MedienPädagogik
www.medienpaed.com
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
ISSN 1424-3636

Themenheft Nr. 22: Frühe Medienbildung

Geteilte Medienverantwortung?

Väter als technische Medienverbündete und Mütter als Kontrollinstanz

Marion Weise

Abstract

Familien werden heute als informelle Bildungsorte anerkannt, infolgedessen wendet sich Forschung den alltäglichen Praxen in den Familien zu, um einen verstehenden Zugang zu den gelebten Bildungsprozessen zu erhalten. In dem vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Kinder unterschiedliche Verantwortlichkeiten für Medienerziehung und Medienreglementierungen in ihren Familien wahrnehmen. Hierzu wird auf einen Datensatz von 21 qualitativen Interviews mit Kindern aus Deutschland und den USA zurückgegriffen, die mittels der Heuristischen Sozialforschung analysiert und ausgewertet wurden. Die Rekonstruktion der qualitativen Daten zeigt, dass Mütter als die Kontrollinstanzen in den untersuchten Familien von den Kindern wahrgenommen werden, die in medialen Rezeptionssituationen aussen vorbleiben, während Väter zu Medienverbündeten der Kindern werden können. Die Väter werden im Vergleich zu den Müttern von den hier befragten Kindern als medienaffiner ausgewiesen und fungieren überwiegend als die kompetenten Ansprechpartner für Medientechnologien. Dieser erste qualitative Zugang legt nahe, dass Kinder Unterschiede in der elterlichen Medienverantwortung nach Geschlecht wahrnehmen, diese generierte These gilt es in weiteren empirischen Studien zu validieren.

Familienleben medial

Familie kann nicht mehr als festgefügte Kategorie verstanden werden, als «etwas natürlich Gegebenes oder als eine selbstverständliche gesellschaftliche Konvention» (Maihofer, Böhnisch u. Wolf 2001, 11), vielmehr muss sie im jeweiligen Kontext der Familie durch familiäre Praktiken im Sinne des «doing family» hergestellt werden (vgl. Lange 2007, 41; Maihofer, Böhnisch u. Wolf 2001). Medien sind wesentlich an dieser Konstituierung und Inszenierung von Familie beteiligt (vgl. Weise 2010). Diesem Konsens folgend, ergeben sich für die Medienbildungsforschung Fragen, wie Medien im Familiensystem eingesetzt werden, um Alltag zu organisieren und wie der Medienumgang innerhalb der Familie geregelt wird. In einer Studie zum Mediennutzungsverhalten und Medienerleben von Kindern vor Schuleintritt in Deutschland und den USA (vgl. Weise 2011) wurde in einem primär qualitativen offenen Forschungszugang, um den subjektiven Deutungsstrukturen der Kinder

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.05.16.X
Online publiziert: 16. Mai 2013

gerecht zu werden, diesen Fragen nachgegangen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beleuchten die von den befragten Kindern wahrgenommenen unterschiedlichen Verantwortlichkeiten für Medienreglementierungen und Medienumgang in den Familien als einen Ausschnitt der komplexen medialen Familienrealitäten.

Methodologische Überlegungen

Heuristische Sozialforschung als Bezugsrahmen

Das empirische Wissen um *die medialen Lebenswelten* der Kinder vor Schuleintritt muss nach wie vor als lückenhaft und defizitär bezeichnet werden (vgl. Theunert 2007, 114; Livingston u. Drotner 2008, 4). Dies kann zum einen der erst in Ansätzen vorhandenen Forschungsinfrastruktur im Elementarbereich geschuldet sein (vgl. Rabe-Kleberg 2008, 237f.), zum anderen aber auch an der Schwierigkeit des methodischen Zugriffs liegen. Die nur bedingt mögliche Übertragbarkeit vorliegender Ergebnisse auf die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen legte ein primär offenes Vorgehen nahe mit dem Fokus auf den subjektiven Deutungsstrukturen der Kinder vor Schuleintritt (vgl. einführend Honig, Lange u. Leu 1999; Mey 2003; Deckert-Peaceman, Dietrich u. Stenger 2010). Die Erhebung in zwei Ländern (Deutschland und USA) mit kulturellen Differenzen und dem angestrebten Vergleich erforderte ein methodisches Verfahren, welches darauf ausgerichtet ist Gemeinsamkeiten und *Kontraste in der Gemeinsamkeit* (Bohnsack 2010, 143) in den Blick zu nehmen (vgl. Krotz 2005; Kleining 1994). Die Heuristische Sozialforschung als ein qualitatives Verfahren wird diesen Anforderungen gerecht und bildet daher für die vorliegende Studie den methodologischen Rahmen.

