verwandten- und Bekanntenkreis	1 2 3 ()		
	Foren, Chats oder Elterncommunitys im Internet	1 2 3 ()		
	Informations- oder Beratungsseiten im Internet	1 2 3 ()		
	Bücher	1 2 3 ()		
	Zeitschriften	1 2 3 ()		
	Informationsbroschüren	1 2 3 ()	29	
H27b)	Und gab es noch andere Informationsquellen, über die Sie schon einmal etwas über Medienerziehung erfahren haben?	<div> <div>Ja</div> <div>Nein</div> </div>	<div> <div>1 →</div> <div>2 →</div> </div>	<div> <div>H27c</div> <div>H28a</div> </div>
H27c)	Und welche Informationsquellen waren das? ... Welche noch?			

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
H28a)	<i>Filteranweisung:</i> Hat Befragte/r in H27a bei Quelle4 „Foren, Chats oder Elterncommunitys im Internet“ und/oder bei Quelle5 „Informations- oder Beratungsseiten im Internet“ und/oder Quelle6 „Bücher“ und/oder Quelle7 „Zeitschriften“ und/oder Quelle9 „Informationsbroschüre“ mindestens 1x mit „Ja“ geantwortet (= Code 1)?	Ja..... Nein	1 → 2 →	H28b H31a
H28b)	Können Sie sich an ein konkretes Informationsmaterial erinnern, das Ihnen weitergeholfen hat und das Sie anderen Eltern empfehlen würden?	Ja Nein (weiß nicht).....	1 → 2 → 3 →	⁰ H29 STAT. H29
H29.	Um was für eine Form von Material handelte es sich dabei? <i>(Int.: Mehrfachnennungen möglich! Vorgaben nur vorlesen, wenn spontan keine Materialform genannt!)</i>	Internetseite Buch Zeitschrift..... Broschüre..... etwas anderes..... (weiß nicht mehr)	1 1 1 1 1 1	⁰ ()
H30a)	<i>Programmieranweisung: Falls in H29 „Internetseite“</i> Können Sie sich in etwa an den konkreten Titel der Internetseite erinnern?	_____		
H30b)	<i>Programmieranweisung: Falls in H29 „Buch“</i> Können Sie sich in etwa an den konkreten Titel des Buchs erinnern?	_____		
H30c)	<i>Programmieranweisung: Falls in H29 „Zeitschrift“</i> Können Sie sich in etwa an den konkreten Titel der Zeitschrift erinnern?	_____		
H30d)	<i>Programmieranweisung: Falls in H29 „Broschüre“</i> Können Sie sich in etwa an den konkreten Titel der Broschüre erinnern?	_____		
H30e)	<i>Programmieranweisung: Falls in H29 „etwas anderes“</i> Können Sie sich in etwa an den konkreten Titel erinnern?	_____		
H30f)	<i>Programmieranweisung: Falls in H29 „weiß nicht mehr“</i> Können Sie sich in etwa an den konkreten Titel erinnern?	_____		

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
STATISTIK				
Zum Schluss noch einige Fragen für unsere Statistik.				
S1.	Geschlecht	männlich..... weiblich	1 2	()
S2.	Darf ich fragen, wie alt Sie sind?	Alter <input type="text"/> <input type="text"/>		()
S3.	Weichen Bildungsabschluss haben Sie: ...? (INT.: Wenn „in Ausbildung“ angestrebter Abschluss)	Volks-/Hauptschule ohne abgeschlossene Lehre Volks-/Hauptschule mit abgeschlossener Lehre Weiterführende Schule ohne Abitur..... Abitur..... Studium..... (kein Abschluss)..... („andere“ – nur wenn sonst absolut nicht einordenbar, z. B. Abschluss im Ausland, den sie selbst nicht einstufen können)	1 2 3 4 5 6 7	()
S4.	<i>Programmieranweisung: Nur fragen, wenn lt. V8 Partner im Haushalt (=Code 1+2)</i> Weichen Bildungsabschluss hat Ihr Partner/Ihre Partnerin: ...? (INT.: Wenn „in Ausbildung“ angestrebter Abschluss)	Volks-/Hauptschule ohne abgeschlossene Lehre Volks-/Hauptschule mit abgeschlossener Lehre Weiterführende Schule ohne Abitur..... Abitur..... Studium..... (kein Abschluss)..... („andere“ – nur wenn sonst absolut nicht einordenbar, z. B. Abschluss im Ausland, den sie selbst nicht einstufen können)	1 2 3 4 5 6 7	()
S5.	Sind Sie selbst: ...?	voll berufstätig..... teils-berufstätig (halbtags/stundenweise)..... in Berufsausbildung, Azubi..... Hausfrau/Hausmann ohne Berufstätigkeit..... Student(in)..... Bundeswehr- oder Zivildienstleistender..... Rentner/in..... Nicht berufstätig, arbeitslos	1 2 3 4 5 6 7 8	()

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
S6.	Welcher Nationalität gehören Sie an?	Deutsch Türkisch Italienisch Spanisch Portugiesisch Griechisch Polnisch Russisch Tschechisch Slowakisch Englisch Französisch..... Sonstige, und zwar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	()
S7.	<i>Programmieranweisung: Nur fragen, wenn lt. V8 Partner im Haushalt (= Code 1+2)</i> Welcher Nationalität gehört Ihr Partner an?	Deutsch Türkisch Italienisch Spanisch Portugiesisch Griechisch Polnisch Russisch Tschechisch Slowakisch Englisch Französisch..... Sonstige, und zwar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	()
S8.	Sind Sie selbst oder Ihre Eltern nach 1950 nach Deutschland eingewandert?	Ja Nein	1 2	0 → S9 → S10
S9.	Wenn ja, aus welchem Land?	Türkei Italien..... Spanien..... Portugal..... Griechenland..... Polen Russland Tschechien..... Slowakei..... England/Großbritannien..... Frankreich Ex-Jugoslawien/Serbien/Kroatien..... Sonstige, und zwar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	()

Nr.	Frage	Antwort	Code	Nächste Frage
S10.	Ist Ihr Partner oder die Eltern Ihres Partners nach 1950 nach Deutschland eingewandert?	Ja Nein	1 → 2 →	() S11 Ende
S11.	Wenn ja, aus welchem Land?	Türkei Italien Spanien Portugal Griechenland Polen Russland Tschechien Slowakei England/Großbritannien Frankreich Ex-Jugoslawien/Serbien/Kroatien Sonstige, und zwar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	()
<p><i>Programmanweisung: Variable für Migrationshintergrund anlegen</i> <i>S6 > 1 und/oder S7 > 1 und/oder S8 = 1 und/oder S10 = 1</i> <i>15% mit Migrationshintergrund in der Befragtenstichprobe sind angestrebt</i></p>				
Verabschiedung durch den Interviewer				

Anhang A2: Screening-Fragebogen für die qualitative Teilstudie

Allgemeines

Kontaktperson aus dem Projektteam: _____

Kontakt erfolgte am: _____ ☐ persönlich ☐ telefonisch

Bezug zur Untersuchung (wie/wo von der Studie erfahren?): _____

Kontaktdaten

Name: _____

Straße, Hausnummer: _____

Postleitzahl, Ort: _____

Telefonnummer: _____

Am besten erreichbar am (Tag/Uhrzeit): _____

Termin für Interview (sofern schon besprochen): _____

Angaben zum Elternteil

Höchster Bildungsabschluss:

- ☐ Kein Schulabschluss
- ☐ Hauptschulabschluss
- ☐ Realschulabschluss
- ☐ Abitur/Fachhochschulreife
- ☐ Hochschulabschluss (Fachhochschule, Universität)

Derzeitige/r ausgeübte/r Tätigkeit/Beruf: _____

Angaben zur Zusammensetzung der Familie

Im Haushalt lebende Personen ((Ehe-)Partner/in, leibliche Kinder, Stiefkinder, etc.):

Angaben zum Kind

Alter des Kindes: _____

Klassenstufe des Kindes: _____

Schultyp:

- ☐ Grundschule
- ☐ Stadtteilschule
- ☐ Gymnasium

Anhang A3: Elternkurzfragebogen

Elternfragebogen

Angaben zur Person

1. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:

☐ weiblich ☐ männlich

2. Wie alt sind Sie? _____ Jahre

3. Welche Position in der Familie haben Sie in Bezug auf das befragte Kind?

- ☐ Mutter
☐ Stiefmutter
☐ Vater
☐ Stiefvater

4. Wie ist Ihr Familienstand? (Sie können mehrere Kreuze machen.)

- ☐ verheiratet
☐ in Partnerschaft lebend
☐ ledig
☐ geschieden
☐ verwitwet

Zusammensetzung der Familie

5. Bitte tragen Sie Anzahl, Geschlecht und Alter Ihrer Kinder ein:

Kind	Alter	Geschlecht	Welches Kind wurde im Kinderinterview befragt? (Bitte ankreuzen)
1			
2			
3			
4			

6. Wer wohnt sonst noch alles in Ihrem Haushalt? ((Ehe-)Partner/in, leibliche Kinder, Stiefkinder, etc.)

Berufliche Situation

7a. Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?	7b. Falls Sie in einer Partnerschaft leben: Was ist der höchste Bildungsabschluss Ihres Partners/Ihrer Partnerin? <i>(wenn Sie keine/n Partner/in haben, bitte weiter mit Fragen 8a/9a)</i>
<input type="radio"/> Kein Schulabschluss	<input type="radio"/> Kein Schulabschluss
<input type="radio"/> Hauptschulabschluss	<input type="radio"/> Hauptschulabschluss
<input type="radio"/> Realschulabschluss	<input type="radio"/> Realschulabschluss
<input type="radio"/> Abitur/Fachhochschulreife	<input type="radio"/> Abitur/Fachhochschulreife
<input type="radio"/> Polytechnische Oberschule	<input type="radio"/> Polytechnische Oberschule
<input type="radio"/> anderer Schulabschluss: _____	<input type="radio"/> anderer Schulabschluss: _____
<input type="radio"/> Berufsausbildung	<input type="radio"/> Berufsausbildung
<input type="radio"/> Hochschulabschluss (FH, Universität)	<input type="radio"/> Hochschulabschluss (FH, Universität)

8a. Welche Tätigkeit üben Sie zurzeit beruflich aus? _____	8b. Welche Tätigkeit übt Ihr Partner/Ihre Partnerin zurzeit beruflich aus? _____
---	---

9a. Falls Sie erwerbstätig sind: Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche? _____ Stunden	9b. Falls Ihr Partner/Ihre Partnerin erwerbstätig ist: Wie viele Stunden arbeitet er/sie pro Woche? _____ Stunden
--	--

Medienausstattung

10a. Welche der folgenden Geräte befinden sich <i>in Ihrem Haushalt</i> ?	10b. Welches der folgenden Geräte besitzt das Kind, das im Interview befragt wird, <i>im eigenen Zimmer</i> ?
<input type="radio"/> Fernseher	<input type="radio"/> Fernseher
<input type="radio"/> Computer	<input type="radio"/> Computer
<input type="radio"/> Spielekonsole (stationär oder tragbar)	<input type="radio"/> Spielekonsole (stationär oder tragbar)
<input type="radio"/> Handy/Smartphone	<input type="radio"/> Handy/Smartphone

Mediennutzung

11. Wie lange nutzen Sie im Durchschnitt an <i>einem normalen Werktag in Ihrer Freizeit ...</i>	
... den Computer?	_____ Minuten
... das Internet?	_____ Minuten
... die Spielekonsole (stationär oder tragbar)?	_____ Minuten

12. und an <i>einem normalen Tag am Wochenende ...</i>	
... den Computer?	_____ Minuten
... das Internet?	_____ Minuten
... die Spielekonsole (stationär oder tragbar)?	_____ Minuten

13. Was machen Sie am Computer bzw. im Internet am häufigsten (z. B. sich informieren, E-Mails schreiben, Communitys nutzen, spielen etc.)?

14. Welche Funktionen Ihres Handys/Smartphones nutzen Sie am häufigsten (z. B. telefonieren, SMS schreiben, im Internet surfen, spielen etc.)?

15. Nutzen Sie mit Ihrem Handy/Smartphone das Internet?

☐ ja ☐ nein

Achtung: Bitte beantworten Sie alle nachfolgenden Fragen für das Kind, das im Rahmen dieser Studie befragt wird.

16. Seit wann nutzt Ihr Kind den Computer? _____

17. Seit wann nutzt Ihr Kind das Internet? _____

18. Seit wann nutzt Ihr Kind eine Spielekonsole (stationär oder tragbar)? _____

19. Seit wann nutzt Ihr Kind ein Handy/Smartphone? _____

20. Was macht Ihr Kind am Computer bzw. im Internet am häufigsten (z. B. sich informieren, E-Mails schreiben, Communitys nutzen, spielen etc.)?

21. Welche Funktionen seines Handys/Smartphones nutzt Ihr Kind am häufigsten (z. B. telefonieren, SMS schreiben, im Internet surfen, spielen etc.)?