Erhebungsmethode Puppet Interview

Sowohl in der Pädagogik als auch in der (Kindheits)-Forschung werden Kinder als aktive Gestalter und Akteure wahrgenommen, die Probleme lösen und damit hohe Selbstbildungspotentiale aufweisen (vgl. Schäfer 2005, 38ff.). Kinder gelten damit als Experten für ihre Lebenswirklichkeit. Die empirische qualitative Forschung wendet sich zunehmend den Kindern als Forschungssubjekten zu (vgl. Trautmann 2010, 46).

> Im Zentrum der qualitativ orientierten medienpädagogischen Forschung mit Kindern steht der adäquate Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns. Dabei wird abermals deutlich, dass ein verstehender Zugang zu der Lebenswirklichkeit von Kindern unumgänglich ist. (Paus-Haase u. Schorb 2000, 16)

Aufgrund der Differenzerfahrung zwischen Erwachsenen und Kindern in mehreren Dimensionen (vgl. Nentwig-Gesemann 2007) kann der Erwachsene nicht immer unmittelbar an den kindlichen Diskurs anknüpfen. Kinder bedienen sich anderer Ausdrucksmittel und Erklärungsmuster als Erwachsene und folgen eigenen Deutungsstrukturen (vgl. Mey 2003, 22). Schäfer (1999) postuliert daher, dass die Kinderkultur eine dem Erwachsenen fremde Kultur darstellt, derer er sich ethnografisch zuwenden muss. Aus diesem Grund ist es unabdinglich, empirische Methoden der qualitativen Sozialforschung an die Forschungssubjekte anzupassen. Die Untersuchung setzt für die qualitative Befragung von Kindern zwischen vier und sechs Jahren in Deutschland und den USA die valide (vgl. Paus-Haase u. Schorb 2000; Trautmann 2010), aber in Deutschland selten verwendete Methode «Puppet Interview» ein, in der eine Handpuppe als Gesprächspartner der Kinder fungiert. Das Handpuppen-Interview oder auch Handpuppenspiel-Interview (vgl. Trautmann 2010, 76 f.) ist dabei eine speziell auf Kinder zugeschnittene Interviewform. Die Handpuppe als vertrautes Spielobjekt für Kindergartenkinder fungiert als Mittler zwischen erwachsenem Interviewer und Kind, reduziert so die Asymmetrien und verbessert damit die Kommunikationssituation (vgl. Paus-Haase 1998; Paus-Haase u. Schorb 2000; Trautmann 2010, 76; Weise 2011). Der Ablauf und die Form des Interviews orientierten sich an einem Leitfadeninterview, dabei wurden thematische Blöcke festgelegt und dazu Kernfragen formuliert, mit denen im Interviewverlauf flexibel umgegangen wurde.

Abbildung 1: Handpuppeninterview im Kindergarten (Weise 2010).

Datenmaterial

Die vorliegende Untersuchung greift auf Daten zurück, die im Rahmen einer grösseren, über die Fragestellungen dieses Beitrags hinausgehenden Studie in Kindertagesstätten in Baden-Württemberg (Deutschland) und South Carolina (USA) erhoben wurden (vgl. Weise 2011). Dabei handelt es sich um Videoaufzeichnungen von 21 qualitativen Puppet-Interviews[1] (davon 12 Mädchen und 9 Jungen). Für den vorliegenden Beitrag beschränke ich mich allerdings auf sechs exemplarische Auszüge aus dem umfassenden qualitativen Datenmaterial[2] (folgende Kinder kommen dabei zu Wort: Max M; Deborah D; Lisa L; Lukas L2; Felicia F[3]).

Datenanalyse der qualitativen Interviews

Die Heuristische Sozialforschung nach Kleining (1995) versteht sich als eine Weiterentwicklung der Grounded Theory (Strauss u. Corbin 1998) und orientiert sich an deren Vorgehensweise, wobei Kleining (1995) die systematische Suche nach Gemeinsamkeiten fallintern und fallvergleichend als oberste Prämisse definiert. Die Interviews mit den Kindern aus Deutschland und den USA wurden im ersten Schritt der Datenanalyse transkribiert und mit dem computergestützten Programm zur qualitativen Datenanalyse MaxQDA codiert. In der ersten Codierungsphase wurden Codes vom Material abgeleitet, mit dem Schwerpunkt auf den so genannten «In-vivo Codes» (vgl. Lampert 2005, 520; Strauss u. Corbin 1998, 105). Im zweiten Schritt fand eine Verdichtung statt, es galt zu prüfen, welche Codes sich zu übergeordneten gemeinsamen Themen bündeln lassen und welche Konzepte in bestimmter Form wiederkehren. So entwickelte sich aus zu Beginn sehr vielen Codes und noch wenigen Subcodes ein dichter und komprimierter «Codebaum» mit übergeordneten Kategorien, die vorhandene und immer wiederkehrende Konzepte beinhalten. Das Datenmaterial wird in Einzelteile zerlegt und wieder zusammengefügt, aber in einer nicht mehr linearen Form (vgl. Friese 2006, 464). Diese Kategorien wurden nun systematisch auf Gemeinsamkeiten untersucht, dies können gleiche Themen, Motive, Strategien, Gratifikationen, gleiche Art der Nicht-Äusserung oder der Vermeidung und Umgang mit der Situation sein (vgl. Krotz 2005). Im Sinne der Heuristischen Sozialforschung wurden dabei immer wieder Fragen an das Datenmaterial gestellt. Die in den Daten gefundenen «Antworten» zu den Fragen wurden gruppiert und erneut auf fallübergreifende Gemeinsamkeiten und sich darauf abzeichnende Differenzen analysiert. Im Vergleich dieser Textstellen konnten neue Gemeinsamkeiten und auch Zusammenhänge entdeckt werden. Im Folgenden werden rekonstruierte Gemeinsamkeiten aus den geführten Kinderinterviews auf die Frage der Medienerziehung in den Familien dargestellt.

1 Insgesamt wurden 24 Interviews mit Kindern geführt, für die Analyse wurden davon 21 verwendet.

2 Die gesamte Studie umfasst Daten aus quantitativen Eltern- und Erzieherinnenbefragungen, die in diesem Beitrag nicht dargestellt werden können, da sie den Rahmen sprengen würden.

3 Alle Namen der befragten Kinder wurden geändert, um die Anonymität zu gewährleisten.

Verantwortung für Medienerziehung in den Familien

Getrennte Medienverantwortung: Mütter in persönlicher Distanz zu tertiären Medien
Nach den Beschreibungen der hier befragten Kinder fungieren sowohl in Deutschland als auch in den USA die Mütter als kontrollierende Instanz. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass sie tagsüber präsenter und verfügbarer sind als die Väter. Damit scheinen Mütter eine stärkere Kontrollfunktion als Väter auszuüben. Evident wird dieser Sachverhalt in von den Kindern geschilderten «normativen Gesprächen» (vgl. Barthelmes u. Sander 2001, 239; Warren 2003, 399) mit den hier befragten Kindern.

Auszug 1
[I: Was ist denn deine Lieblingssendung im Fernsehen? M: Früher war es noch Yu-gi-oh, jetzt ist es Mega-Man, Gummibärenbande und eben Mickey Mouse. Gummibärenbande schau ich jeden Tag an.]

I: Und Yu-gi-oh schaust du jetzt nicht mehr?
M: Nein, Mama hat gesagt, ich darf es nicht mehr schauen.
I: Hat sie dir auch gesagt, warum?
M: Nein, ich darf es halt nicht mehr schauen.

Max ist aktiver Rezipient, der zum einen seine Lieblingssendung *Yu-gi-oh* im Fernsehen rezipiert und zum anderen mit seinem Freund auch die dazugehörigen Karten tauscht. Er befriedigt sein Interesse durch verschiedene Produkte, er nutzt Medien konvergent und über Grenzen des Einzelmediums hinweg, um die entsprechende Gratifikation einzuholen. Die Mutter ändert allerdings ihren Standpunkt und verbietet, aus der Perspektive des Kindes sehr plötzlich, die Serie *Yu-gi-oh*, dabei gibt sie dem Jungen aber offensichtlich keine Erklärung oder zumindest keine so nachvollziehbare, dass er sie gegenüber dem Interviewer wiedergeben könnte, warum heute nicht mehr erlaubt ist, was gestern noch akzeptabel war. Es handelt sich hierbei um eine inhaltliche Reglementierung, die Mutter ist nicht bezüglich einer extensiven Mediennutzung und der konvergenten Nutzung (die Karten darf er behalten) besorgt, sondern sie scheint vielmehr besorgt über den Inhalt der Sendung beziehungsweise will nicht, dass Max die Serie weiterhin rezipiert, und verbietet sie. Interessant ist, dass durch die fehlende Primärquelle Fernsehen *Yu-gi-oh* den Status als Lieblingssendung und Figur verliert. Max akzeptiert das Verbot der Mutter, auch wenn er den Grund für die Reglementierung nicht kennt beziehungsweise an der Stelle wiedergeben kann. Max ist in gewisser Weise irritiert («ich darf es halt nicht mehr sehen»), jedoch äussert er sich nicht eindeutig, wie er mit dem plötzlichen Verbot der Mutter umgeht und welche Reaktion dies