22. Nutzt Ihr Kind mit seinem Handy/Smartphone das Internet?

☐ ja ☐ nein

23. Wie lange nutzt Ihr Kind im Durchschnitt an *einem normalen Werktag in seiner Freizeit* ...

... den Computer?	_____ Minuten
... das Internet?	_____ Minuten
... die Spielekonsole (stationär oder tragbar)?	_____ Minuten

24. und an *einem normalen Tag am Wochenende* ...

... den Computer?	_____ Minuten
... das Internet?	_____ Minuten
... die Spielekonsole (stationär oder tragbar)?	_____ Minuten

25. An *wie vielen Tagen* in der Woche (nicht in den Ferien)

wird Ihr Kind regelmäßig von anderen betreut...	... und welche Medien nutzt es da?
___ Kindergarten ganztags	_____
___ Kindergarten halbtags	_____
___ Hort/Nachmittagsbetreuung	_____
___ Großeltern/Verwandte	_____
___ Kinderfrau/Babysitter	_____
___ sonstige Personen/Betreuung: _____	_____

Vielen Dank!

Anhang A4: Leitfaden für die Elterninterviews

Elternleitfaden		
<p>Einleitung: „Es geht in dem Gespräch um die Rolle der Medien in der Familie und darum, wie Eltern im Alltag mit ihnen umgehen. An vielen Stellen werden wir uns auf das Kind konzentrieren, mit dem ich später auch gern noch sprechen möchte. An anderen geht es um die ganze Familie oder auch um Sie selbst.“</p>		
I	Allgemeine Lebenssituation	
1	Familienbeziehungen	<p>Können Sie mir zum Einstieg kurz beschreiben, wer alles zu Ihrer Familie gehört?</p> <p><i>Falls alleinerziehend/getrennt lebend/neuer Partner:</i> Wie lange leben Sie in dieser Zusammensetzung miteinander?</p> <p><i>Falls getrennt lebend:</i> Wie ist die Beziehung von Kind X zum getrennt lebenden Elternteil?</p> <p><i>Falls neuer Partner:</i> Wie ist das Verhältnis von Kind X zum neuen Partner/zur neuen Partnerin? (Zielrichtung Erziehungsverantwortung)</p> <p>Mit wem verbringt Kind X am meisten Zeit in der Familie? Mit wem verbringt es sonst noch viel Zeit?</p> <p>Kennen Sie die Freunde von Kind X?</p>
2	Kommunikation in der Familie	<p>Wenn Sie an einen typischen Tag denken: Über welche Themen wird in Ihrer Familie am häufigsten gesprochen? <i>Nur, wenn es um Medien geht:</i> Wer beteiligt sich an den Gesprächen?</p> <p>Können Sie mit Kind X über alles ruhig sprechen?</p> <p>Gibt es bei bestimmten Themen Streit? (Erzählen lassen)</p>
II	Rolle der Medien für die eigene Person im eigenen Alltag	
3	Rolle der Medien im Alltag	<p>Sie sehen hier einige Karten mit verschiedenen Medien. Bitte beschreiben Sie doch einmal kurz, welche Medien in Ihrem Alltag vorkommen und welche Rolle sie spielen.</p>
	Medienkärtchen	
4	Eigene Mediennutzung	<p>Welche dieser Medien nutzen Sie selbst <u>in der Freizeit</u> am meisten?</p> <p>→ Tageszeiten/Situationen, Angebote, Häufigkeit/Umfang der Nutzung</p>
5	Persönliche Relevanz der Medien	<p>Welche Medien sind für Sie selbst am wichtigsten? Warum?</p> <p><i>Wenn Bücher wichtig:</i> Nachfragen, ob auch E-Book-Reader genutzt wird</p>

6	Eigene Medienkompetenz	<p>Wenn Sie sich selbst einschätzen sollten, was würden Sie sagen: Wie gut kennen Sie sich mit Medien aus?</p> <p>Was gehört für Sie dazu, dass jemand sagen kann, er oder sie kennt sich gut damit aus?</p> <p>Mit welchem Medium kennen Sie sich am besten aus?</p> <p>Sind Sie dann auch der-/diejenige, der/die sich in der Familie am besten damit auskennt?</p> <p><i>Wenn nein:</i> Wer kennt sich dann am besten aus?</p> <p>Womit kennen Sie sich weniger gut aus?</p>
III Rolle der Medien in der Familie		
7	Stellenwert der Medien in der Familie	<p>Wenn Sie sich noch einmal die Medienkarten ansehen, welche Medien spielen in Ihrer Familie die größte Rolle?</p> <p>Warum?</p> <p>Gibt es ein Medium, das für Ihre Familie <u>besonders wichtig</u> ist?</p> <p>Welches? Warum?</p> <p>Würden Ihre Kinder das auch so sehen, dass das <u>genannte</u> Medium das wichtigste der Familie ist?</p> <p><i>Wenn nein:</i> Warum nicht?</p>
8	Mediennutzung in der Familie	<p>Wie sieht die Mediennutzung in Ihrer Familie sonst noch aus?</p> <p>→ eingespielte Rituale/feste Gewohnheiten</p> <p>Nachhaken:</p> <p>Fernsehen</p> <p>Computer</p> <p>Internet</p> <p>Spielekonsole</p>
9	Gemeinsame Mediennutzung	<p>Wenn in der Familie <u>gemeinsam</u> Medien genutzt werden:</p> <p>Wer entscheidet darüber, was im Fernsehen gesehen wird/welches Computerspiel gespielt wird? Wie läuft das ab?</p> <p>Was passiert, wenn die anderen in der Familie etwas anderes sehen/spielen wollen?</p>
10	Kommunikation über Medien	<p>Inwieweit sprechen Sie (außerdem) in der Familie über bestimmte Medien oder Medienangebote?</p> <p>Welche Medien/Medienangebote?</p> <p>Gesprächsinhalte?</p> <p>Wer ist beteiligt?</p> <p>Wenn Sie das mal mit anderen Gesprächsthemen vergleichen: Welchen Stellenwert haben in Ihrer Familie Gespräche über Medien?</p>

11	Streit & Konflikte über Medien	<p>Gab es in der Familie schon einmal Konflikte oder Streit in Bezug auf die Medien?</p> <p>Worum ging es da?</p> <p>Welches Medium/Medienangebot?</p> <p>Wie ist es dazu gekommen?</p> <p>Wie sind Sie mit dem Problem umgegangen?</p> <p>Wie hat die Situation dann geendet?</p> <p>Waren Sie selbst mit der Auflösung der Situation zufrieden?</p> <p>War das aus Ihrer Sicht eine erfolgreiche Lösung (unmittelbar in der Situation und langfristig)?</p> <p>Wie häufig gibt es <u>im Vergleich zu anderen Themen</u> Streit wegen Medien?</p> <p>Läuft das dann immer ähnlich ab oder unterschiedlich?</p> <p><i>Wenn unterschiedlich:</i> Wie zum Beispiel noch?</p>
IV Rolle der Medien im Kontakt mit Kind X		
12	Gemeinsame Mediennutzung	<p>Welche Medien nutzen Sie <u>mit Kind X</u> gemeinsam?</p> <p>Wie sieht die gemeinsame Nutzung aus?</p> <p>→ konkrete Angebote, Qualität der Nutzung</p> <p>Was ist der Grund für die gemeinsame Nutzung?</p> <p>Nachhaken:</p> <p>Fernsehen</p> <p>Computer</p> <p>Internet</p> <p>Spielkonsole</p>
13	Dominantes Thema bzgl. Medien und Kind X	<p>Was beschäftigt Sie im Zusammenhang mit Medien am meisten, wenn Sie an Kind X denken?</p> <p>Reden Sie darüber auch mit Kind X?</p> <p>Mit wem tauschen Sie sich noch darüber aus?</p>
14	Kommunikation über Medien/Medienangebote	<p>Erinnern Sie sich an Gespräche mit Kind X über Medien?</p> <p>Worum ging es dabei?</p> <p>Inhalte, Konflikte etc. <i>(Beispiele beschreiben lassen)</i></p> <p>Wer hat das Gespräch gesucht?</p> <p><i>Wenn Eltern:</i> Was war der Anlass für das Gespräch?</p> <p><i>Wenn Kind X:</i> Was war Ihre erste Reaktion darauf, dass Ihr Kind mit Ihnen über das Thema sprechen wollte?</p> <p>War das eine typische Situation? <i>(Gesprächsanlass, -inhalt, ...)</i></p>
15	Medien als „Erziehungsinstrument“	<p>Verbieten Sie Ihrem Kind gelegentlich den Umgang mit Medien, um es zu bestrafen?</p> <p>Belohnen Sie Ihr Kind hin und wieder mit der Nutzung von Medien?</p>

V Einschätzung der Mediennutzung und Medienkompetenz		
16	Mediennutzung von Kind X	<p>Wie würden Sie die Mediennutzung von Kind X beschreiben?</p> <p>Welche Medien nutzt Kind X?</p> <p><i>jeweils pro Medium:</i> Häufigkeit, Umfang der Nutzung</p> <p><i>Bei den wichtigsten Medien:</i> Tageszeiten/feste Zeiten/Nutzungsrituale Mit wem, wo? Lieblingsangebote</p> <p>Bei welchen Medien bekommen Sie mehr von der Mediennutzung Ihres Kindes mit, bei welchen weniger?</p> <p>Wie gut kennen Sie die Mediengewohnheiten Ihres Kindes?</p>
17	Medienkompetenz von Kind X	<p>Wie gut kann Kind X diese Medien selbstständig bedienen? Schwierigkeiten, besondere Fähigkeiten</p> <p>Hat Kind X schon einmal etwas von einer Sendung, einem Computerspiel oder einem Internetangebot erzählt? Worum ging es dabei?</p> <p>Inwieweit hat Kind X schon einmal etwas selber mit Medien gemacht, z. B. einen eigenen Film gedreht, Fotos gemacht oder etwas ins Netz gestellt? (Das kann auch in der Kita oder in der Schule stattgefunden haben.)</p>
VI Allgemeine Einstellung gegenüber Medien		
18	<p>Einstellung der Eltern</p> <p>[Kartenset Einstellungen]</p>	<p>Ich habe hier Karten mit verschiedenen Aussagen zum Thema Kinder und Medien. Ich lese Ihnen die Aussagen jetzt der Reihe nach vor.</p> <p>Kindheit sollte am besten frei von Medien sein.</p> <p>Medien geben Kindern vielfältige Möglichkeiten und Chancen.</p> <p>Die Mediennutzung kann sich negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken.</p> <p>Kinder wachsen heutzutage selbstverständlich mit Medien auf und können daher sehr gut mit ihnen umgehen.</p> <p>Kinder verfügen noch nicht über die Voraussetzung bzw. Fähigkeiten, um die Medien selbstständig und kompetent zu nutzen.</p> <p>Welchen dieser Aussagen stimmen Sie am ehesten zu? Warum?</p> <p>Welche Medien haben Sie dabei im Blick?</p> <p>Gibt es Aussagen, denen Sie nicht zustimmen? Inwiefern stimmt die Aussage nicht?</p>

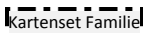
19	Haltung der Eltern gegenüber kindlicher Mediennutzung	<p>Wenn Sie an Kinder in der Altersgruppe von X denken: Welche Medien oder Medienangebote sind aus Ihrer Sicht eher geeignet und welche weniger? Warum? Chancen, Risiken, Fähigkeiten der Kinder</p> <p><i>Wenn <u>alle</u> Medien als geeignet genannt werden:</i> Gibt es bestimmte <u>Angebote</u>, die nicht geeignet sind?</p>
VII Medienerziehung		
20	„Im Folgenden geht es darum, wie Sie mit der Mediennutzung von Kind X umgehen.“	
21	Medienerzieherisches Handeln (und Verständnis)	<p>Inwieweit versuchen Sie, die Mediennutzung von Kind X zu beeinflussen? Wie machen Sie das? Was möchten Sie damit erreichen? Wie klappt das?</p>
22	praktizierte Medienerziehung Fernsehen	<p>Wer entscheidet darüber, wann und wie lange Kind X fernsehen darf? Wer entscheidet darüber, was Kind X sehen darf? <i>Wenn Elternteil:</i> Woran orientieren Sie sich bei Ihrer Entscheidung? War das schon immer so bzw. seit wann entscheidet es Kind X selbst?</p>
23	... Computer/Internet	<p>Wie sieht es mit der Nutzung von Computer und Internet aus: Wer entscheidet darüber, was Kind X im Internet nutzen darf? Inwieweit gibt es eine Vereinbarung hinsichtlich der Dauer der Computer-/Internetnutzung? <i>Wenn Elternteil:</i> Woran orientieren Sie sich bei Ihrer Entscheidung? War das schon immer so bzw. seit wann entscheidet es Kind X selbst?</p>
24	... Computer- und Videospiele	<p>Wer entscheidet in der Familie darüber, wie lange Kind X Computerspiele nutzen darf? Wer entscheidet, welche Spiele Kind X nutzen darf? <i>Wenn Elternteil:</i> Woran orientieren Sie sich bei Ihrer Entscheidung? War das schon immer so bzw. seit wann entscheidet es Kind X selbst?</p>
25	... Handy	<p>Wie ist das mit dem Handy: Aus welchen Gründen hat Kind X ein Handy bekommen? Wurden beim Kauf oder später Nutzungsregeln vereinbart? Wenn Sie an Kind X denken: Welche Funktion hat das Handy für Sie und Ihr Kind?</p>