in ihm auslöst. Dass die Mütter in dieser Untersuchung nach strengeren Kriterien als Väter reglementieren impliziert der folgende exemplarisch angeführte Auszug.

Auszug 2
I: Ah, when you watch TV. Is there something you are not allowed to watch on TV, so where your mommy says: that is not so good for you?
D: Ahm, sometimes my daddy let me do it and then mommy doesn›t like it.
I: Hmm, so your mommy does say it is not o. k.?
D: Mom doesn›t like it.
I: Does she explain to your dad and you why she doesn›t like it?
D: No. (*shakes her head*)

In dem Textauszug folgt der Interviewer suggestiv der Annahme, dass es sich bei der reglementierenden Person um die Mutter handelt, mit dem Ziel, eine Stellungnahme des Kindes zu erhalten. Deborah differenziert diese Annahme, in dem sie auf die unterschiedlichen Einstellungen und damit erzieherischen Massnahmen von Vater und Mutter rekurriert. Sie setzt den Vater in eine Dissonanz zur Mutter, indem sie erklärt, dass er ihr manchmal etwas im Fernsehen erlaubt, was die Mutter nicht zulässt. An ihrer Wortwahl wird deutlich, dass dies für sie weniger ein passives Erlauben verkörpert, sondern vielmehr einen aktiven Vertrauensbeweis des Vaters in ihre Fähigkeiten, er lässt sie «etwas machen» («my daddy let me do it») und traut ihr dies zu. Die Mutter hingegen, in ihrer reglementierenden Funktion, scheint nach anderen Kriterien auszuwählen und geht in Opposition zur Erlaubnis des Vaters. Deborah führt auf Rückfrage des Interviewers nicht weiter aus, ob die Mutter ihr Missfallen ausspricht und interveniert, evident ist aber, dass sie das Missfallen der Mutter spürt. Dass sich Mütter tendenziell ablehnender gegenüber den technischen Medien positionieren zeigt noch deutlicher der dritte Ausschnitt.

Auszug 3
I: Wie lang darfst du denn Fernseh schauen?
M: Zwei Filme. (*schnelle Antwort*)
I: Und schaut deine Mama da nach?
M: Nein, die schaut nie fern (*Stimme fallend*).
I: Da hat sie vielleicht keine Zeit dazu?
M: Und die will auch gar nicht.
I: Was macht denn deine Mama gern?
M: Die liest lieber.
I: Und du?
M: Ja, ich hab mir Pippi Langstrumpf ausgeliehen.

Der Interviewer beginnt diese thematische Sequenz mit der Frage, wie lange Max fernsehen darf, worauf er schnell und präzise antwortet. Daraus kann man schliessen, dass es sich bei den zwei erlaubten Sendungen, um eine feste Absprache zwischen ihm und den Eltern handelt. Der Interviewer formuliert im Anschluss in dialektaler Färbung, dass bestimmt seine Mutter dies kontrolliert («danach schaut»). Nach Max Antwortverhalten zu urteilen, geht er vermutlich davon aus, dass der Interviewer nach der zeitlichen Abfolge des Fernsehens fragt. Die Fernsehabstinenz der Mutter bringt er durch die Betonung im Satz als auch den Gebrauch des Wortes «nie» zum Ausdruck. Max erkennt hier die Dissonanz zwischen seinem Mediennutzungsverhalten zu dem der Mutter. Die Frage des Interviewers – sei es nun auf die gemeinsame oder nachfolgende Nutzung bezogen – wird obsolet, denn wenn die Mutter das Medium Fernseher nie nutzt, wird sie weder aus eigenem Vergnügen noch zur Kontrolle fernsehen. Max verwehrt sich in diesem Zusammenhang auch gegen die falsche Annahme des Interviewers, der in einer propositionellen Äusserung als Erklärung für das fehlende Interesse der Mutter einen möglichen Zeitmangel anführt. Max positioniert sich selbstbewusst gegenüber dem Interviewer und korrigiert beziehungsweise bestätigt noch einmal, dass die Mutter generelles Desinteresse am Fernsehen zeigt und das Medium ablehnt. In Konsequenz heisst das, sie will den Fernseher nicht nutzen und hat auch kein Interesse für seine Mediennutzung oder seine multimedialen Vorlieben, geschweige denn teilen die beiden Fernseherlebnisse miteinander. Die Mutter kann aufgrund ihrer Lesevorliebe als *Buch*lesevorbild, nicht aber als breites Medienvorbild fungieren, da sie Max Rezeption von nicht-schriftlich fixierten Texten, bei dem er auf Interesse und vor allem auch auf Interpretationshilfe von Seiten Erwachsener angewiesen ist, nicht begleitet.

Getrennte Medienverantwortung: Väter als technisch-medienaffine Begleiter

In der vorliegenden Untersuchung zeichnen sich vor allem die deutschen Väter als Ansprechpartner für technische Fragen aus, sie scheinen selbst medienaffin und teilen mediale Rezeptionssituationen mit den Kindern.

Auszug 1
I: Was spielt ihr denn so?
L: Mein Lieblingsspiel ist draussen, dass wir die Jungs immer fangen, und die fesseln uns dann immer an den Stamm, und dann kommt dann immer ein Wacher und wir kriegen uns immer los. Wenn ich mich los krieg, dann befrei ich die anderen. Bin nämlich eine Kriegerin.
I: Hmm. Eine tapfere Kriegerin. Und daheim, spielt ihr da auch was?
L: Hm, meist sind Papa immer nur faul. [Ah] […]
I: Schaut ihr denn zusammen Fernseh?

L: Meistens darf ich nicht, aber um «siebene» komm ich dran, da kommt Jim Knopf.
I: Schaust du das mit deinen Eltern oder allein?
L: Allein mit dem Papa.
I: Mag der das auch?
L: Ja, der sagt immer «Jim Reissverschluss», «Jim Reissiverschlussi». (*lacht*)
I: Dann macht ihr also auch Spässe zusammen, wenn ihr Jim Knopf schaut?
L: Hmm. (*nickt mit dem Kopf, lächelt*)

Auf die Frage des Interviewers nach einem gemeinsamen Spiel zu Hause, rekurriert Lisa sofort auf den Vater als favorisierter Spielpartner. Allerdings entzieht sich der Vater der gemeinsamen Aktivität, und sie kann auf die Antwort des Interviewers kein Spiel angeben, deshalb setzt sie mit einer Erklärung an, warum es zu Hause kein Spiel wie das vorher geschilderte abenteuerliche «Indianerfangen» im Kindergarten gibt. Sie erklärt folgend, dass der Vater sehr oft «faul» ist, das Wort «faul» ist negativ besetzt, impliziert Passivität und Untätigkeit. Diese Lesart wird noch unterstrichen durch die Konjunktion «nur», gerade in Kombination mit dem «immer nur» transportiert dies eine Abwertung im Sinne von »er ist zu faul» zum gemeinsamen Spielen. Ausgehend von dieser Wahrnehmung fragt der Interviewer nach einer in seinen Augen passiveren Tätigkeit wie dem gemeinsamen Fernsehen. Hier betont Lisa ihren Ausschluss («meist darf ich nicht»), erst zu einer bestimmten Sendung, die mit einer festen Uhrzeit einhergeht, beginnt die gemeinsame Mediennutzung. Die Sendung *Jim Knopf* schaut sie nicht nur im Wortlaut des Interviewers zusammen mit dem Papa, sondern «allein» mit dem Vater. Es geht ihr darum, exklusive Zeit mit ihm allein zu verbringen und die «Vater-Tochter-Beziehung» hervorzuheben und zu intensivieren. Über das gemeinsame Gespräch und das gemeinsame Lachen über die Sendung wird eine Form der Nähe hergestellt. Neben der genussvollen Rezeption werden en passant weitere wichtige Dimensionen von Medienkompetenz, wie etwa die Auseinandersetzung mit Medieninhalten, die Verarbeitung und Anschlusskommunikation, vermittelt. Dadurch, dass Vater und Tochter an einer gemeinsamen Sendung Spass haben, dieses Erlebnis miteinander teilen, treten sie in eine gemeinsame kommunikative Handlung ein. Dieses Muster dokumentiert sich ebenfalls in dem folgenden Auszug, hierbei scheint allerdings der Vater aus eigener Motivation das gemeinsame Fernsehritual zu initiieren.