26	Regeln und Vereinbarungen <i>in der Familie</i> zur Mediennutzung allgemein	<p>Gibt es <u>in Ihrer Familie</u> (noch andere) Regeln oder Vereinbarungen zur Mediennutzung?</p> <p><i>Wenn ja,</i> welche? Seit wann gibt es diese Regeln? Inwieweit gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Medien? Inwieweit haben sich die Regeln in der Praxis bewährt? Wo gibt es Schwierigkeiten bei der Einhaltung der Regeln?</p> <p><i>Wenn nein,</i> Was sind die Gründe, auf Regeln zu verzichten?</p>
27	Medienerziehungsverständnis	Wir sind ja schon mitten im Thema Medienerziehung. Jetzt mal etwas allgemeiner: Was verstehen Sie selbst darunter?
28	Medienerziehungskonzepte	<p>Was ist Ihrer Meinung nach wichtig, wenn es um die Medienerziehung von Kindern im Alter von X geht? Worauf sollten Eltern achten?</p> <p>Sind Sie sich mit Ihrem Partner/dem anderen Elternteil in Bezug auf medienerzieherische Fragen einig?</p> <p><i>Wenn nein:</i> Worin bestehen Differenzen? (<i>Einstellungs- u. Handlungsebene</i>)</p>
29	Szenarien	<p>Ich habe hier Karten mit unterschiedlichen Alltagssituationen. Ich lese sie Ihnen nun vor und bitte Sie dann jeweils um einen Vorschlag.</p> <p>Ein Kind möchte mit dem älteren Geschwister eine Sendung sehen, die die Eltern für nicht geeignet halten. Was wäre aus Ihrer Sicht eine gute Lösung?</p> <p>Das Kind beschäftigt sich aus Sicht der Eltern zu sehr mit Medien. Was würden Sie den Eltern raten?</p> <p>Ein Kind bringt ein Computerspiel mit nach Hause, das bei seinen Freunden gerade sehr angesagt ist, aber nicht für das Alter des Kindes geeignet ist. Wie sollten sich die Eltern verhalten?</p> <p>Nachfrage: Würden Sie das Gleiche vorschlagen, wenn es um einen <u>Film auf DVD</u> statt um ein Computerspiel ginge? (<i>Falls nein:</i> Wie würden Sie da verfahren?)</p> <p>Eine Mutter berichtet, dass ihr Kind unbedingt <i>Facebook</i> nutzen möchte, es ist aber noch nicht 13 Jahre alt. Wie würden Sie sich an Stelle der Mutter verhalten?</p>

30	Medienerzieherische Selbsteinschätzung	<p>Wie sicher fühlen Sie sich im Bereich Medienerziehung im Vergleich zu anderen Erziehungsbereichen?</p> <p>Wo sehen Sie in der Medienerziehung die größten Herausforderungen oder Schwierigkeiten?</p> <p>Es ist ja manchmal nicht ganz einfach, den eigenen Erziehungsvorstellungen gerecht zu werden: Gibt es im Bereich Medien Situationen, in denen Sie von Ihrem eigenen Erziehungsanspruch abweichen? Was sind das für Situationen?</p> <p>Glauben Sie, dass Kinder sich für den Umgang mit Medien ein Vorbild an den Eltern nehmen?</p> <p>Welche Rolle spielt das für Sie selbst?</p> <p>Meinen Sie, dass Sie im Hinblick auf die Mediennutzung Ihres Kindes strenger oder weniger streng sind als die meisten anderen Eltern? Inwiefern?</p>
VIII Nutzung medienpädagogischer Informations- und Beratungsangebote sowie vorhandener Informations- und Beratungsbedarf		
31	Genutzte Angebote	<p>Haben Sie schon einmal ein Informations- oder Beratungsangebot zum Thema Kinder und Medien besucht? <i>Wenn nichts kommt:</i> „z. B. Elternabende, Beratungsstellen und so weiter?“</p> <p>Was war das?</p> <p>Wie sind Sie auf das Angebot aufmerksam geworden?</p> <p>Worum ging es da genau?</p> <p>Was hat Ihnen das Angebot gebracht?</p> <p><i>Bei Kritik:</i></p> <p>Was hätte man besser machen können/Was hat Ihnen gefehlt? Erinnern Sie sich an gute Angebote/Was war an denen besser?</p>
32	Materialien	<p>Es gibt eine Vielzahl in Informationsmaterialien zum Thema Kinder und Medien. Haben Sie selbst auch schon mal solche Materialien gesehen? <i>Wenn ja:</i></p> <p>Können Sie sich an das Angebot erinnern und es beschreiben?</p> <p>Wie hat Ihnen das Angebot gefallen?</p> <p>Was hat Ihnen gefallen?</p> <p>Gab es etwas, was Sie gestört hat?</p> <p>Haben Sie schon mal nach Informationsmaterialien zum Thema Kinder und Medien gesucht?</p> <p>Zu welchen Themen würden Sie sich persönlich noch mehr Informationen wünschen?</p> <p>Wie sollten die Informationen sein, damit sie Ihnen etwas bringen?</p>

33	Suche	Wenn Sie nach Informationen suchen würden, welche Quellen würden Sie nutzen bzw. an wen würden Sie sich wenden?
34	Unterstützungsform	<p>Wenn in Ihrer Familie Probleme mit der Medienerziehung auftauchen würden, welche Form der Unterstützung würden Sie sich idealerweise wünschen?</p> <p><i>Danach erst:</i></p> <p>Gibt es etwas, was Sie sich von der Schule/der Kita wünschen?</p> <p>Vom Staat?</p> <p>Von den Medienmachern/Medienanbietern?</p>
IX	Abschlussfrage	
35		Stellen Sie sich vor, der Strom fällt für eine Woche aus und Sie können weder Fernsehen, Computer, Internet, Radio etc. nutzen noch die Akkus für Ihr Handy/Smartphone/iPad aufladen. Was würde zuhause passieren?
36		Gibt es sonst noch etwas zu diesem Thema, was wir nicht angesprochen haben und das Sie gerne loswerden wollen?

Anhang A5: Leitfaden für die Kinderinterviews

Kinderleitfaden	
<p>Einleitung: Vorstellung der eigenen Person, kurze Erläuterung, um was es geht:</p> <p>„Ich interessiere mich dafür, was Kinder mit Medien machen, also zum Beispiel mit Spielkonsole, Computer und Internet. Wir wollen herausbekommen, was Kindern gefällt und was nicht und was sie z. B. mit Medien machen können. Vorher möchte ich Dich aber ein bisschen kennenlernen.“</p>	
I Allgemeine Lebenssituation	
<p>Familienkontext</p> <p></p>	<p>Sagst Du mir nochmal Deinen Vornamen und wie alt Du bist?</p> <p>Ich habe hier einige Figuren: Vater, Mutter, Großeltern, Brüder, Schwestern ...</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wer gehört zu Deiner Familie? – Mit wem wohnst Du zusammen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn Großeltern mit ausgewählt wurden: Du hast Großeltern mit ausgesucht: Bist Du bei denen auch ab und zu? Wie oft? (Jede Woche, jeden Tag?) – Mit wem aus der Familie verbringst Du am meisten Zeit? – Unternehmt ihr manchmal etwas gemeinsam mit der ganzen Familie? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja, was macht ihr? – Spielst Du meistens zuhause in der Wohnung oder draußen? – Hast Du ein eigenes Zimmer? – Was gefällt Dir daran besonders gut?
II Rolle der Medien für die eigene Person im eigenen Alltag	
<p>Alltagsgewohnheiten/Routinen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – In welche Klasse gehst Du? – Wie lange bist Du jeden Tag in der Schule? – Erzähl mir doch einmal, wie Dein Tag aussieht, wenn Du aus der Schule kommst. Regelmäßige Nachmittagsaktivitäten (Hort/Training/Instrumentenunterricht/...)

<p>Rolle der Medien im Alltag</p> <p>Medienkärtchen</p> <p>ohne Tageszeitungen!</p>	<p>Du siehst hier einige Karten mit verschiedenen Medien.</p> <p><i>Kurz erläutern:</i></p> <p><i>Musik- und Hörmedien = Alles, mit dem man Musikstücke oder Geschichten anhören kann, z. B. CD-Player, MP3-Player, ...</i></p> <p><i>Film/Video = Alles, womit man Filme oder Videos angucken kann, z. B. DVD, Videoband ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wenn Du Dir die Karten noch einmal ansiehst, welche Medien nutzt Du am meisten?
<p>Persönliche Relevanz der Medien</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Von den Karten, die Du ausgewählt hast: Welche Medien sind für Dich am wichtigsten? Warum? (<i>Begründen lassen</i>) – Auf welches Medium könntest Du am allerwenigsten verzichten? (<i>Begründen lassen</i>)
<p>Die Medien im Einzelnen</p>	
<p><u>Die drei wichtigsten Medien</u> auf dem Tisch liegen lassen, die anderen beiseite legen.</p> <p>Dann werden die Medien Fernsehen, Computer, Internet, Spielekonsole und Handy in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit nacheinander abgefragt, SO FERN sie überhaupt zu den wichtigen Medien gehören.</p> <p>Wenn ein anderes Medium als diese vier das wichtigste ist (z. B. Buch), ein paar Fragen zu den Lieblingsangeboten stellen.</p> <p>Wenn das Kind nach den Fragen zum ersten Medium schon wenig reagieren sollte, maximal auf ein weiteres Medium eingehen. Die Auswahl dann daran orientieren, welches der Medien sich im Elterninterview möglicherweise als bedeutsam für die Medienerziehung herausgestellt hat. Wenn es kein besonders wichtiges Medium mehr gibt: Auf Fragen nach weiteren Medien verzichten.</p>	
<p>Fernsehen</p>	
<p>Nutzung allgemein</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Hast Du einen eigenen Fernseher? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja: Wo guckst Du am häufigsten fern? – Was siehst Du denn am liebsten? – Was ist Deine Lieblingssendung? – Was gefällt Dir daran besonders gut? – Kennen Deine Eltern die Sendung auch? <p>Wenn ja:</p> <p>Wie finden sie das denn, dass Du die Sendung so gern siehst?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mit wem schaust Du denn meistens zusammen?

	Gemeinsame Nutzung	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn Du mit deinen Eltern zusammen fernsiehst, wie sieht das dann aus? <ul style="list-style-type: none"> ○ Was schaut ihr gemeinsam an? ○ Sitzt ihr nebeneinander? ○ Redet ihr auch über das, was im Fernsehen läuft? ○ Worüber sprecht ihr da zum Beispiel? – Und wie sieht das aus, wenn Du mit Deinen Geschwistern zusammen fernsiehst? <p><i>[Wenn noch Großeltern oder Onkel/Tanten angesprochen wurden, dann auch noch auf diese eingehen]</i></p>
	Regelungen zur Fernsehnutzung	<ul style="list-style-type: none"> – Wer entscheidet denn darüber, was Du im Fernsehen sehen darfst? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn Eltern:</i> Was darfst Du und was nicht? Und wie findest Du das? – Gibt es noch andere/irgendwelche anderen Regeln zum Fernsehen? (<i>Wenn ja → beschreiben lassen</i>) <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie findest Du die Regelung? ○ Gibt es Situationen, in denen Deine Eltern eine Ausnahme machen? <p><i>Wenn nichts zu Regelungen kommt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wenn Du etwas im Fernsehen anschauen willst, wie läuft das dann ab? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ggf. nachhaken: Darfst Du alles anschauen, wie und wann Du möchtest? ○ Musst Du jemanden fragen? Und was passiert dann? – Erklären Dir Deine Eltern, warum sie Dir etwas verbieten/nicht erlauben? – Machen Dir Deine Eltern auch manchmal Vorschläge, welche Sendungen Du sehen könntest? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Was für Sendungen sind das? ○ Wie findest Du die Sendungen, die Dir Deine Eltern vorschlagen?
	Umgang des Kindes mit Regelungen	<ul style="list-style-type: none"> – Was machst Du denn, wenn Du eine Sendung sehen möchtest, aber Deine Eltern erlauben es Dir nicht?