Auszug 2
I: Das kann ich mir vorstellen. Da können wir uns zusammentun. Ich wünsch mir nämlich eine Riesenrennbahn, so eine, wo ich reinsitzen kann.
L2: Ach so. Da weiss ich auch schon, was man dazu braucht! Den Schummi! Ja, den Schummi.

I: Das ist eine gute Idee, den würden wir dann fragen und der müsste uns helfen. Findest du den gut?
L2: Ja. Ich schau immer Formel 1 mit meinem Papa.

In diesem Ausschnitt geht es um Wünsche, dabei benennt der Interviewer für sich den Wunsch einer Riesenrennbahn in thematischer Anlehnung an den Wunsch von Lukas nach Motocrossrädern. Lukas greift diese Idee auf, ergänzt aus seinem Wissen und aus seinem Erfahrungskontext, dass man dazu den «Schummi» braucht. Der Interviewer kennt die Abkürzung und kann aus dem Kontext schliessen, dass Lukas auf Michael Schumacher referiert und bestärkt Lukas in seiner Idee, indem der Interviewer diese positiv bewertet und anerkennt. Der Interviewer fordert in seiner Folgefrage eine Bewertung von Lukas zu Schumacher ein. Lukas stimmt der fragenden Feststellung des Interviewers zu und ergänzt, dass er immer *Formel 1* mit seinem Vater anschaut. Ob er Schumacher positiv bewertet, weil er ihn regelmässig anschaut oder weil der Vater das Rennteam um Michael Schumacher favorisiert, muss an dieser Stelle offen bleiben. Jedoch kann man interpretieren, dass es vor allem darum geht, diese mediale Erfahrung mit dem Vater zu teilen. Da es sich bei der *Formel 1* um einen durchaus männlich konnotierten Sport handelt und die Übertragung des Autorennens ein Programm darstellt, das sich nicht explizit an Kinder richtet, kann man vermuten, dass der Vater Initiator dieses Medienrituals. Anschaulich zeigt dieser Ausschnitt, dass Vater und Sohn durch die gemeinsame Rezeption einen gleich gelagerten Erfahrungsraum aufbauen und miteinander teilen. Medien stellen ein verbindendes Element dar. Dass Väter zu Medienverbündeten und damit auch zu kompetenten Begleitern für technische Medien werden, belegt der dritte exemplarische Textausschnitt.

Auszug 3
I: Kannst du denn schon mit dem Computer umgehen?
F: Ja, ein bisschen. Wenn mein Papa sagt, ich soll da drücken, dann drück ich da manchmal.
I: Darfst du mit deinem Papa an den Computer?
F: Ja.
I: Hast du denn dann auch Computerspiele?
F: Ja schon, am Computer malen, das mach ich am gernsten.

Der Interviewer möchte in dieser Sequenz wissen, ob Felicia über die technischen Fähigkeiten verfügt, mit dem Computer selbständig umzugehen. Der Interviewer fordert hier also eine Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse, die Felicia vornimmt, indem sie angibt, dass sie «ein bisschen» damit umgehen kann. Dies präzisiert sie folgend anhand eines Beispiels, sie kann nämlich auf Anweisung des Vaters

bestimmte Tasten drücken. Bei dem Computer scheint es sich also nicht um einen Kindercomputer zu handeln, sondern die Nutzung dieses Computers macht eine Begleitung erforderlich. Der Vater weist sie in bestimmte technische Funktionsweisen ein und lässt sie auch selbst aktiv werden, allerdings nur auf seine direkten Anweisungen hin. Auf die Frage des Interviewers nach dem Besitz und Ausführung von bestimmten Computerspielen, benennt sie nicht das spezifische Spiel oder in diesem Fall das Programm, sondern *die Tätigkeit* des Malens. Sie wählt damit eine Aktivität, die sie auch in der realen Welt ausführt, und knüpft damit virtuell sehr eng an ihre reale Spielpraxis an. Dieser Ausschnitt zeigt, dass der Vater als Ansprechpartner für die Handhabung der Technik sowie als Begleiter ihrer virtuellen Spielpraxis am Computer fungiert.

Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, ob unterschiedliche Verantwortlichkeiten für Medienreglementierungen und Medienumgang aus der Sicht der Kinder innerhalb von Familien existieren. Bearbeitet wurde diese anhand von exemplarischen Interviewausschnitten, in denen sich familiales Medienhandeln aus Sicht der Kinder dokumentiert. Es konnte rekonstruiert werden, dass Mütter als Kontrollinstanzen in den hier untersuchten Familien zum einen Nutzungszeiten wie auch die Erteilung der Fernseherlaubnis nach inhaltlichen Kriterien regeln. Dabei bleiben sie in der medialen Rezeptionssituation vermehrt aussen vor und distanzieren sich tendenziell eher von den technischen Medien. Die Väter hingegen können, teils auch aus eigenem Enthusiasmus, zu Medienverbündeten der Kindern werden, indem sie gemeinsam mediale (Rezeptions-)Erfahrungen teilen und das mediale Spielverhalten der Kinder begleiten. Die Väter werden daher im Vergleich zu den Müttern von den hier befragten Kindern als medienaffiner ausgewiesen und fungieren überwiegend als die kompetenten Ansprechpartner für Medientechnologien. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die befragten Kinder Unterschiede in der elterlichen Medienverantwortung nach Geschlecht wahrnehmen.

Die Ergebnisse der aktuellen *FIM-Studie* des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest, die in einer Large-Scale Untersuchung erstmalig die ganze Familie und ihr Nutzungsverhalten in den Mittelpunkt rückt, zeigen sich geschlechterspezifische Kompetenzzuweisung durch die Kinder sowie durch die Eltern. Die Mütter werden als unangefochtene Bücherexperten ausgewiesen, die Väter hingegen kennen sich bei Computer/Hardware, Computerprogrammen und beim Internet nach Meinung der Kinder und der Einschätzung der Eltern am besten aus (MPFS 2011, 83). Damit fällt offensichtlich der Bereich Literatur und die Tätigkeit des Lesens sowie Vorlesens in den Aufgabenbereich der Mutter und technischen Medien in den des Vaters (vgl. MPFS 2011; Stiftung Lesen 2009). Die Zementie-

rung von klassischen Rollenzuschreibungen, wie sie sich in diesem Beitrag als auch in der aktuellen *FIM-Studie* abzeichnet, muss in einer mediatisierten Gesellschaft m. E. als problematisch eingestuft werden, denn Mädchen als auch Jungen benötigen technisch-affine Mütter ebenso wie motivierte vorlesende Väter als mediale Rollenvorbilder. Nicht zuletzt sind Eltern durch ihr Handeln und ihre eigenen Einstellungen an der Konstitution der Medieneinstellung und der Ausbildung von Medienkompetenz der Kinder beteiligt (vgl. Kübler u. Swoboda 1998; Aufenanger 1994a; Weise 2011). Daher plädiere ich dafür den Prozessen des familiären Medienhandelns und der in den Familien stattfindenden Medienregulationen stärkeres Gewicht beizumessen und diese in weiteren Untersuchungen in ihrer Spezifik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen. Insbesondere bedarf es weiterer empirischer Studien mit höheren Fallzahlen, die sich der Aufteilung der Verantwortung nach Geschlecht und dem sich hier in einem ersten qualitativen Zugang gezeigten Zusammenhang zwischen aktiver Mediennutzung und Beziehungsaufbau zwischen Väter und den Kindern, zuwenden.

Literatur

Aufenanger, Stefan. 1994. «Fernseherziehung in der Familie.» In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten.* Teil 1: Pädagogische Grundlagen hrsg. v. Deutsches Jugendinstitut, 483–496 Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2007. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

Deckert-Peaceman, Heike, Cornelia Dietrich und Ursula Stenger. 2010. *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG.

Drotner, Kirsten und Sonia Livingstone. 2008. «Editors' Introduction.» In *The International Handbook of Children, Media and Culture*, hrsg. v. Kirsten Drotner und Sonia Livingston, 1–17. Los Angeles: Sage Publications.

Flick, Uwe. 2005. «Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung.» In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 20–29 Konstanz: UTB Verlag.

Honig, Michael-Sebastian, Andreas Lange und Hans R. Leu. 1999. *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim u. München: Juventa.

Kleining, Gerhard und Harald Witt. 2001. «Entdeckung als Basismethodologie für qualitative und quantitative Forschung.» *Forum Qualitative Social Research* 2 (1): http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kleiningwitt-d.htm.

Kleining, Gerhard. 1995. *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung*. Band I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz PVU.

Kleining, Gerhardt. 1994. *Qualitativ-heuristische Sozialforschung*. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg-Harvestehude: Fechner Verlag.

Krotz, Friedrich. 2005. *Neue Theorien entwickeln: Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Herbert von Halem.

Kübler, Hans- Dieter und Wolfgang Swoboda. 1998. *Wenn die Kleinen Fernsehen: Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*. Berlin: VISTAS.

Lange, Andreas. 2007. «Das Kind in der Familie – Medienhandeln aus Sicht der Familienforschung. Sichtweisen auf Familie und Elternschaft heute: Von der Pluralitätsdiskussion zum ‹doing family›.» In *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*, hrsg. v. Helga Theunert, 41–57. München: Kopäd.

Lemish, Dafna. 2008. «The Mediated Playground: Media in Early Childhood.» In *The International Handbook of Children, Media and Culture*, hrsg. v. Kirsten Drotner u. Sonia Livingston, 152–167. Los Angeles: Sage Publications.

Liegle, Ludwig. 2005. «Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen: Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft». *Neue Sammlung* 45 (3): 401–423. www.pedocs.de/volltexte/2010/2361/pdf/Nesa_3_2005_7_Liegle_Der_soziale_Ort_D_A.pdf.

Maihofer, Andrea, Tomke Böhnisch und Anne Wolf. 2001. «Wandel der Familie: Literaturstudie.» In *Zukunft der Gesellschaft*, Hans Böckler Stiftung Arbeitspapier 48: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_048.pdf.

Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2007a. *Medienkompetenz für Erzieherinnen: Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung*. München: Kopäd.

Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2007b. *Jugend – Werte – Medien: Die Studie*. Weinheim: Beltz.

Mey, Günter. 2003. «Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung.» In *Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP), München: www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_940.html.

MPFS 2011. *FIM-Studie 2011: Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.

MPFS. 2008. *KIM-Studie 2008: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.

MPFS. 2010. *KIM-Studie 2010: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.

Mruck, Katja und Günter Mey. 2005. «Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig.» In *Historical Social Research* 30 (1): 5–27. http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005_640.pdf.

Paus-Haase, Ingrid und Bernd Schorb. 2000. *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: Kopäd.

Paus-Haase, Ingrid. 1998. *Heldenbilder im Fernsehen: Eine Untersuchung zur Symbolik von Fernsehfavoriten in Kindergarten*, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Wiesbaden: VS Verlag.

Rabe-Kleberg, Ursula. 2010. «Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit.» In *Bildungsungleichheit revisited,* hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer u. Jürgen Budde, 45–54. Wiesbaden: VS Verlag.

Rideout, Victoria and Elizabeth Hamel. 2006. «The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents.» Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation. www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf.

Schäfer, Gerd E. 1999. «Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung.» In *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, hrsg. v. Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange u. Hans R. Leu, 113–132. Weinheim u. München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. 2005. *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit.* Weinheim: Juventa.

Schiefele, Ulrich, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. 2004. *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag.

Schmitt, Ph. D. und L. Kelly. 2000. *Public Policy, Family Rules and Children's Media Use in the Home.* Philadelphia: The Annenberg Public Policy Center: www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media_and_Developing_Child/20000626_public_policy_Vchip_report.pdf.

Stiftung Lesen. 2009. *Vorlesestudie 2009. Warum Väter nicht vorlesen.* Repräsentative Befragung von Vätern, die nur selten oder nie vorlesen. Eine Studie der Stiftung Lesen. www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2009.

Sutter, Matthias und Daniela Rützler. 2010. «Gender Differences in Competition Emerge Early in Life.» *IZA Discussion Paper* No. 5015 (June): www.spiegel.de/media/0,4906,23724,00.pdf.

Theunert, Helga. 2007. *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: Kopäd.

Tietze, Wolfgang, Hans-Günther Rossbach und Katja Grenner. 2005. *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.

Trautmann, Thomas. 2010. *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.

Warren, Ron. 2003. «Parental Mediation of Preschool Children's Television Viewing.» *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 47 (3): 394–417.

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›.» *merz. medien + erziehung* 54 (6): 18–27.

Weise, Marion. 2011. *Kinderstimmen: Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Dissertation. Technische Universität Dortmund.

Woodard, Emory H. und Natalia Gridina. 2000. «Media in the Home 2000: The fifth annual survey of parents and children.» Philadelphia, PA.: The Annenberg Public Policy: www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media_and_Developing_Child/mediasurvey/survey7.pdf.