Computer/Laptop	
Nutzung allgemein	<ul style="list-style-type: none"> – Hast Du einen eigenen Computer/Laptop? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja: Seit wann hast Du den? – Was machst Du alles am Computer? – Was davon ist Dir am wichtigsten? <p>Wenn <u>Spiele/Spielen</u> genannt wird → weiter mit <u>Spielen</u> → Welches ist Dein Lieblingsspiel?</p> <p>Wenn <u>Internet</u> genannt wird → Weiter mit <u>Internet</u></p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Kennen sich Deine Eltern auch [mit dem genannten Angebot] aus? <p>Wenn ja:</p> <p>Wie finden Deine Eltern, dass Du [die genannte Tätigkeit] so gern machst?</p>
Computer: Gemeinsame Nutzung	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzt Du den Computer manchmal auch zusammen mit deinen Eltern? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sieht das dann aus? – Und nutzt Du den Computer auch manchmal zusammen mit deinen Geschwistern? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sieht das dann aus? <p>(Diese Frage bezieht sich vor allem auf die Qualität der Nutzung; wird bspw. über Gesehenes gesprochen, erklären die Eltern den Kindern Inhalte, etc.)</p> <p>[Wenn noch Großeltern oder Onkel/Tanten angesprochen wurden, dann auch noch auf diese eingehen]</p>

Regelungen zur Computernutzung	<p>Wer entscheidet denn darüber, was Du (sonst noch) alles am Computer machen darfst?</p> <p>a) <i>Wenn Eltern:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie läuft das ab? Was darfst Du und was nicht? ○ Und wie findest Du das? ○ Gibt es auch Situationen, in denen Deine Eltern Ausnahmen machen? (<i>Beschreiben lassen</i>) <p>b) <i>Wenn selbst</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn Du etwas am Computer machen willst, musst Du dann noch irgendwelche Regeln beachten? (<i>Beschreiben lassen</i>) ○ Falls nein: Darfst Du am Computer (sonst) alles machen, was, wann und wie Du willst? (<i>Beschreiben lassen</i>) Ggf.: Gibt es Situationen, in denen Deine Eltern eine Ausnahme machen? <p>– Gibt es noch andere Regeln zur Computernutzung? (<i>Wenn ja → beschreiben lassen</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie findest Du die Regelung? ○ Gibt es Situationen, in denen Deine Eltern eine Ausnahme machen? <p>– Erklären Dir Deine Eltern, warum sie Dir etwas verbieten/etwas nicht erlauben?</p> <p>– <i>Falls jetzt noch unklar:</i> Wer entscheidet darüber, wie lange Du den Computer nutzen darfst?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn Eltern:</i> Wie findest Du das?
Umgang des Kindes mit Regelungen	<p>– Was machst Du, wenn Du etwas am Computer machen möchtest, Deine Eltern es Dir aber nicht erlauben?</p>

Internet	
Nutzung allgemein	<ul style="list-style-type: none"> – Wo nutzt Du denn meistens das Internet? (<i>Frage ist räumlich gemeint</i>) – An welchem Gerät (<i>PC, Handy, Spielekonsole etc.</i>) nutzt Du das Internet? – Welche Internetangebote/-seiten nutzt Du am häufigsten? – Hast Du auch eine Lieblingswebsite? Wenn ja, welche ist das? – Worum geht es da? – Was machst Du da? <p>Wenn Spiele/Spielen genannt werden → weiter mit Spielen – aber nur, wenn nicht zuvor bei Computer schon ein Durchgang „Spielen“ durchlaufen wurde</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – Kennen Deine Eltern auch [<i>das genannte Angebot</i>]? – Wie finden sie das, dass Du [<i>das genannte Angebot</i>] so gern nutzt?
Gemeinsame Nutzung (<i>diese Frage bezieht sich vor allem auf die Qualität der Nutzung; wird bspw. über Gesehenes gesprochen, erklären die Eltern den Kindern Inhalte, etc.</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzt Du einige [der genannten Internetangebote, <i>abgesehen von Spielen</i>] manchmal auch zusammen mit deinen Eltern? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sieht das dann aus? – Und nutzt Du einige [der genannten Internetangebote, <i>abgesehen von Spielen</i>] manchmal auch mit deinen Geschwistern? <ul style="list-style-type: none"> ○ Was macht ihr dann? <p>[Wenn noch Großeltern oder Onkel/Tanten angesprochen wurden, dann auch noch auf diese eingehen]</p>

Regelungen zur Internetnutzung	<p>– Wer entscheidet denn darüber, was Du (sonst noch) alles im Internet machen darfst?</p> <p>a) <i>Wenn Eltern:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie läuft das ab? Was darfst Du, was nicht? ○ Wie findest Du das? <p>b) <i>Wenn selbst</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn Du etwas im Internet machen willst, musst Du dann noch irgendwelche Regeln beachten? (<i>Beschreiben lassen</i>) <p><i>Falls nein:</i> Darfst Du im Internet (sonst) alles machen, was, wann und wie Du willst? (<i>Beschreiben lassen</i>)</p> <p>Ggf.: Gibt es Situationen, in denen Deine Eltern eine Ausnahme machen?</p> <p>– Gibt es noch andere Regeln zur Internetnutzung? (<i>Wenn ja → beschreiben lassen</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie findest Du die Regelung? ○ Gibt es Situationen, in denen Deine Eltern eine Ausnahme machen? <p>– Erklären Dir Deine Eltern, warum sie Dir etwas verbieten/etwas nicht erlauben?</p> <p>– <i>Falls jetzt noch unklar:</i> Wer entscheidet darüber, wie lange Du das Internet nutzen darfst?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn Eltern:</i> Wie lange darfst Du am Tag das Internet nutzen? Wie findest Du das? <p>– Machen Dir Deine Eltern auch manchmal Vorschläge, welche Internetangebote Du nutzen könntest?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Was für Angebote sind das? Wie findest Du die Internetangebote/-seiten, die Dir Deine Eltern vorschlagen?
Umgang des Kindes mit Regelungen	<p>– Was machst Du denn, wenn Du etwas im Internet machen möchtest, Deine Eltern es Dir aber nicht erlauben?</p>
Zurück zu Computernutzung!	

Spielen am Computer/im Internet: Diesen Block nur einmal durchlaufen!	
Nutzung allgemein	<ul style="list-style-type: none"> – Ist das Dein Lieblingsspiel? <i>Wenn ja:</i> Worum geht es da? Was kann man da machen? <i>(Beschreiben lassen)</i> <i>Wenn nein:</i> Was ist denn Dein Lieblingsspiel? Spielt man das auch [am Computer/im Internet?] Worum geht es da? Was kann man da machen? <i>(Beschreiben lassen)</i> – Kennen Deine Eltern das Spiel auch? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Wie finden Deine Eltern das Spiel? ○ Habt ihr das Spiel auch schon mal zusammen gespielt?
Gemeinsame Nutzung <i>(diese Frage bezieht sich vor allem auf die Qualität der Nutzung; wird bspw. über Gesehenes gesprochen, erklären die Eltern den Kindern Inhalte, etc.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Spielst Du auch manchmal mit Deinem Vater oder Deiner Mutter zusammen Computerspiele? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sieht das dann aus? ○ Spielt ihr dann zusammen oder gegeneinander? – Und spielst Du auch manchmal mit Deinen Geschwistern? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie spielt ihr zusammen? <p><i>[Wenn noch Großeltern oder Onkel/Tanten angesprochen wurden, dann auch noch auf diese eingehen]</i></p>
Regelungen zum Spielen	<ul style="list-style-type: none"> – Wer entscheidet denn darüber, welche Spiele Du [am Computer/im Internet] spielen darfst? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn Eltern:</i> Und wie findest Du das? – Wer entscheidet darüber, wann und wie lange Du [am Computer/im Internet] spielen darfst? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn Eltern:</i> Wie findest Du das? – Wie lange darfst Du am Tag [am Computer/im Internet] spielen? – Gibt es auch Situationen, in denen Deine Eltern Ausnahmen machen? <i>(Beschreiben lassen)</i> – Gibt es noch andere Regeln zur Computerspielenutzung? – Erklären Dir Deine Eltern, warum sie Dir etwas verbieten? – Machen Deine Eltern Dir manchmal auch Vorschläge, welche Computerspiele Du spielen könntest? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Was für Spiele sind das? ○ Wie findest Du die Spiele, die sie Dir vorschlagen?

Umgang des Kindes mit Regelungen	– Was machst Du denn, wenn Du gerade mitten im Spiel bist und Dein Vater oder Deine Mutter sagt, dass Du aufhören sollst, weil Du schon so lange spielst?
Zurück zu Computernutzung!	
Spielekonsole	
Nutzung allgemein	<ul style="list-style-type: none"> – Hast Du eine eigene Spielekonsole? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Seit wann hast Du diese? ○ Hast Du sie geschenkt bekommen oder hast Du sie Dir selbst gekauft? – Kann man mit der Spielekonsole auch ins Internet gehen? – <i>Wenn nicht-portabel:</i> Wo steht denn die Spielekonsole? – Kannst Du mit der Konsole jederzeit spielen oder musst Du erst jemanden fragen? – Welches ist Dein Lieblingsspiel? (<i>Beschreiben lassen</i>) – Kennen Deine Eltern das Spiel auch? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Wie finden Deine Eltern das Spiel? ○ Habt ihr das Spiel auch schon mal zusammen gespielt?
Gemeinsame Nutzung <i>(diese Frage bezieht sich vor allem auf die Qualität der Nutzung; wird bspw. über Gesehenes gesprochen, erklären die Eltern den Kindern Inhalte, etc.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Spielst Du auch manchmal mit Deinem Vater oder Deiner Mutter zusammen Computerspiele? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sieht das dann aus? ○ Spielt ihr dann zusammen oder gegeneinander? – Und spielst Du auch manchmal mit Deinen Geschwistern? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie spielt ihr zusammen? <p><i>[Wenn noch Großeltern oder Onkel/Tanten angesprochen wurden, dann auch noch auf diese eingehen]</i></p>
Regelungen zur Nutzung der Spielkonsole	<ul style="list-style-type: none"> – Wer entscheidet denn darüber, welche Spiele Du mit der Spielekonsole spielen darfst? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn Eltern:</i> Welche darfst Du/welche nicht? Und wie findest Du das? – Wer entscheidet darüber, wie lange Du die Spielkonsole nutzen darfst? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn Eltern: Wie lange? Wie findest Du das? ○ Gibt es auch Situationen, in denen Deine Eltern Ausnahmen machen? (<i>Beschreiben lassen</i>) – Gibt es noch andere Regeln zur Computerspielenutzung? – Wenn jetzt noch unklar: Wie lange darfst Du am Tag die Spielkonsole nutzen? – Erklären Dir Deine Eltern, warum sie Dir etwas verbieten/nicht erlauben? – Machen Deine Eltern Dir manchmal auch Vorschläge, welche Computerspiele Du spielen könntest? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja: Was für Spiele sind das? ○ Wie findest Du die Spiele, die sie Dir vorschlagen?
Umgang des Kindes mit	– Was machst Du denn, wenn Du gerade mitten im Spiel bist und Dein Vater oder Deine Mutter sagt, dass Du aufhören sollst,

	Regelungen	weil Du schon so lange spielst?
	Handy	
	Nutzung allgemein	<ul style="list-style-type: none"> – Hast Du ein eigenes Handy? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Seit wann hast Du dieses? Hast Du es geschenkt bekommen oder hast Du es Dir selbst gekauft? – Wer bezahlt die Handykosten? – Kann man mit dem Handy auch ins Internet gehen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Machst Du das auch gelegentlich? ○ <i>Wenn ja:</i> Was machst Du da? ○ <i>Wenn nein:</i> Warum nicht? – Was machst Du mit dem Handy am häufigsten?
	Regelungen zur Handynutzung	<ul style="list-style-type: none"> – Gibt es irgendwelche Regeln zur Handynutzung? – Gibt es etwas, was Dir Deine Eltern nicht erlauben? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie findest Du das?
	Einschätzung der elterlichen Regulierung/Interesse der Eltern	
		<ul style="list-style-type: none"> – Findest Du, dass Deine Eltern strenger sind als andere Eltern, was Deine Mediennutzung angeht? – Wie sehr interessieren Deine Eltern sich für das, [was Du im Fernsehen siehst/im Internet nutzt/am Computer spielst/an der Spielkonsole spielst] – Und findest Du, sie interessieren sich zu wenig dafür oder zu viel oder gerade richtig? <i>Wenn zu wenig oder zu viel: Warum?</i> <p><i>Wenn gerade richtig:</i> Was würde passieren, wenn sie sich mehr dafür interessieren würden?</p>
	Rolle der Medien in der Familie	
	Kommunikation über Medien/Medienangebote	<ul style="list-style-type: none"> – Jetzt hast Du ja schon ganz viel über einzelne Medien erzählt. Mich würde interessieren, ob Du und Deine Eltern, ob ihr auch manchmal miteinander über Medien spricht. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja:</i> Worum geht es da? (<i>Inhalte, Zeit, Konflikte etc., Beispiele beschreiben lassen</i>) ○ Wollten Deine Eltern mit Dir darüber sprechen oder Du mit ihnen? (Falls beide: Und von wem ging das aus?) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Wenn Eltern:</i> Wie fandst Du das, dass Deine Eltern mit Dir darüber gesprochen haben? ▪ <i>Wenn Kind:</i> Warum wolltest Du mit Deinen Eltern darüber sprechen? ○ Wie fandst Du das Gespräch? ○ Was hat es gebracht? – <i>Wenn nein:</i> Warum spricht ihr da nicht drüber?

Streit & Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> – Habt ihr euch in deiner Familie schon einmal wegen Medien gestritten? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja, beschreiben lassen</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Um welches Medium/Medienangebot ging es?</i> ▪ <i>Mit wem wurde gestritten (Eltern/Geschwister/Großeltern)?</i> ▪ <i>Wie ist es dazu gekommen?</i> ▪ <i>Wie haben Deine Eltern reagiert? (Auch fragen, wenn sich der Streit zwischen Geschwistern abgespielt hat)</i> ▪ <i>Wie fandst Du das?</i> ▪ <i>Wie ist der Streit dann ausgegangen?</i> ▪ <i>Wie fandst Du das?</i> ▪ <i>Ist so eine ähnliche Situation danach nochmal vorgekommen?</i> ○ <i>Wenn ja: Kommt das häufiger vor?</i> – Streitet ihr euch über andere Themen häufiger, als über Medien? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wenn ja: Welche Themen sind das?</i>
Gegenseitige Einschätzung der Mediennutzung und Medienkompetenz	
Eigene Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – [Bezug zu Kartenset]: Wenn Du Dir nochmal die Kärtchen ansiehst, mit welchen der Medien kennst Du Dich am besten aus? – Wieso, was kannst Du besonders gut? – Mit welchen kennst Du Dich nicht so gut aus? Wieso? – Hast Du selbst auch schon mal einen Film gedreht, Fotos gemacht oder etwas ins Internet hochgeladen? <i>(Das kann auch in der Kita oder in der Schule stattgefunden haben).</i>
Medienkompetenz der Eltern/Kinder	<ul style="list-style-type: none"> – Wer kennt sich in Deiner Familie am besten mit dem Computer/Internet/Computerspielen aus? – Wen fragst Du, wenn Du ein Problem mit dem Computer hast? – Mit wem sprichst Du, wenn Du etwas im Fernsehen oder im Internet gesehen hast, was Dir seltsam oder unheimlich vorkam? – Stell Dir einmal vor, Du müsstest einen Film für die Schule drehen, wer aus Deiner Familie könnte Dir dabei am besten helfen? <p><i>[Nachfragen, ob Kinder Eltern dazu in der Lage sähen, wenn sie diese nicht nennen]</i></p> <p>Meinst Du, Deine Eltern könnten Dir auch dabei helfen? Was könnten sie machen?</p>
Abschlussfrage	
	<p>Stell Dir vor, der Strom fällt für eine Woche aus und ihr könntet weder Fernsehen, Computer, Internet, Radio etc. nutzen noch die Akkus für euer Handy/Smartphone/iPad aufladen. Was würdet ihr machen?</p>

Anhang A6: Codesystem

1 Allgemeine Lebenssituation

- Familienzusammensetzung
 - Zentrale Bezugsperson des Kindes
- Tagesablauf des Kindes
- Eigenes Zimmer
- Gemeinsame Unternehmungen
- Kommunikation in der Familie
 - Allgemeine Themen
 - Kommunikationsklima
 - Streit in der Familie
- Freunde des Kindes

2 Rolle der Medien für Eltern bzw. Kinder

- Rolle der Medien für Mutter
 - Ausstattung
 - Nutzung
 - Nutzung mit Kind X
 - Relevanz
- Rolle der Medien für Vater
 - Ausstattung
 - Nutzung
 - Nutzung mit Kind X
 - Relevanz
- Rolle der Medien für Kind X
 - Kommunikation über Medien
 - Häufigste Nutzung
 - Medienzugang im Kinderzimmer
 - Nutzung Kind X
 - Relevanz
 - Kenntnis der Mediennutzung von Kind X
- Rolle der Medien in der Familie
 - Streit/Konflikt über Medien/Medieninhalte
 - Kommunikation über Medien
 - Relevanz
 - Gemeinsame Nutzung (Familie, mehrere Familienmitglieder)
 - Funktionen der Medien in der Familie
 - Rituale/feste Gewohnheiten

3 Einstellung zu Medien

- Allgemeine Einstellung zum Thema Kinder und Medien
 - Kinder verfügen noch nicht über Voraussetzungen ...
 - Kinder wachsen selbstverständlich mit Medien auf
 - Mediennutzung kann sich negativ auswirken
 - Medien bieten vielfältige Chancen
 - Kindheit sollte medienfrei sein
- Geeignete/ungeeignete Medien für Kinder
 - Ungeeignete Medien
 - Geeignete Medien
- Einstellung zu Mediennutzung Kind X
- Zuständigkeit für Medienerziehung

4 Medienkompetenz

- Subjektives Medienkompetenzkonzept
- Selbsteinschätzung
- Medienkompetenz Kind X
 - Einschätzung MK Kind aus Elternsicht
 - Einschätzung MK Kind aus Kindersicht
- Medienexperte in der Familie
 - Vater
 - Mutter
 - Kinder/Geschwister
- Ansprechpartner
 - Bei unangenehmen Inhalten
 - Bei Medienproduktionen
 - Bei technischen Fragen

5 Medienerziehung

- Kommunikation über medienerzieherische Fragen ohne Kind X
- Allgemeine Erziehungshaltung (nicht Medienerziehung)
- Was beschäftigt Eltern
- Szenarien (konkrete Beispielsituationen)
 - Facebook
 - Angesagtes PC-Spiel
 - Übermäßige Mediennutzung
 - Sendung mit älteren Geschwistern sehen
- Medienerziehungsvorstellung beider Elternteile
- Wichtige Aspekte der Medienerziehung
- Einstellung zu Medienerziehung
 - Verständnis von Medienerziehung
 - Größte Herausforderung aus Sicht der Eltern
 - Einstellung zu konkreten medienerzieherischen Fragen
 - Sicherheit in medienerzieherischen Fragen
- Umsetzung medienerzieherischer Vorstellungen
 - Inhaltliche Regulierung
 - Zeitliche Regulierung
 - Technische Regulierung
 - Weitere Regeln und Vereinbarungen
 - Beeinflussung der Mediennutzung von Kind X
 - Monitoring
 - Verbote
 - Wahrgenommenes Interesse an kindlicher Mediennutzung
 - Einschätzung der Eltern bzgl. Strenge
 - Vorschläge seitens der Eltern zur Mediennutzung
 - Begründungen medienerzieherischer Maßnahmen
 - Keine Regeln zur Medienerziehung
 - Medien als „Erziehungsinstrument“
 - Vorbildfunktion der Eltern

6 Medienpädagogische Informations- und Beratungsangebote

Quellen für Informationssuche

Wo würden die Eltern suchen

Wo wurde schon mal gesucht?

Materialien

Suche nach Infomaterialien

Kenntnis von Informations- und Beratungsangeboten

Nutzung von Informations- und Beratungsangeboten

Information über/Zugang zum Angebot

Informations- und Beratungsbedarf

Ideale Form der Unterstützung

Von Anbietern/Medienmachern gewünschte Unterstützung

Vom Staat gewünschte Unterstützung

Von Kita/Schule gewünschte Unterstützung

Sonstiges

7 Abschlussfrage

Eine Woche ohne Strom

Sonstige Anmerkungen zum Thema

Anhang A7: Überblick über die Zusammensetzung des Samples

Muster	Aliasname der Familie	Alter des befragten Elternteils	Familienstand	Anzahl der Kinder	Name des Kindes	Alter des Kindes
Laufen lassen	Bodmann	46	verheiratet	2	Davina	12
	Celik	37	verheiratet	3	Murat	9
	Golde	39	ledig	1	Cora	8
	Klein	27	in Partnerschaft lebend	1	Mark	6
	Lauer	46	verheiratet	1	Dorothee	12
Beobachten und situativ eingreifen	Seiler	32	ledig	2	Melanie	10
	Aslani	36	verheiratet	2	Bojan	7
	Bach	42	verheiratet	2	Isabelle	10
	Bruchowsky	40	verheiratet	2	Kevin	6
	Heinrich	33	ledig	1	Fiona	7
	Hiller	38	verheiratet	3	Jonathan	11
	Schefner	39	in Partnerschaft lebend	1	Matthias	12
	Welsch	35	verheiratet	3	Franziska	11
Funktionalistisch kontrollieren	Wintermeyer	34	in Partnerschaft lebend	2	Marco	8
	Andrew	39	ledig	3	Lewis	10
	Halder	44	in Partnerschaft lebend	2	Leo	8
	Klingsfeld	42	in Partnerschaft lebend	1	Till	8
	Kuhn	49	verheiratet	2	Louisa	12
Normgeleitet reglementieren	Muhr	39	verheiratet	2	Johannes	12
	Fischer	31	ledig	2	Kiran	7
	Köpke	30	ledig	2	Nils	11
	Mahlert	48	verheiratet	2	Lukas	11
	Matussek	34	verheiratet	2	Daniel	7
Rahmen setzen	Reimer	36	verheiratet	2	Jakob	11
	Yilmaz	39	geschieden	2	Layla	10
	Akdogan	43	verheiratet	3	Seray	9
	Bayrle	42	verheiratet	2	Thies	11
	Blenek	40	verheiratet	1	Marie	7
	Franke	29	getrennt lebend	1	Nike	7
	Reinhard	39	in Partnerschaft lebend	3	Alicia	10
	Rösler	37	ledig	1	Lena	8
	Spohn	45	verheiratet	4	Norman	7
	Steinmann	46	in Partnerschaft lebend	2	Lars	11
	Thönnies	45	geschieden	3	Lilly	7
	Wendt	41	verheiratet	2	Holger	7
Individuell unterstützen	Wisniewsky	38	verheiratet	2	Marek	7
	Berggritter	42	verheiratet	5	Lorenzo/Thomaso*	6
	Eisler	37	verheiratet	2	Greta*	5
	Frey	32	in Partnerschaft lebend	3	Elisa	9
	Graefe	44	verheiratet	1	Senia	10
	Jacoby	42	verheiratet	2	Karl	8
	Keller	36	verheiratet	2	Finn*	5
	Lehmann	35	verheiratet, in Partnerschaft lebend	2	Pauline	10
	Lindberg	34	geschieden	1	Carlos*	6
	Michels	44	verheiratet	1	Marius	11
	Pahl	42	verheiratet	3	Emily	7
	Schneider	26	in Partnerschaft lebend	1	Rike*	5
	Schubert	42	in Partnerschaft lebend	3	Tim	9

* Kinder unter 7 Jahren wurden nur befragt, sofern sie bereits die erste Klasse besuchten.

Anhang A8: Medienpädagogische Informationsmaterialien

Autor/Institution/Herausgeber	Titel	Jahr	Ausrichtung	Zielgruppe	Medium	Format	Seiten
Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (AJS)	Computerspiele	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern	Computerspiele	Faltblatt	8
Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. (AJ)	Alles auf Empfang?	1996	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Computerspiele, Internet, Handy	Faltblatt	38
Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. (AJ)	Handy in Kinderhand, Informationen und Tipps für Eltern, 2. überarbeitete Auflage	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Handy	Broschüre	36
Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. (AJ)	Kinder und Internet – Informationen und Tipps für Eltern	2008	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Broschüre	32
Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. (AJ)	Kinder im Kino – Eine Information für Eltern, 2. Auflage, Nachdruck	2008	ressourcenorientiert	Eltern, pädagogische Fachkräfte	Kino	Broschüre	12
Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS), Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V.	Computerspiele – Fragen und Antworten	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern, pädagogische Fachkräfte	Computerspiele	Broschüre	o. A.
Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS), Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V.	Tipps für Eltern	2009	risikoorientiert	Eltern	Computerspiele	PDF	1
Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS), Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V.	Kinder sicher im Netz – Gegen Pöbsexuelle im Internet	2010	risikoorientiert	Eltern, pädagogische Fachkräfte	Internet	Broschüre	16
Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS), Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V., Landeskriminalamt NRW	Neue Phänomene bei der Handynutzung durch Kinder und Jugendliche	2008	risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Handy	Flyer	10
Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS), Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V.	Gewalt auf Handys, 4. Auflage	2007	risikoorientiert	Eltern, Lehrer, pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe	Handy	PDF	16
Bayrische Landeszentrale für neue Medien (BLM), Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V. (Hsg.); (Schell, Fred; Theunert, Helga; Best, Petra)	Kinder sehen fern	2000	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Fernsehen	Box mit Broschüre, Videokassette, CD-ROM	64
BIBER Netzwerk frühkindliche Bildung	Datenbank: „Websites für Kinder“	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Faltblatt	o. A.

BIBER Netzwerk frühkindliche Bildung	Das Netzwerk frühkindliche Bildung	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Faltblatt	o.A.
BIBER Netzwerk frühkindliche Bildung (Jahn, Sonja; Bertsch, Christel; Gerlach, Franz; Hoffmann, Lena; Hohns, Gabriele; Schneider, Jutta; Eder, Sabine; Müller, Britta)	Mitmachen im Netzwerk frühkindlicher Bildung	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Broschüre	51
Blinde Kuh e.V.	Die Internet-Suchmaschine für Kinder	2007	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Faltblatt	6
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), GMK (Paime, Hans-Jürgen)	Der richtige Dreh im www	2003	risikoorientiert, ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Broschüre, PDF	23
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Jugendschutz net (Schindler, Friedemann; Behrens, Ulrike; Höhler, Luc)	Handy ohne Risiko?	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Handy	Broschüre, CD-ROM	37
Buchstart	Mit Kindern Bücher gucken	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern	Buch	Broschüre	23
Buchstart	Hamburg für Entdeckerbabys	2011	ressourcenorientiert	Eltern (von Kindern unter 3 Jahren)	Buch	Faltblatt	6
Buchstart	Vorlesen macht schlau	2011	ressourcenorientiert	Eltern (von Kleinkindern)	Buch	Broschüre	11
Bund Deutscher Kriminalbeamter (BDK)	Kripo-Tipps: Internet aber sicher!	2012	risikoorientiert	Eltern, Internetnutzer	Internet	PDF	59
Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ)	Computerspiele: Jugendschutz und Altersfreigabe, aktualisierte Auflage	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computerspiele	PDF	4
Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV)	Surfen – ja sicher! Tipps und Tricks für datensicheres Surfen	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet	PDF	4
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)	Geflimmer im Zimmer. 8. Auflage	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Fernsehen	Broschüre	39
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)	Ein Netz für Kinder. Surfen ohne Risiko?, 9. Auflage	2012	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Broschüre	24
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Jugendschutz.net	Gegen Verherrlichung von Essstörungen im Internet	2010	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Broschüre, PDF	17
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPJM)	BPJM Thema: Computerspiele. 20 Fragen und Antworten zur gesetzlichen Regelung und zur Medienerziehung	2010	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computerspiele	Broschüre	18

Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	Zu viel Zeit am Bildschirm?	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computerspiele	PDF, Online Content (Web-site)	6
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	Computerspiele & Konsolenspiele	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computerspiele	PDF, Online Content (Web-site)	3
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	Film und Fernsehen	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Film	PDF, Online Content (Web-site)	3
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	BPjM Thema: Jugendmedien-schutz	2008	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Film, Fernsehen, Computer- und Konsolenspiele, Internet, Handy, Lese- und Hör-medien	Broschüre	42
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	Internet	o.A.	risikoorientiert, ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	PDF, Online Content (Web-site)	3
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	Lesemedien & Hörm Medien	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Les- und Hör-medien, Buch	PDF, Online Content (Web-site)	4
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM)	Jugendmedien-schutz	2006	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	medienübergreifend	Broschüre	44
Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) (Hilpert, Wolfram)	Computerspiele	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher, Wissen-schaftler	Computerspiele offline, Online-Spiele	PDF	17
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Gesundheit und Schule (G+S)(Neuß, Norbert; Schill, Wolfgang)	Anregung statt Aufregung, Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in der Familie	2012	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, pädagogische Fachkräfte	medienübergreifend	Buch	188
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)	Online sein mit Maß und Spaß	2011	risikoorientiert	Eltern (von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren)	Computer, Internet	Broschüre	27
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)	Kinder & Medien, Tipps und Regeln zum Umgang mit Fernsehen und Computer	2011	risikoorientiert	Eltern	Fernsehen, Computer	PDF	1
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)	Fernsehen, Computer & Co	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Computer, Internet	Online Content (Website)	1

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA)	Gut hinsehen und zuhören! Tipps für Eltern zum Thema „Mediennutzung in der Familie“	2009	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, DVD, Video, Computer, Internet, Werbung, Handy	Broschüre	49
Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)	Augenblick mal...	2000	ressourcenorientiert	Eltern, Erzieher	Fernsehen	Faltblatt	8
Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (DKHW), Koop. mit E-Plus	Fit fürs Handy. Der Handyguide für Kinder und Eltern, 2. Auflage	2009	ressourcenorientiert	Eltern, Kinder	Handy	Broschüre, PDF	20
Drogenhilfe Köln Projekt gGmbH	Hilfe bei Gefährdung durch problematische Computernutzung	o.A.	risikoorientiert	Eltern	Computerspiele	Faltblatt	4
eco – Verband der deutschen Internetwirtschaft e.V.	Eltern-Leitfaden für sicheres Surfen	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	PDF	5
fragFINN	Eine Informationsbroschüre für Eltern und Pädagogen	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Broschüre	15
fragFINN	Geprüfte, kindgerechte Seiten im Internet	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Faltblatt	o.A.
Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM)	Internetguide für Eltern	o.A.	risikoorientiert	Eltern	Internet	PDF	11
GMK (Kerschbaumer, Dagmar; Beckmann, Tim)	Was tun bei Dailern, Spam und Viren?	2005	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Erzieher, Kinder, Jugendliche	Internet, Handy	Broschüre	46
GMK (Kerschbaumer, Dagmar; Beckmann, Tim)	Alles nett im Chat?	2005	risikoorientiert	Eltern	Internet, Social Web	Broschüre	34
Handysektor.de (Pinkneil, Martin; Hein, Birgit)	„Opfer, Schlampe, Hurensohn“. Gegen Mobbing	2012	risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Jugendliche	Handy	Miniflyer, PDF	1
Handysektor.de (Pinkneil, Martin; Hein, Birgit)	Fertigmachen ist Tabu	2009	risikoorientiert	Eltern, Jugendliche	Internet, Social Web	Minifaltblatt	o.A.
Initiative Eltern + Medien (Gimme Institut, LMf)	Elternabende zur Medienorientierung	2011	ressourcenorientiert	Eltern	medienübergreifend	Faltblatt	o.A.
Internet ABC – Das Portal für Kinder, Eltern und Pädagogen	Recherchieren lernen mit dem Internet. Suchen, was gut ist! Finden, was gut ist!	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher, Kinder	Internet	Broschüre	11
Internet ABC – Das Portal für Kinder, Eltern und Pädagogen	Tipps zum Einstieg von Kindern im Netz. Wissen, wie's geht! Zeigen, wie's geht! 2. Auflage	2008	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Kinder	Internet	Broschüre	12
Internet ABC – Das Portal für Kinder, Eltern und Pädagogen	Tipps zum Einstieg von Kindern ins Netz	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Erzieher	Internet	Broschüre	15
Internet ABC – Das Portal für Kinder, Eltern und Pädagogen	o.A.	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern, Erzieher, Kinder	Internet	Faltblatt	o.A.

Internet ABC – Das Portal für Kinder, Eltern und Pädagogen JFF – Institut für Medienpädagogik (Michael Gurt)	Goldene Tipps: Soziale Netzwerke	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Social Web	Online Content (Website)	1
JFF – Institut für Medienpädagogik (Gebel, Christa, Stolzenburg, Elke)	Zappen, Klicken, Surfen	2002	riskoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Fernsehen	Broschüre, PDF	8
JFF – Institut für Medienpädagogik (Gebel, Christa, Stolzenburg, Elke)	Von Tagesschau bis Exploziv: Ängstlich oder informativ für Kinder? Bausteine zur Medienziehung in Familien.	2005	ressourcenorientiert	Pädagogische Fachkräfte, Eltern	Fernsehen	Broschüre	72
JFF – Institut für Medienpädagogik (Gebel, Christa, Stolzenburg, Elke)	Von Gameboy bis Internet: Spiele ohne Grenzen? Bausteine zur Medienziehung in Familien.	2005	ressourcenorientiert	Pädagogische Fachkräfte, Eltern	Computerspiele, Online-Spiele	Broschüre	67
JFF – Institut für Medienpädagogik, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (a) (Eggert, Susanne; Giersig, Bettina; Gurt Michael; Kirchhoff, Andreas; Kloos, Nadine; Wagner, Ulrike; Umbach, Klaus)	Aufwachsen in Actionwelten. Elternmodul	2003	riskoorientiert	Eltern	Computerspiele, Online-Spiele	Broschüre	10
JFF – Institut für Medienpädagogik, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (a) (Eggert, Susanne; Giersig, Bettina; Gurt Michael; Kirchhoff, Andreas; Kloos, Nadine; Wagner, Ulrike; Umbach, Klaus)	Von Pokemon zum Ego-Shooter: Gewaltspiele als Spaßfaktor oder Gewalttraining? Aufwachsen in Actionwelten	2003	riskoorientiert, ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computerspiele	Broschüre	32
JFF – Institut für Medienpädagogik, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (a) (Eggert, Susanne; Giersig, Bettina; Gurt Michael; Kirchhoff, Andreas; Kloos, Nadine; Wagner, Ulrike; Umbach, Klaus)	Mediale und reale Gewalt – Grenzen und Übergänge. Aufwachsen in Actionwelten	2003	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	medienübergreifend	Broschüre	20
JFF – Institut für Medienpädagogik, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (a) (Eggert, Susanne; Giersig, Bettina; Gurt Michael; Kirchhoff, Andreas; Kloos, Nadine; Wagner, Ulrike; Umbach, Klaus)	Multimedial und käuflich: Aktion auf dem Medien- und Konsummarkt. Aufwachsen in Actionwelten	2003	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	medienübergreifend	Broschüre	24
JFF – Institut für Medienpädagogik, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (a) (Eggert, Susanne; Giersig, Bettina; Gurt Michael; Kirchhoff, Andreas; Kloos, Nadine; Wagner, Ulrike; Umbach, Klaus)	Regulative und Netze: Wo und wie greift der Jugendmedienschutz? Aufwachsen in Actionwelten	2003	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computerspiele, Onlinespiele, Konsolenspiele	Broschüre	11
JFF – Institut für Medienpädagogik, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern (a). Projekt: Webhelm	Persönlichkeitsrechte, Datenschutz & co. Informationen für Eltern. 2. Auflage	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Broschüre, PDF	15

Jugendamt Neukölln	Jugendamt Neukölln informiert: „Happy Slapping“: Gewaltvideos auf Handys und Computer	o. A.	risikoorientiert	Eltern		Computer, Handy	Faltblatt, PDF	2
Jugendschutz.net	Surfen. Kinder sicher online	2011	ressourcenorientiert	Eltern		Internet, Computer	Faltblatt	o.A.
Jugendschutz.net	Chatten ohne Risiko? Was Eltern und Pädagogen wissen sollten	2008	risikoorientiert	Eltern, Lehrer		Internet, Social Web	Faltblatt	o.A.
Jugendschutz.net	Chatten ohne Risiko?	2009	risikoorientiert	Eltern, Erzieher		Internet, Social Web	Broschüre	35
Jugendschutz.net	Sicher vernetzt	2009	ressourcenorientiert	Eltern, Kinder, Jugendliche		Social Communities	Faltblatt	o.A.
Jugendschutz.net	ICQ & co.	2010	risikoorientiert, ressourcenorientiert	Eltern, Kinder, Jugendliche		Social Web	Faltblatt	o.A.
JusProg e.V.	Jugendschutz im Internet	2011	risikoorientiert	Eltern		Internet	Faltblatt	4
KI.KA	Computer und Internet im Vorschulalter	2010	ressourcenorientiert	Eltern (von Kleinkindern)		Computer, Internet	PDF	9
KI.KA	Fernsehen im Vorschulalter	2010	ressourcenorientiert	Eltern (von Kleinkindern)		Fernsehen	PDF	6
Klicksafe	Computerspiele Tipps für Eltern	2010	ressourcenorientiert	Eltern		Computerspiele	Faltblatt	o.A.
Klicksafe, Verbraucherzentrale NRW e.V.	Abzocke im Internet (Deutsch, Türkisch, Arabisch, Russisch)	o.A.	risikoorientiert	Eltern		Internet	Faltblatt	o.A.
Klicksafe (Müsgens, Martin)	Datenschutztipps für Jugendliche, 1. Auflage	2012	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher		Internet	Broschüre	30
Klicksafe	Internet-Tipps für Eltern. So surft ihr Kind sicher! (Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch), 2. Auflage	2008	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern		Internet	Broschüre	14
Klicksafe	Internet- und Computerspielabhängigkeit – Klicksafe-Tipps für Eltern. Damit der Spaß nicht aus dem Ruder läuft	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern		Internet	Flyer, PDF	11
Klicksafe, Verbraucherzentrale NRW e.V.	Musik im Netz. Runterladen ohne Reinfall!	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Jugendliche		Internet	Faltblatt	o.A.
Klicksafe	Klicksafe-Tipps für Eltern. Sicher in Social Communities	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern		Social Web	Broschüre, PDF	12
Klicksafe (Braun, Ilija; Djordjevic, Vale; Kreuzer, Tili; Otto, Philipp; Spielkamp, Matthias; Weitzmann, John H.)	Spielregeln im Internet 1 – Durchblick im Rechte-Dschungel, 3. Auflage	2012	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern		Internet	Broschüre	67

Klicksafe, Rights.info (Kreuzer, Tili)	Nicht alles, was geht, ist auch erlaubt!	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet, Social Web	Broschüre	11
klick-tips.net	Die TOP 100 Internetseiten für Kinder	2009	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher, Kinder	Internet	PDF	29
Kommission für Jugendschutz der Landesmedienanstalten	Verantwortung wahrnehmen – Aufsicht gestalten	o.A.	risikoorientiert	Eltern	Rundfunk, Internet	Faltblatt	15
Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.	Keine Bildschirmgeräte in Kinderzimmern	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Fernsehen, Computer, Computerspiele	PDF	8
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ), Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW, GfK (Rollecke, Renate)	Mit Medien leben lernen. Tipps für Eltern von Vorschulkindern, 2. Auflage	2007	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computer- und Konsenspiele, Fernsehen, Video	Broschüre, PDF	15
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ), Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur, Sport NRW, GfK (Rollecke, Renate, Preisstocker, Aija)	Mit Medien leben lernen. Tipps für Eltern von Kindergartenkindern	2012	ressourcenorientiert	Eltern	Computer- und Konsenspiele, Fernsehen, Video, Handy	Broschüre	40
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ)	Mit Medien leben: gewusst viel – Computerspiele	2008	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Erzieher, Kinder	Computer- und Konsenspiele offline	Broschüre	23
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ)	Mit Medien leben: gewusst viel – Fernsehen	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen	Broschüre	23
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ)	Mit Medien leben: gewusst viel – Recherchieren und Informieren	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Broschüre	23
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ)	Mit Medien leben: gewusst viel – der Sinn des Hörens, 3. Auflage	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Kinder, Jugendliche	Hörspiele, Hörbücher	Broschüre	24
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ)	Medien kompetent nutzen!	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern, Kinder, Jugendliche, Multiplikatoren	Fernsehen, Internet, Handy, Radio	Faltblatt	o.A.
Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LMJ), Klicksafe, Internet ABC	Internetkompetenz für Eltern – Kinder sicher im Netz begleiten	2011	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet, Social Web, Online-Spiele	Broschüre, PDF	31
Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LSJ)	Eltern-Medien-Trainer	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Internet, Computerspiele, Handy, Werbung	Faltblatt	7
Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LSJ)	Oft gestellte Fragen zum Jugendschutz	2010	risikoorientiert	Eltern	Film, Computerspiele, Internet	Faltblatt	10
Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LSJ)	Handy ABC. Ein Ratgeber für Eltern, 3. Auflage	o.A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Handy	Broschüre	18

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (LSJ)	Welche Filme dürfen Kinder und Jugendliche sehen? Informationen für Eltern, 4. Auflage	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Kino, Fernsehen	Broschüre	16
Lerchenmüller, Hilse H.	Computerspiele: Spielespaß ohne Risiko	2000	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computer- und Konsolenspiele	Broschüre	97
media smart	Den bewussten Umgang mit Werbung im Internet stärken	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern	Internet, Werbung	PDF	1
media smart	Den cleveren Umgang mit Medien und Konsum stärken	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehwerbung	PDF	2
mediaculture online, LMZ	Computer-, Online- und Konsolenspiele	2010	risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Computerspiele, Onlinespiele, Konsolenspiele	Online Content (Website)	34
mediaculture online, LMZ	Medienkultur in der Familie	2010	ressourcenorientiert	Eltern, Erzieher	medienübergreifend	Online Content (Website)	23
mediaculture online, LMZ	Migrationshintergrund als „Aufgegriffen“ in den Medien?	o.A.	ressourcenorientiert	Eltern, Erzieher	medienübergreifend	Online Content (Website)	39
mediaculture online, LMZ	Sicher surfen im Internet	o.A.	risikoorientiert	Eltern, Erzieher	Internet	Online Content (Website)	30
mediaculture online, LMZ	Mobbing 2.0	2010	risikoorientiert	Eltern, Erzieher	Internet	Online Content (Website)	28
Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein (MA HSH)	Präventiver Jugendmedienschutz	o.A.	risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Handy	Faltblatt	o.A.
Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein (MA HSH)	Präventiver Jugendmedienschutz	o.A.	risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet	Faltblatt	o.A.
Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein (MA HSH)	Präventiver Jugendmedienschutz	o.A.	risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Internet, Social Web	Broschüre	6
Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein (MA HSH) (Six, Ulrike; Gimmier, Roland)	Medienerziehung in der Familie. Ein Ratgeber für Eltern	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Computer, Computerspiele, Internet, Handy	Buch	165
medienbewusst.de	Medienratgeber	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Internet, Hörm Medien, Digitale Spiele, Handy	PDF	40
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Lesen: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Buch	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Multimedia: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Computer, Computerspiele	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Medienerziehung im Kindergarten: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	medienübergreifend	Faltblatt	4

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Gewalt und Fernsehen: 10 Antworten	2009	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Fernsehen: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Werbung: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Internet, Social Web, Computerspiele, Zeitung, Radio	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Kulturtechniken und Medien: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Internet, Werbung	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Medien und die Entwicklung des Kindes: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Kinderfilme, Videospiele	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Medien und Wirklichkeit: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Zeitung, Film	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Handy & Co.: 10 Antworten	2008	ressourcenorientiert	Eltern	Handy	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Radio & Co.: 10 Antworten	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Hörmedien (Radio, CD etc.)	Faltblatt	4
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)	Internet: 10 Antworten	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	Faltblatt	4
mekonet – Medienkompetenz-Netzwerk NRW	Filtersoftware auf einen Blick	2009	ressourcenorientiert	Eltern	Internet	PDF	6
mekonet – Medienkompetenz-Netzwerk NRW	Castingshows auf einen Blick	2011	ressourcenorientiert	Eltern, Multiplikatorinnen der Medienbildung	Fernsehen	PDF	6
O2. Klicksafe.de	Kauf eines Mobiltelefons	o. A.	risikoorientiert	Eltern	Handy	PDF	2
O2. Klicksafe.de	Handy und Internet	2009	risikoorientiert	Eltern	Handy, Internet, Social Web	PDF	14
Offener Kanal Schleswig-Holstein	Game Treff: Eltern testen Computerspiele	o. A.	risikoorientiert, ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer	Computerspiele	Flyer	o. A.
Offener Kanal Schleswig-Holstein	Wichtiges über Medien: Games	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computerspiele offline, Online-Spiele	Faltblatt	o. A.
Offener Kanal Schleswig-Holstein	Wichtiges über Medien: Fernsehen	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer	Fernsehen	Faltblatt	o. A.
Offener Kanal Schleswig-Holstein	Wichtiges über Medien: Handy	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Handy	Faltblatt	o. A.
Offener Kanal Schleswig-Holstein	Wichtiges über Medien: Internet	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Internet	Faltblatt	o. A.

Offener Kanal Schleswig-Holstein	Web Treff für Eltern	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet	Flyer	o. A.
Offener Kanal Schleswig-Holstein	ElternMedienLose	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Internet, Social Web, Fernsehen, Online-Spiele, Computerspiele	Flyer	o. A.
Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes	Klicks-Momente	o. A.	risikoorientiert	Eltern	Fernsehen, Video, Computerspiele, Videospiele, Internet	Broschüre	43
Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes	Gewaltvideos auf Schülerhandys	o. A.	risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Handy	PDF	2
Programmberatung für Eltern e.V. (Hrsg.); JFF/Redaktion Filmmo	Filmmo. Fernsehen mit Kinderau- gen	seit 1997	risikoorientiert, res- sourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Fernsehen	Broschüre (Pei- odikum), Online Content (Web- site)	54
Respect Copyrights – Eine Initiative zum Schutz des Originals	Auf der sicheren Seite. Tipps und Informationen für Eltern zum sicheren Umgang mit dem Urheberrecht	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet	Broschüre, PDF	5
Respect Copyrights – Eine Initiative zum Schutz des Originals	Legal, sicher und fair. Nutzung von Musik, Filmen, Serien, Büchern aus dem Internet. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer.	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer	Internet	Broschüre, PDF	12
Schau Hini!	Kindgerechter Umgang mit dem Games	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computerspiele	Broschüre	11
Schau Hini!	Kindgerechter Umgang mit dem TV	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Fernsehen	Broschüre	7
Schau Hini!	Kindgerechter Umgang mit dem Handy	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Handy	Broschüre	7
Schau Hini!	Kindgerechter Umgang mit dem Internet	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet	Broschüre	11
Schau Hini!	Der Medienratgeber für Eltern	2009	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computerspiele offline, Online-Spiele	PDF	35
Schau Hini!	SCHAU HINI – Der Medienratgeber für Eltern. Wissenswertes zum Umgang mit persönlichen Daten, Ausgabe Nr. 3	2009	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet, Soziale Netzwerke, Compu- terspiele	PDF	36

Schau Hini!	SCHAU HINI! – Der Medienratgeber für Eltern. Kinder im Sog der Spiele – worauf Eltern achten sollen. Ausgabe Nr. 2	2009	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computerspiele	PDF	36
Schau Hini!	Schutz der Persönlichen Daten Ihrer Kinder im Netz	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet, Social Web	Broschüre	11
Schau Hini!	Tipps zur Medienerziehung	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen, Computerspiele, Internet, Lensespiele, Social Web, Handy, Bücher	PDF	11
Schülerhilfe	Elternratgeber Neue Medien	o. A.	risikoorientiert	Eltern	Fernsehen, DVDs und PCs, Homeentertainment, PC, Internet, Web 2.0, Computerspiele, Handy	PDF	21
schulVZ Media Education, V. Netzwerke LtdZ	Einblick für Eltern & Lehrer	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer	Soziale Netzwerke (schulVZ)	PDF	6
VZ Netzwerke Ltd., schulVZ	Das neue Kommunikationsmedium der Jugend	2011	risikoorientiert	Eltern, Lehrer	Soziale Netzwerke (schulVZ)	PDF	24
Seitenneisteiger e.V.	Bücher für alle	2011	ressourcenorientiert	Eltern (in Hamburg)	Buch	Faltblatt	6
Seitenneisteiger e.V.	Gedichte für Wichte	2011	ressourcenorientiert	Eltern (in Hamburg)	Buch	Faltblatt	6
Seitenneisteiger e.V.	Seitenneisteiger	2011	ressourcenorientiert	Eltern (in Hamburg)	Buch	Faltblatt	12
SIN – Studio im Naz	„Computer auf der Wiese... Spielen mit Medien	2008	ressourcenorientiert	Eltern (in München)	Computer	Flyer	2
SIN – Studio im Naz	„Den Computerführerschein Comp@ss – erwerben und sich sein Wissen zertifizieren lassen“	2008	ressourcenorientiert	Eltern (in München)	Computer	Flyer	2
SIN – Studio im Naz	„Das macht Spaß“: Empfehlenswerte Computerspiele und Internetseiten für Kinder	2007	ressourcenorientiert	Eltern	Computerspiele, Internet	Flyer	2
SIN – Studio im Naz	„Darf ich ins Internet?“ Wie schütze ich mein Kind? Im Blickpunkt: Filtersoftware	2008	ressourcenorientiert	Eltern (in München)	Internet	Flyer	2

SIN – Studio im NaZ	SMS schicken und Fotos machen. Handy – Chancen und Gefahren	2007	ressourcenorientiert	Eltern (in München)	Handy	Flyer	2
SIN – Studio im NaZ	Besserer Umgang mit Medien: Medienbildung – Medienschutz – Medienkompetenz	2007	ressourcenorientiert	Eltern (in München)	medienübergreifend	Flyer	2
Social Media Fachgruppe im Bundesverband digitale Wirtschaft e.V. (BDW) (Biederlack, Christiane; Brenck, Christina; Knabenschuh, Silke; Poche, Oliver; Schnoor, Mike)	Meine Kinder in sozialen Netzwerken	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet, Social Web	PDF	7
Spielbar.de (Koop. ComputerProjekt Köln e.V., ESL, Spielraum)	Eltern-LAN	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer	Internet	Broschüre, PDF	23
Spielraum – Institut zur Förderung von Medienkompetenz, FH Köln	7 Tipps für den Medienalltag	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern	Computer- und Konsolenspiele	PDF, Online Content (Website)	2
Spielraum – Institut zur Förderung von Medienkompetenz, FH Köln	Einkaufseifraden für Eltern	o. A.	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Computer- und Konsolenspiele	PDF	3
Staatskanzlei Rheinland-Pfalz	Surfen? Aber sicher!	2010	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern	Internet	PDF	34
Stadt Köln	Spiel- & Lernsoftware	2010	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Online-Spiele, Lernsoftware	Broschüre, PDF	50
Stiftung Lesen	Thematische Buchtipps: Durchgeblitzt	o. A.	ressourcenorientiert	Eltern	Buch	PDF	20
Stiftung Lesen	Alltagstipps zur Medien-Nutzung	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Buch, DVD	PDF	19
Stiftung Lesen	Neues vom Buch- und Medienmarkt für Kinder und Jugendliche	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Buch, Hörbuch, DVD	PDF	65
Stiftung Lesen	Wege aus dem Mediendschungel	2007	ressourcenorientiert	Eltern, Lehrer, Kinder	Fernsehen, Computer, Internet, Buch	PDF	2
Stiftung Lesen	Sicherer durch den Internetdschungel	2008	ressourcenorientiert	Eltern, Erzieher, Kinder	Internet, Buch	PDF	2
Stiftung Warentest (Felbel, Thomas)	Kindheit 2.0 – So können Eltern Medienkompetenz vermitteln	2009	ressourcenorientiert, risikoorientiert	Eltern, pädagogische Fachkräfte	Fernsehen, Computer- und Konsolenspiele, Handy, Internet	Buch	192
Unabhängige Landesanstalt für Rundfunk und neue Medien (URL) (Six, Ulrike; Gimmier, Roland; Vogel, Ines)	Medienerziehung in der Familie. Ein Lightfraden. Anregungen und Hilfestellungen für Eltern	2003	ressourcenorientiert	Eltern	medienübergreifend	Broschüre	35

USK Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle	Kinder und Jugendliche schützen	2011	ressourcenorientiert	Eltern	Video- und Computerspiele	Broschüre	42
Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz	Mit der Familie ins Kino	2010	ressourcenorientiert	Eltern	Kino, DVD	PDF	36
WDR	10 goldene Regeln für „Die Seite mit dem Elefanten“	2009	ressourcenorientiert	Eltern	Fernsehen	PDF	2
WDR, Quarks & Co.	Wie viel Bildschirm verkräften unsere Kinder?	2007	risikoorientiert	Eltern, Lehrer, Erzieher	Computer, Computerspiele	PDF, Broschüre	27
WDR	Wie viel Bildschirm verkräften unsere Kinder?	2007	risikoorientiert	Eltern	Computer, Computerspiele	PDF	27
zeitbluten.com	Gefahren und Schutz für Kinder und Jugendliche im Internet	o. A.	risikoorientiert	Eltern, Erzieher	Internet	PDF	15

Die Autoren

Dr. Susanne Eggert studierte Medien- und Kommunikationswissenschaften, Germanistik, Hispanistik und Psychologie an der Universität Leipzig und an der Universität Trier. Sie promovierte 2010 zur Frage der Bedeutung von Medien für die Integration von Heranwachsenden aus der ehemaligen Sowjetunion. Seit 1998 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München. Seit 2006 ist sie außerdem verantwortliche Redakteurin der medienpädagogischen Fachzeitschrift *merz | medien + erziehung*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Medienumgang von Kindern, Jugendlichen und Familien sowie Medien und Migration.

Christa Gebel studierte Diplom-Psychologie mit Nebenfach Soziologie an der Universität Bamberg. Nach Abschluss des Studiums arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bamberg in der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie sowie am Institut Frau und Gesellschaft (ifg) in Hannover. Seit 1999 forscht sie am JFF in München mit den Schwerpunkten Medien in der Familie, Medienumgang von Kindern und Jugendlichen, Computerspiele sowie Jugendmedienschutz.

Dr. Claudia Lampert studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Lüneburg und an der Universität Hamburg. 2006 promovierte sie mit einer Arbeit über die Potenziale von medialen Unterhaltungsangeboten für die Gesundheitsförderung. Seit 1999 ist sie wissenschaftliche Referentin am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung und dort zuständig für die Themenbereiche Mediensozialisation und Gesundheitskommunikation. Zu ihren aktuellen Themen- und Forschungsinteressen zählen u. a. die Rolle der digitalen Medien in der Lebenswelt von Heranwachsenden, die damit verbundenen Chancen und Risiken sowie die daraus resultierenden Herausforderungen für die Medienkompetenzförderung.

Achim Lauber studierte Kommunikations- und Medienwissenschaften, Soziologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Leipzig. Er war in Forschung und Lehre an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig und am JFF sowie als Referent im Bereich Medienkompetenz, Forschung und Programm bei der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) tätig. Aktuell leitet er die Geschäftsstelle des Erfurter Netcode e.V. Er engagiert sich insbesondere für die Themen Sozialisation in der mediatisierten Gesellschaft, interessengeleitete Medienaneignung, Kindermedienkulturen, Medienkonvergenz, Jugendmedienschutz.

Christiane Schwinge studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Universität Hamburg. Während und nach ihrem Studium war sie an verschiedenen Projekten am Hans-Bredow-Institut beteiligt. Seit Oktober 2010 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Medienpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg beschäftigt. Ihre Interessenschwerpunkte liegen im Bereich Medienpädagogik und Mediensozialisation an der Schnittstelle zwischen Forschung und medienpädagogischer Praxis mit Fokus auf digitale interaktive Medien wie das Social Web und Serious Games.

Dr. Ulrike Wagner studierte Kommunikationswissenschaft und Politikwissenschaft an der Universität Salzburg und der Università degli Studi di Pavia (Italien). 2010 schloss sie ihre Dissertation zum Themenbereich Mediensozialisation und Medienkonvergenz an der Universität Leipzig ab. Von 2001 bis 2009 war sie am JFF als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig, seit 2010 ist sie Direktorin des Instituts. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit digitalen Medien, Medienkonvergenz, Mediensozialisationsforschung in sozial und bildungsbenachteiligten Milieus, Partizipationsforschung sowie Methoden der Kindheits- und Jugendforschung.

**Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung:
Medienerziehung in der Familie**

herausgegeben von Ulrike Wagner, Christa Gebel und Claudia Lampert
Mitarbeit: Susanne Eggert, Christiane Schwinge und Achim Lauber
356 Seiten, 50 Abb./Tab., DIN A5, 2013
ISBN 978-3-89158-585-6

Euro 22,- (D)

**Digitale Privatsphäre: Heranwachsende und Datenschutz
auf Sozialen Netzwerkplattformen**

herausgegeben von Michael Schenk, Julia Niemann, Gabi Reinmann und
Alexander Roßnagel
Mitarbeit: Silke Jandt und Jan-Mathis Schnurr
456 Seiten, 94 Abb./Tab., DIN A5, 2012
ISBN 978-3-89158-577-1

Euro 25,- (D)

**Werbung in Computerspielen:
Herausforderungen für Regulierung und Medienpädagogik**

herausgegeben von Dieter Dörr, Christoph Klimmt und Gregor Maschmann
Mitarbeit: Franziska Roth, Alexandra Sowka und Nicole Zorn
232 Seiten, 17 Abb./Tab., DIN A5, 2011
ISBN 978-3-89158-556-6

Euro 15,- (D)

Unterhaltung ohne Grenzen?

Der Schutzbereich der Menschenwürde in den
Programmgrundsätzen der Medienstaatsverträge

von Nadine Klass
148 Seiten, DIN A5, 2011
ISBN 978-3-89158-554-2

Euro 12,- (D)

Mit Computerspielern ins Spiel kommen

Dokumentation von Fallanalysen

von Jürgen Fritz und Wiebke Rohde
136 Seiten, DIN A5, 2011
ISBN 978-3-89158-548-1

Euro 10,- (D)

Wie Computerspieler ins Spiel kommen

Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten

von Jürgen Fritz
176 Seiten, 12 Abb./Tab., DIN A5, 2011
ISBN 978-3-89158-547-4

Euro 12,- (D)

**Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern:
Gefordert, gefördert, gefährdet**

von Jürgen Fritz, Claudia Lampert, Jan-Hinrik Schmidt und Tanja Witting
Mitarbeit: Marius Drosselmeier, Wiebke Rohde, Christiane Schwinge und
Sheela Teredesai

312 Seiten, 61 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-546-7

Euro 21,- (D)

Schriftenreihe Medienforschung der LfM

Band 66, 67 und 68; ISBN 978-3-89158-549-8

Gesamtpreis Euro 35,- (D)

Skandalisierung im Fernsehen

Strategien, Erscheinungsformen und Rezeption von Reality TV Formaten

von Margreth Lünenborg, Dirk Martens, Tobias Köhler und Claudia Töpfer

272 Seiten, 60 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-542-9

Euro 18,- (D)

Medienkompetenz in der Schule

Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen

von Andreas Breiter, Stefan Welling und Björn Eric Stolpmann

352 Seiten, 88 Abb./Tab., DIN A5, 2010

ISBN 978-3-89158-539-9

Euro 22,- (D)

Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund

Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen
Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen

von Joachim Trebbe, Annett Heft und Hans-Jürgen Weiß. Mitarbeit Regine Hammeran

228 Seiten, 81 Abb./Tab., DIN A5, 2010

ISBN 978-3-89158-518-4

Euro 15,- (D)

Heranwachsen mit dem Social Web

Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und
jungen Erwachsenen

herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink und Uwe Hasebrink

360 Seiten, 84 Abb./Tab., DIN A5, 2. unveränderte Auflage, April 2011

ISBN 978-3-89158-509-2

Euro 22,- (D)

Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Fernsehen

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Fernsehens

von Helmut Volpers, Uli Bernhard und Detlef Schnier

276 Seiten, 166 Abb./Tab., DIN A5, 2008

ISBN 978-3-89158-485-9

Euro 18,- (D)

Journalistische Recherche im Internet

Bestandsaufnahme journalistischer Arbeitsweisen
in Zeitungen, Hörfunk, Fernsehen und Online

von Marcel Machill, Markus Beiler und Martin Zenker
412 Seiten, 127 Abb./Tab., DIN A5, 2. Auflage 2010
ISBN 978-3-89158-480-4

Euro 23,- (D)

Mehr Vertrauen in Inhalte

Das Potenzial von Ko- und Selbstregulierung in den digitalen Medien
herausgegeben von Wolfgang Schulz und Thorsten Held
224 Seiten, 8 Abb./Tab., DIN A5, 2008
ISBN 978-3-89158-479-8

Euro 15,- (D)

Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung

Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen
sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten
von Renate Luca und Stefan Aufenanger
268 Seiten, 33 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-468-2

Euro 18,- (D)

Bürgerfernsehen in Nordrhein-Westfalen

Eine Organisations- und Programmanalyse
herausgegeben von Helmut Volpers und Petra Werner
236 Seiten, 94 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-453-8

Euro 15,- (D)

Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Radio

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Hörfunks
von Helmut Volpers
264 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-449-1

Euro 18,- (D)

Geschichte im Fernsehen

Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik
geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003
von Edgar Lersch und Reinhold Viehoff
344 Seiten, 119 Abb./Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-454-5

Euro 21,- (D)

Die Reform der Regulierung elektronischer Medien in Europa

von Alexander Roßnagel, Thomas Kleist und Alexander Scheuer
344 Seiten, 8 Tab., DIN A5, 2007
ISBN 978-3-89158-445-3

Euro 20,- (D)

Bürgerfunk in Nordrhein-Westfalen

Eine Organisations- und Programmanalyse
von Helmut Volpers, Detlef Schnier und Christian Salwiczek
220 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2006
ISBN 978-3-89158-420-0

Euro 15,- (D)

Suchmaschinen: Neue Herausforderungen für die Medienpolitik

herausgegeben von Marcel Machill und Norbert Schneider
200 Seiten, 65 Abb./Tab., DIN A5, 2005
ISBN 978-3-89158-410-1

Euro 15,- (D)

Suchmaschinen als Gatekeeper in der öffentlichen Kommunikation

Rechtliche Anforderungen an Zugangsoffenheit und Transparenz
bei Suchmaschinen im www
von Wolfgang Schulz, Thorsten Held und Arne Laudien
132 Seiten, 5 Abb., DIN A5, 2005
ISBN 978-3-89158-408-8

Euro 9,- (D)

Zur Kritik der Medienkritik

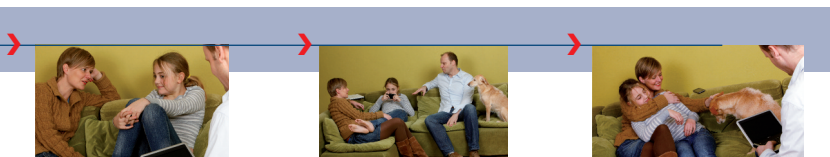
Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten
herausgegeben von Ralph Weiß
592 Seiten, 25 Abb./Tab., DIN A5, 2005
ISBN 978-3-89158-397-5

Euro 25,- (D)

*Weitere Details zu allen Bänden in der
Schriftenreihe der LfM finden Sie gerne im Internet*

Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie

: Medien durchdringen zunehmend den Alltag von Kindern und Familien. Die Komplexität der Medienwelt erschwert es den Eltern, den Überblick über die Mediennutzung ihrer Kinder zu behalten und diese angemessen zu begleiten. Wie gehen Eltern mit dem Thema Medienerziehung in ihrem Alltag um? Welche Ansprüche werden formuliert und wo liegen die Hindernisse, diese umzusetzen? Was wünschen sich Eltern an Informationen und wie können sie erreicht werden? Diesen und andere Fragen geht die vorliegende Studie in einer Untersuchung mit Familien mit Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren nach. Die Ergebnisse zeigen, an welchen Stellen elterliche Vorstellungen mit der familialen Alltagsbewältigung und den Bedürfnissen der Kinder kollidieren und es werden medien-erzieherische Informations- und Unterstützungsbedarfe identifiziert sowie Konsequenzen für die medienpädagogische Elternarbeit diskutiert.



Die Herausgeber:

› Dr. Ulrike Wagner

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München

› Christa Gebel

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München

› Dr. Claudia Lampert

Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg