Digital Home Learning Environment

Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung

Laufzeit: 05/2019 bis 04/2023

Abschlussbericht

Heike M. Buhl

Dorothee M. Meister

Anna-Maria Kamin

Nicole Gruchel

Ricarda Kurock

Claudia Kirschtein

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....
Zusammenfassung 1
1 Ausgangslage 2
2 Rahmenbedingungen der Projektarbeit 2
3 Ziele 3
4 Einbettung in den Forschungsstand 4
5 Ergebnisse der Projektarbeit 8
5.1 Modell der Digital Home Learning Environment 9
5.2 TP 1a, Psychologie, Universität Paderborn 11
5.2.1 Team 11
5.2.2 Forschungsmethoden 11
5.2.3 Ausgewählte Ergebnisse 14
5.2.4 Zwischenfazit und Abgleich mit Zielen 20
5.3 TP 1b, Medienwissenschaft, Universität Paderborn 20
5.3.1 Team 20
5.3.2 Forschungsmethoden 20
5.3.3 Ausgewählte Ergebnisse 22
5.3.4 Zwischenfazit und Abgleich mit Zielen 25
5.4 TP 2, Medienpädagogik, Universität Bielefeld 26
5.4.1 Team 26
5.4.2 Forschungsmethoden 26
5.4.3 Ausgewählte Ergebnisse 27
5.4.4 Zwischenfazit und Abgleich mit Zielen 31
5.5 Teilprojektübergreifende Triangulationen: Exemplarische Auswertungen 32
5.5.1 Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern 32
5.5.2 Qualität der elterlichen Unterstützung bei der informationsbezogenen Internetnutzung von Jugendlichen als Ko-Konstruktionsprozess 33
5.5.3 Herausforderungen für Schüler*innen und elterliche Unterstützung bei der Medienkompetenzentwicklung beim pandemiebedingten Distanzlernen 34
6 Nutzen und Verwertbarkeit der Ergebnisse 36
6.1 Forschung 36
6.2 Praxis 36
6.3 Dissemination der Ergebnisse 37
6.3.1 Expert*innentagung 37
6.3.2 Transfertagung 38
6.3.3 Veröffentlichungen 38
Literaturverzeichnis 43

Zusammenfassung

Die interdisziplinäre Forschungsgruppe DigHomE untersuchte von 05/2019-04/2023 *Einflüsse informeller und non-formaler digitaler Bildung von Schüler*innen im Elternhaus* auf die informationsorientierte Nutzung des Internets für schulische Belange. Mit Blick auf die Familie wurde eine der frühesten und relevantesten Gelingensbedingungen von Digitalisierungsprozessen im Bildungsbereich fokussiert. Eine detaillierte Analyse der digitalen häuslichen Lernumwelt von Kindern und Jugendlichen ermöglichte es, relevante Prädiktoren und Merkmale familialer Unterstützung zu identifizieren. Grundlage der Untersuchung waren psychologische Wirkmodelle und Motivationstheorien, medienpädagogische Beschreibungen und Interpretationen medienerzieherischer Praxis und gemeinsamen Medienhandelns sowie medienwissenschaftliche Zugänge zur inhaltlichen Qualität von gemeinsamen Internetrecherchen in Hausaufgabensettings. Entsprechend wurde die digitale häusliche Lernumwelt in ihrer Wirkung auf die Nutzung des Internets und die digitale Kompetenz von Schüler*innen fünfter Klassenstufen anhand einer quantitativen Längsschnittuntersuchung sowie vertiefend einer ethnographischen Erkundung und einer Videographie gemeinsamer Rechercheprozesse von Kind und Elternteil untersucht.

In den beobachteten Hausaufgabensituationen zeigten sich weniger (gemeinsame) Recherchen als wir es erwartet hatten. Wurden aber gemeinsame Recherchen durchgeführt, z.B. im Rahmen des pandemiebedingten Distanzunterrichts oder in der durchgeführten Videographie, zeigten sich verschiedene Formen der Unterstützung, die sich hinsichtlich ihrer motivierenden Funktion für die Kinder unterschieden. Sowohl die Qualität als auch die Quantität der Unterstützung hingen einerseits von der Motivation und der Einstellung der Eltern und andererseits von den vom Kind geäußerten Bedürfnissen ab.

Die Erkenntnisse tragen zum Verständnis digitaler häuslicher Lernumwelten bei, die Kinder und Jugendliche darin unterstützen, digitale Medien kompetent zu nutzen. Auf dieser Grundlage wurden Anregungen für Eltern sowie für Schulen und andere Bildungsinstitutionen zur Zusammenarbeit mit Elternhäusern formuliert.

1 Ausgangslage

Die Familie stellt für Heranwachsende einen zentralen medialen Erfahrungsraum dar (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafsson, 2009). Dies gilt auch für das Lernen mit digitalen Medien, wie etwa die Nutzung des Internets zur Informationssuche. Hierfür müssen Informationen gesammelt und organisiert werden, was Medienkompetenz (Baacke 1996; Eickelmann & Labusch, 2019) voraussetzt. In der Schule wird das Lernen mit digitalen Medien, wie generell der Medienkompetenzerwerb, erst allmählich systematisch verankert (Eickelmann, Bos & Labusch 2019). Noch werden digitale Medien vorrangig zu Hause genutzt (Feierabend, Rathgeb, Kheredmand & Glöckler, 2021). So stellt das Elternhaus auch hier eine relevante Lernumgebung dar.

Wie auch in anderen Domänen (z.B. Niklas, 2017), besteht für Kinder und Jugendliche ein enger Zusammenhang zwischen der häuslichen Nutzung digitaler Medien und dem Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz (Hatlevik, Throndsen, Loi & Gudmundsdottir, 2018). Die non-formale schulbezogene Nutzung spielt dabei ebenso eine Rolle wie die sich mehr oder minder zufällige informelle Mediennutzung im Alltag, so dass beide als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam sind (Kamin & Meister, 2020). Gegenstand des Forschungsprojektes DigHomE (Digital Home Learning Environment) war daher die Beschreibung der digitalen häuslichen Lernumgebung. Dazu arbeitete ein Team aus Medienpädagoginnen und Psychologinnen interdisziplinär zusammen.

2 Rahmenbedingungen der Projektarbeit

Das interdisziplinäre Verbundprojekt DigHomE bestand aus drei Teilprojekten an zwei Universitäten:

TP 1a
Prof. Dr. Heike M. Buhl sowie bis Mai 2022 Dr. Sabrina Bonanati
Dr. Nicole Gruchel, Dr. Ricarda Kurock
Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie
Universität Paderborn

TP 1b
Prof. Dr. Dorothee M. Meister
Lara Gerhardts (bis 2022), Claudia Kirschstein (ab 2022), Dr. Jeannine Teichert

Abteilung Medienpädagogik und empirische Medienforschung
Universität Paderborn

TP 2
Prof. Dr. Anna-Maria Kamin
Lea Richter
Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik im Kontext schulischer Inklusion
Universität Bielefeld

Das zunächst für drei Jahre (01.05.2019 – 30.04.2022) bewilligte Vorhaben wurde um ein Jahr verlängert (Laufzeit bis 30.04.2023), um das Lernen mit digitalen Medien im COVID-19-bedingten Distanzunterricht sowie die durch diese Phase erwartbaren Veränderungen mit zu berücksichtigen.

3 Ziele

Ziel des Verbundprojektes war es, die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung als *Digital Home Learning Environment* für die informationsorientierte Nutzung des Internets durch Schüler*innen fünfter und sechster Klassenstufen zu untersuchen. Diese fassen wir als eine grundlegende Komponente von ICT-Literacy auf, die mit Eintritt in die Sekundarstufe I selbstverständlicher Bestandteil schulischen Lernens wird. Immer noch liegen dazu wenig empirische Arbeiten vor. So wurde im Projekt eine bislang noch nicht systematisch untersuchte Schnittstelle zwischen formalem Lernen (Internetrecherche in der Schule), non-formalem Lernen (häusliche Internetrecherche für schulische Zwecke, z. B. für Hausaufgaben) und informellem Lernen (Internetrecherche zu privaten Informationszwecken) untersucht. Konkret richtete sich das Forschungsinteresse auf die Wirkung des familiären Umfelds, v. a. der Eltern, auf die informationsorientierte Internetnutzung von Schüler*innen im non-formalen Lernen.

Die Digital Home Learning Environment wird als die materielle und soziale häusliche Lernumwelt von Heranwachsenden im Kontext der Digitalisierung des Alltags in Freizeit und Bildungssettings verstanden. Als zentrale Komponenten unterscheiden wir zum einen allgemeine strukturelle Prädiktoren (z. B. Bildungshintergrund, Medienausstattung der Familie), zum anderen prozessbezogene Prädiktoren aufseiten der familiären Bezugspersonen wie deren informationsbezogene Kompetenzen, Einstellungen gegenüber der Internetnutzung des Kindes, die Selbstwirksamkeitserwartung und Rollenwahrnehmung bezüglich der Unterstützung des Kindes bei Informationsrecherchen sowie deren

Unterstützungsweisen dabei. Angenommen wurde, dass sich diese Komponenten unmittelbar wie mittelbar auf die informationsorientierte Internetnutzung von Heranwachsenden auswirken, und zwar sowohl auf ihre Motivation als auch auf Nutzungsart und Nutzungskompetenz. Dementsprechend wurde unser Forschungsvorhaben von drei zentralen Fragestellungen geleitet:

A Was kennzeichnet die *elterliche Unterstützung bei non-formalen* Internetrecherchen? Dabei ist zum einen von Interesse, wie Bezugspersonen und Heranwachsende miteinander agieren, um gemeinsam eine Internetrecherche durchzuführen, und welche Vermittlungshaltung Bezugspersonen dabei zeigen (A1 pädagogische Qualität). Zum anderen gilt es, die Unterstützung seitens der Bezugspersonen im Hinblick auf die Qualität der Recherche einzuschätzen (A2 inhaltliche Qualität).

B Wie ist die *Digital Home Learning Environment* hinsichtlich struktureller sowie prozessbezogener Prädikatoren aufseiten der familiären Bezugspersonen beschaffen und wie beeinflussen diese Prädiktoren die informelle und non-formale elterliche Unterstützung bei der informationsorientierten Nutzung des Internets?

C Wie sagen die strukturellen und prozessbezogenen Prädiktoren sowie die elterliche Unterstützung beim informellen und non-formalen häuslichen Lernen die Motivation, die Art der Nutzung und die Kompetenz zur *informationsorientierten Nutzung des Internets* vorher?

Das Gesamtziel unseres Projekts lässt sich dahingehend zusammenfassen, Gelingensbedingungen für eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung der *Digital Home Learning Environment* zu identifizieren. Es sollten Anregungen formuliert werden, wie Heranwachsende in ihrer Entwicklung von Internetrecherchekompetenz im Rahmen non-formaler und informeller Lernprozesse durch ihre familiären Bezugspersonen unterstützt werden können. Zudem galt es, Ansatzpunkte für eine milieusensible Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in diesem Bereich zu ermitteln. Damit leistet das Vorhaben einen substanziellen Beitrag zur Erfüllung der Förderziele im Forschungsfeld »Gelingensbedingungen von Digitalisierungsprozessen im Bildungsbereich«.

4 Einbettung in den Forschungsstand

Hintergrund unserer Arbeiten ist zum einen die Forschung zu Merkmalen der häuslichen Lernumgebung, zum anderen konkret der Beitrag des Elternhauses zum Umgang mit digitalen Medien. In beiden Bereichen weist die internationale wie auch deutschsprachige

Forschung einen hohen Durchdringungsgrad auf. Was zum Zeitpunkt der Antragstellung fehlte und wozu erst allmählich auch andere Forschungsgruppen arbeiten, ist die Auseinandersetzung konkret mit der digitalen häuslichen Lernumgebung. Wir geben im Folgenden daher einen kurzen Überblick über den Forschungsstand in diesen Bereichen.

Medien und mediale Kommunikation sind fest mit Alltags- und Lebenswelten verwoben, gestalten deren Strukturen und beeinflussen das Denken und Handeln aller. Mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien bei Kindern und Jugendlichen zeichnet sich in den letzten Jahren ein stetiger Anstieg der Nutzung ab (Feierabend, Rathgeb, Kheredmand & Glöckler, 2021). Dies gilt insbesondere für die Nutzung des Internets sowie für Aktivitäten an digitalen Geräten (z. B. Smartphone, Computer, Laptop), die eine Verbindung zum Internet voraussetzen. In der Gruppe der 10- bis 11-Jährigen gaben 2020 knapp 88% und in der Gruppe der 12- bis 13-Jährigen knapp 97% an, das Internet zumindest selten zu nutzen (Feierabend et al., 2021). Dabei werden mit zunehmendem Alter auch spezifische Aktivitäten im Internet attraktiver für Kinder und Jugendliche (Feierabend et al., 2021). Die Suche nach Informationen über Suchmaschinen führt die Liste der Nutzungsanlässe an (Feierabend et al., 2021). Unter Einbezug der Ergebnisse der international vergleichenden ICILS 2018-Studie zeigt sich, dass Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland noch immer Probleme haben, das Internet kompetent zu nutzen (Bos, Eickelmann, Gerick et al., 2014). So zeigten die Ergebnisse der ICILS 2018-Studie im Vergleich zu den Ergebnissen der ICILS 2013-Studie für Deutschland keine signifikanten Zuwächse, wenn es darum geht, wie eigenständig und sicher Schülerinnen und Schüler Informationen ermitteln und organisieren. Auch die Leistungsspitze, also das Erreichen der höchsten Kompetenzstufe, erzielten in ICILS 2018 (1.9%) ähnlich wenige Schülerinnen und Schüler wie in ICILS 2013 (1,5%), wohingegen insbesondere das Erreichen der beiden untersten Kompetenzstufen mit knapp 33,2% noch immer am häufigsten vertreten war (Eickelmann & Labusch, 2019). Vor allem für komplexe Internetrecherchen reichen die Kompetenzen von Kindern der weiterführenden Schule noch nicht aus (Rummler et al., 2021).

Mit Blick auf bedeutsame Prädiktoren für den Kompetenzerwerb sind, wie in anderen Domänen (vgl. für die Lesekompetenz: Möller & Schiefele, 2004), die Motivation (Eccles, 2007) und die Mediennutzung einflussreich. Beide Aspekte hängen eng zusammen: Insbesondere eine intrinsische oder lernzielmotivierte und selbstgesteuerte Auseinandersetzung führt zur Nutzung anspruchsvoller digitaler Anwendungen und zu hoher computer- und informationsbezogener Kompetenz (Hatlevik & Christophersen, 2013; Keskin & Yurdugül, 2020; Rahman, Uddin & Dey, 2021; Senkbeil & Wittwer, 2006). Die Motivation der Schüler*innen wird vom Elternhaus beeinflusst (Buhl & Hilkenmeier, 2017). Dabei hat

sich insbesondere die elterliche Unterstützung (z. B. bei den Hausaufgaben; Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Hoover-Dempsey et al., 2005; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, 2015; Rubach & Lazarides, 2019) als bedeutsamer Prädiktor für die Motivation der Schülerinnen und Schüler (z. B. für das akademisches Selbstkonzept und das Hausaufgabenverhalten) sowie derer schulische Leistungen herausgestellt (Dumont et al., 2012; Hill & Tyson, 2009; Moroni et al., 2015; Núñez et al., 2015).

Die informationsorientierte Nutzung des Internets für das schulische Lernen wird von der Unterstützung durch die Eltern in informellen wie auch non-formalen Lernsituationen beeinflusst. Im Bereich der informellen familialen Unterstützung liegen umfangreiche Erkenntnisse zu typischen Erziehungsmustern sowie deren Einfluss auf die Internetnutzung von Kindern vor. Diese wurden vor allem verstärkt mit dem Blick auf die Bewahrung der Kinder vor Risiken und unter der Perspektive von Medienerziehung, Mediensozialisation und unter dem Begriff der „Parental Mediation“ untersucht (Collier et al., 2016; Piotrowski, 2017; Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2012; Livingstone et al., 2017; Riesmeyer, Wilhelm, Reifegerste, 2022; Wagner, Gebel & Lampert, 2013). Unter Einbezug bisheriger Forschung im Kontext der häuslichen Lernumwelt und einer differenzierten Betrachtung elterlicher Unterstützung (Bradley & Corwyn, 2006) deuten Untersuchungen mit Blick auf das digitale Lernen vor allem auf eine hohe Bedeutsamkeit einer aktiven elterlichen Unterstützung (ausgeprägte Kindorientierung und hohes Aktivitätsniveau) hin. Darunter werden sowohl eine hohe Eltern-Kind-Interaktion als auch die elterliche Instruktion verstanden, die sich als bedeutsam für die Motivation des Kindes als auch für die Art und Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien herausgestellt hat (Bonanati & Buhl, 2022; Griffith & Arnold, 2019). Im Gegensatz dazu führen passivere Formen elterlicher Unterstützung, wie beispielsweise die Regulation des kindlichen Medienhandelns, zu einer geringeren Nutzung digitaler Medien (Collier et al., 2016; Steinfeld, 2021). Neben Zusammenhängen mit strukturellen und prozessbezogenen Merkmalen, auf die in den nachfolgenden Absätzen weiter eingegangen wird, wirkt sich auch das Familienklima auf die elterliche Unterstützung aus. In Untersuchungen, welche vorwiegend im klinischen Kontext (z. B. Depressionen von Jugendlichen: Ogbaselase, Mancini & Luebbe, 2022) vorliegen, wurde ein positiver Zusammenhang mit gemeinsamen Eltern-Kind-Recherchen festgestellt (Festl & Gniewosz, 2019), wobei der Fokus in Forschungen zu internetfähigen Medien bislang vor allem auf familialen Konflikten rund um das Smartphone lag (z. B. Matthes, Thomas, Stevic & Schmuck, 2021).

Mit Blick auf die elterliche Unterstützung im Rahmen non-formaler Lernaktivitäten, z. B. bei den Hausaufgaben, deuten bisherige Untersuchungen auf die Bedeutsamkeit der elterlichen

Instruktion hin (Dumont et al., 2014; Kirsch, de Abreu, Neumann & Wealer, 2021). Untersuchungen hierzu betonen neben der Relevanz der Häufigkeit elterlicher Unterstützung (Quantität elterlicher Unterstützung) vor allem die ihrer Qualität vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie (SDT; Deci & Ryan, 1985). Demnach gilt vor allem eine wertschätzende, autonomieunterstützende, strukturgebende und wenig kontrollierende elterliche Unterstützung als besonders förderlich (Dumont et al., 2012; Deci & Ryan, 2002; Griffith & Arnold, 2019; Wild, Rammert & Siegmund, 2006; Zack & Barr, 2016). Untersuchungen im Kontext digitaler Bildung, die den Zusammenhang elterlicher Unterstützung und der Motivation sowie der Nutzung des Internets durch Kinder vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie untersuchen, liegen jenseits unserer Arbeitsgruppe unseres Wissens bislang nicht vor.

Ob und wie Eltern unterstützen, hängt von strukturellen Merkmalen des Elternhauses, wie z. B. dem Einkommen ebenso ab wie von Merkmalen der Eltern selbst, z. B. ihren Einstellungen zu digitalen Medien. Familien in Deutschland verfügen unabhängig vom ökonomischen Kapital nahezu über eine Vollausstattung mit digital unterstützten Technologien (vgl. Eickelmann, Bos & Labusch, 2019; Feierabend et al., 2020, 2022; Rathgeb & Schmidt, 2019). Ungleichheiten zeigen sich hingegen hinsichtlich der Nutzungspräferenzen im Hinblick auf unterhaltungs- und konsumorientierte versus komplexe und lernförderliche Medienangebote sowie für computer- und internetbezogene Kompetenzen in Abhängigkeit von strukturellen Merkmalen wie Bildungsniveau, sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Familienkonstellation (z. B. Dumont et al., 2012; Eickelmann et al., 2019; Kirsch et al., 2021; Livingstone, Haddon & Gorzig, 2012; Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2015; Scherer & Siddiq, 2019; Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019; Yuen, Park, Chen & Cheng, 2016). Je höher das formale Bildungsniveau der Familie, umso schneller und flexibler werden auch Fertigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit analogen und digitalen Medien erlernt und desto höher ist auch das Ausmaß der ICT-Literacy (Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019; Vennemann, Schwippert, Eickelmann & Massek, 2019). Darüber hinaus zeigten sich auch geschlechtertypische Unterschiede bei spezifischen Nutzungsarten des Internets sowie bei den erzielten computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Kindern (Eickelmann et al., 2019; Sander, Schäfer & van Ophuysen, 2021; Scherer & Siddiq, 2019; Feierabend et al., 2020).

Die strukturellen Merkmale wirken über Prozessmerkmale der Eltern und der Familie auf die Kinder (Helmke & Schrader, 2010; Niklas, 2017; Buhl & Hilkenmeier, 2017; McElvany,

Becker & Lüdtke, 2009; Wagner, Gebel & Lampert, 2013; Schlör, 2016). Neben strukturellen Merkmalen sind deshalb auch Prozessmerkmale wie die Fähigkeiten der Eltern, an die Eltern adressierte Einladungen zur Unterstützung durch die Schule und das Kind (angeregt z.B. durch Hausaufgaben) und persönliche motivationale Überzeugungen als Einflussvariablen auf elterliche Unterstützung von Bedeutung. Untersuchungen in der Domäne Lesen beispielsweise betonten die Bedeutsamkeit der elterlichen Selbstwirksamkeitserwartung und die Leistung des Kindes als wichtige Prädiktoren für die Unterstützung (Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, 2019; Wiescholek, 2018; Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner & Buhl, 2017). Des Weiteren zeigten Eltern mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und besseren Fähigkeiten bei der Hausaufgabenhilfe häufiger autonomieunterstützendes und emotional zugewandtes Verhalten (Yotyodying & Wild, 2014). Die bei Eltern vorhandenen Kompetenzen hinsichtlich operationaler, informationsbezogener und kreativer Fähigkeiten bei der Nutzung des Internets (van Deursen & van Dijk, 2011) hatten Einfluss darauf, wie Eltern die Nutzung digitaler Medien zu Hause regulierten. Jüngere Eltern mit stärker ausgeprägten Kompetenzen setzten häufiger Strategien ein, die den Internetgebrauch von Kindern ermöglichten, statt ihn zu verhindern (Livingstone et al., 2017). Darüber hinaus sind die elterlichen Kompetenzen auch entscheidend dafür, ob und wie Eltern internetbezogene Aktivitäten ihrer Kinder unterstützen (Dedkova, Smahel & Just, 2020; Livingstone et al., 2017; Mota & Cilento; 2020; Yu, Yuen & Park, 2012). Auch die Bedeutsamkeit motivationaler Überzeugungen der Eltern für die Quantität und Qualität elterlicher Unterstützung ist aus Untersuchungen zum elterlichen Schulengagement oder zur elterlichen Hausaufgabenunterstützung bekannt (Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Gonzales-DeHass, Willems, Powers & Musgrove, 2022; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Yotyodying & Wild, 2016). Zusammenhänge zwischen elterlichen motivationalen Überzeugungen und der Häufigkeit einer allgemeinen Internetnutzung betrachten zumeist ausschließlich eine allgemeine Nutzungshäufigkeit (Mota & Cilento, 2020), ohne dabei zwischen Nutzungsarten zu differenzieren oder überhaupt eine informationsbezogene Nutzung zu berücksichtigen. Auch hier leistet das Forschungsprojekt einen innovativen Beitrag.

5 Ergebnisse der Projektarbeit

Das Verbundvorhaben DigHomE baut in konzeptueller, inhaltlicher und methodischer Hinsicht auf dem dargestellten Forschungsstand auf und schließt wesentliche Lücken im

Verständnis der digitalen häuslichen Lernumgebung. Gegenstand der Projektarbeit waren in vielfältiger Weise die digitale häusliche Lernumgebung, insbesondere die elterliche Unterstützung, ihre Prädiktoren sowie Folgen hinsichtlich der Motivation zur Internetnutzung und Nutzungsformen im Kontext von Hausarbeiten sowie im Freizeitbereich. Zur Strukturierung der Arbeit und der bearbeiteten Fragestellungen wurde ein Rahmenmodell entwickelt, das im Folgenden vorgestellt wird. Es folgen die Schwerpunkte der Forschungsarbeit getrennt nach den Teilprojekten sowie in der Zusammenarbeit zur Triangulation.

5.1 Modell der Digital Home Learning Environment

Für die Präzisierung der Forschungsfragen B und C sowie der Verortung der Konstrukte von Forschungsfrage A wurde ein strukturierendes Modell der häuslichen Lernumgebung im digitalen Zeitalter, der Digital Home Learning Environment (Abb. 1), ihrer Wirkungen auf Lernprozesse und die Ausbildung von Kompetenzen Heranwachsender zum Lernen mit Medien zu Grunde gelegt, das auf gut ausgearbeitete Konzepte mit empirischer Evidenz basiert. Das Modell wurde bereits zur Antragstellung hin formuliert, in der Projektarbeit weiterentwickelt, in dieser Form veröffentlicht (Bonanati, Buhl, Gerhardts, Kamin & Meister, 2022) und hier in Anlehnung daran dargestellt.

Als Rahmen wurde das Modell familialer Determinanten schulischer Leistung (Helmke & Schrader 2010) herangezogen. Um es zu konkretisieren, wurde die häusliche Lernumgebung (Home Learning Environment, HLE) in Anlehnung an Bradley und Corwyn (2005) beschrieben. Zentrale Fragen galten weiterhin den Prozessen elterlicher Unterstützung und ihren Prädiktoren. Diese wurden in Anlehnung an die Arbeiten von Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler und Hoover-Dempsey (2005) strukturiert. Schließlich lässt sich der Frage nach den Effekten der *digitalen häuslichen Lernumgebung* (Digital Home Learning Environment, DHLE) motivationspsychologisch nachgehen (Möller & Schiefele, 2004).

Hintergrund des Modells bildet somit das Bewusstsein um familiale Determinanten schulischer Leistungen in Form von elterlichem Erziehungsverhalten wie Instruktion, Motivation und Modellfunktion, neben und in Interaktion mit strukturellen und individuellen Prozessmerkmalen des Kindes (Helmke & Schrader, 2010). Diese Prozessmerkmale werden als Teil der familialen Umwelt (Family Environment: Bradley & Corwyn, 2005) im Sinne einer Home Learning Environment betrachtet, z. B. als Home Literacy Environment zur Vorhersage von Kompetenzen im Lesen und Schreiben (Niklas, 2017). Dieser Ansatz unterstreicht so die Bedeutung von Prozessen im Elternhaus, die Zusammenhänge zwischen strukturellen

Merkmalen und Lern- und Leistungsmerkmalen mediieren. In diesem Sinne sprechen wir hier mit Blick auf Lernen mit digitalen Medien über die DHLE. Weiter sind Prädiktoren elterlicher Unterstützung Teil des Modells. Mit diesen befassen sich u. a. Hoover-Dempsey und Sandler (1997; Walker et al., 2005) im Model of Parental Involvement, in dem elterliches Schulengagement durch motivationale Variablen und Möglichkeiten (u. a. Kompetenz) der Eltern und Einladungen durch Kind und Schule vorhergesagt werden.

Basierend auf diesen Modellen unterteilen wir die häusliche Lernumgebung in drei Bereiche: strukturelle Merkmale der Familie (z. B. Bildungshintergrund und Ausstattung mit Medien), prozessbezogene und damit veränderbare Merkmale (z. B. elterliche Medienkompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung das Kind fördern zu können) sowie die konkrete elterliche Unterstützung selbst, deren Quantität und Qualität berücksichtigt wird. Diese elterliche Unterstützung wird von den strukturellen und prozessbezogenen Merkmalen beeinflusst.

Angenommen wurde weiter, dass sich die DHLE sowohl direkt auf den Umgang und das Lernen mit digitalen Medien auswirkt als auch indirekt vermittelt über die vom Elternhaus beeinflusste Motivation zur Nutzung digitaler Medien, die Häufigkeit der Nutzung und somit letztlich auch auf die Medienkompetenz von Heranwachsenden. Diese Zusammenhänge von Sozialisationskontext, motivationalen Variablen und Nutzung sowie weiterhin zum Aufbau von Kompetenzen sind generell motivationspsychologisch (z. B. Eccles, 2007) sowie konkret z. B. für den Aufbau von Lesekompetenz (Möller & Schiefele, 2004) gut untersucht und wurden im DigHomE-Projekt auf das häusliche Lernen mit digitalen Medien übertragen.

Der Fokus unserer Arbeit lag auf der Beschreibung der Qualität elterlicher Unterstützung, der Identifikation von Prädiktoren und Effekten. Im Folgenden werden Schwerpunkte der Arbeiten der Teilprojekte dargestellt und dabei jeweils im Modell verortet.

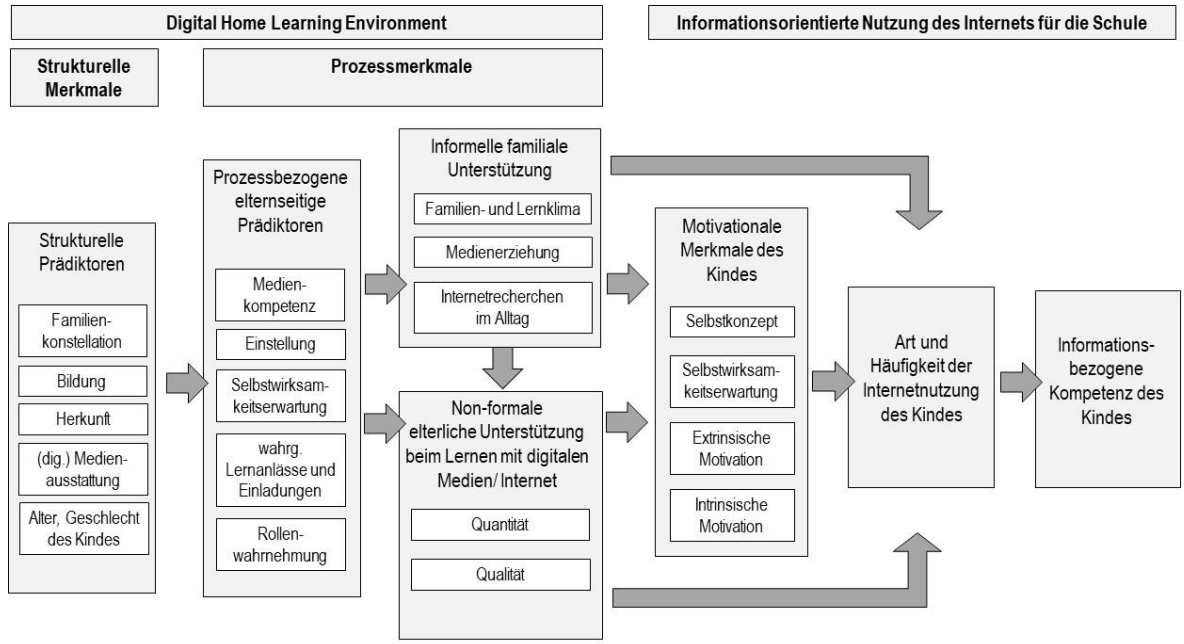

Abbildung 1: Modell der Digital Home Learning Environment mit ihrer Wirkung auf informationsorientierte Nutzung des Internets für schulische Belange (adaptiert nach Bonanati, Buhl et al., 2022)

5.2 TP 1a, Psychologie, Universität Paderborn

5.2.1 Team

Das Team des TP1a setzte sich aus der Projektleitung, Prof. Dr. Heike M. Buhl sowie bis Mai 2022 Dr. Sabrina Bonanati, und den Projektmitarbeiterinnen (je 65%-Stellen) Dr. Nicole Gruchel, M. Ed. und Dr. Ricarda Kurock, M.Ed. zusammen. Beide haben in der Projektlaufzeit zum Projektthema promoviert.

5.2.2 Forschungsmethoden

In TP1a wurde quantitativ anhand von Selbstauskunftsfragebögen gearbeitet. Im Folgenden werden die Stichproben und die Instrumente zusammenfassend erläutert. Außerdem ist ein Überblick der Teilprojekt-Schwerpunkte und des methodischen Vorgehens in Form eines Videos unter folgendem Link https://digi-ebf.de/system/files/2021-03/DigHomE%20TP1a%20BMBF.mp4 zu finden.

Stichproben

Ziel war eine schriftliche Befragung von Kindern und ihren Eltern zu zwei Messzeitpunkten, um einen umfangreichen Einblick in die digitale häusliche Lernumwelt von Fünft- und Sechstklässlern und ihrer Wirkung auf die informationsorientierte Nutzung des Internets zu erhalten. Im Zeitraum von November 2019 bis März 2020 wurden dazu 779 Schüler*innen und 423 Eltern nach Unterzeichnung einer informierten Einverständniserklärung mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt (Kohorte 1). Die Teilnahme war freiwillig und konnte jederzeit abgebrochen werden. Aufgrund der Schulschließungen, die am 13.03.2020 im Rahmen der Covid-19-Pandemie beschlossen wurden, musste der erste Messzeitpunkt abgebrochen werden, sodass die Schüler*innen einer Schule nicht mehr befragt werden konnten. Insgesamt nahmen im ersten Messzeitraum 61 Klassen aus 20 Schulen in Nordrhein-Westfalen teil.

Ursprüngliches Ziel war es, diese Stichprobe ein Jahr später in der sechsten Klassenstufe erneut zu befragen. Aufgrund der erschwerten beziehungsweise teilweise nicht möglichen Erhebungen in der Covid-19 Pandemie konnte im Rahmen des zweiten Messzeitpunkts im Winter 2020/21 allerdings nur eine Schule für die eigenständige Durchführung der schriftlichen Befragung von 113 Sechstklässler*innen und 22 Eltern mit Hilfe der DigHomE-Fragebögen sowie extra für die Durchführung angefertigte Anleitungen gewonnen werden. Zusätzlich wurde eine zweite Kohorte gewonnen, bei der 87 Fünftklässler*innen und 43 Eltern an derselben Schule befragt wurden, um coronabedingte Veränderungen in der digitalen häuslichen Lernumwelt untersuchen zu können. Eine dritte Kohorte wurde über eine digitale Befragung erfasst. Diese digitale Erhebung wurde auf Basis des Paper-Pencil-Fragebogens mithilfe des Online-Umfrage-Tools LimeSurvey konzipiert und über verschiedene Netzwerke deutschlandweit verbreitet (Elternnetzwerke, soziale Plattformen wie eBay Kleinanzeigen, Instagram oder Facebook). Insgesamt nahmen 50 Schüler*innen der fünften Klasse sowie 244 Eltern von Fünftklässler*innen und 38 Schüler*innen der sechsten Klasse sowie 121 Eltern von Sechstklässler*innen an der Befragung teil (Kohorte 3).

Aufgrund der veränderten Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt wurde im Winter 2021/22 ein dritter Messzeitpunkt durchgeführt, an dem 15 Schulen teilnahmen, die schon zum ersten Messzeitpunkt teilgenommen hatten (Kohorte 1), sowie eine weitere Schule, die am ersten Messzeitpunkt nicht teilgenommen hatte. Insgesamt nahmen zum dritten Messzeitpunkt 47 Klassen teil. Somit liegt schlussendlich ein großer Längsschnitt über zwei Messzeitpunkte (2019/20 und 2021/22) sowie ein kleiner Längsschnitt der einzelnen Schule über drei Messzeitpunkte vor. Zusätzlich konnten noch einmal die Schüler*innen befragt werden, die

zum zweiten Messzeitpunkt in der fünften Klasse teilnahmen (Kohorte 2). Zum zweiten Messzeitpunkt dieser zweiten Kohorte konnten 95 Schüler*innen und 54 Eltern befragt werden. Insgesamt konnten so zwei längsschnittliche Datensätze erzielt werden (sowie ein Längsschnitt einer einzelnen Klasse von Kohorte 1 über drei Messzeitpunkte). Außerdem liegen ein Querschnittsdaten von 50 Fünftklässler*innen sowie 254 Eltern und 10 Sechtsklässler*innen und 95 Eltern aus einer digitalen Befragung im Jahr 2020/21 vor. Das Kohorten-Design mit allen Messzeitpunkten kann Abbildung 2 entnommen werden.

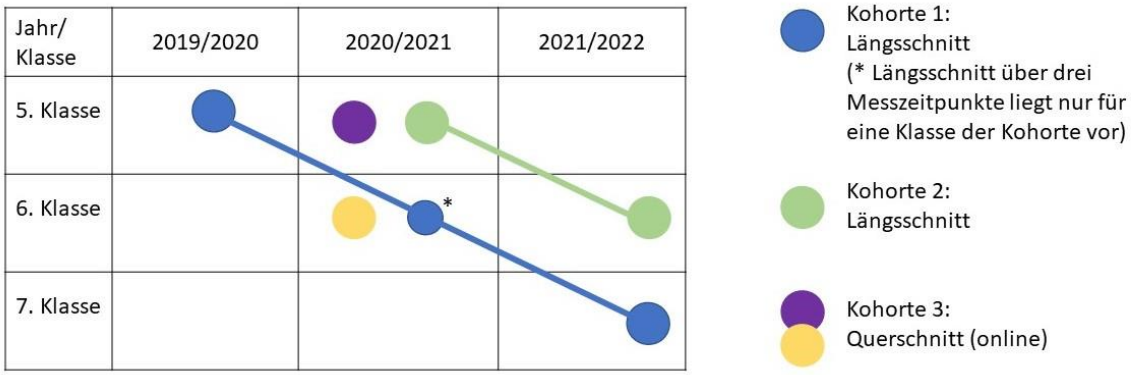

Abbildung 2: Multi-Kohorten-Sequenz-Design der quantitativen Datenerhebung im DigHomE-Projekt

Um schulische Einflüsse auf die digitale häusliche Lernumwelt von Kindern untersuchen zu können, wurden zusätzlich 40 Lehrkräfte der teilnehmenden Klassen des ersten Messzeitpunkts nachträglich befragt (z. B. zu Lage und Ausstattung der Schule, coronabedingte Veränderungen im Einsatz digitaler Medien, Einstellungen zu digitalen Medien).

Instrumente

Der Fragebogen für Kinder und Eltern bestand aus standardisierten Skalen, die überwiegend für den vorliegenden Kontext angepasst wurden, sowie einigen wenigen Eigenentwicklungen. Das Antwortformat war überwiegend binär oder eine Likert-Skala zur Angabe von Häufigkeiten und Zustimmungen. Bestandteil des Kinderfragebogens waren einerseits Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund, der Herkunft, der Familienkonstellation, zum kulturellen Kapital, zu kindinitiierten Lernanlässen, zur informellen Unterstützung (z. B. Familienklima, Lernen am Modell, Medienerziehung), zur non-formalen Unterstützung (z. B. Quantität und Qualität der Unterstützung bei informationsorientierten Internetrecherchen,

Selbstwirksamkeitserwartung sowie Motivation bei der Internetnutzung), zur Art der Nutzung digitaler Medien sowie zu einzelnen Kontrollvariablen (z. B. Aufgaben der Schule, Geschlecht oder Schulleistung des Kindes). Zusätzlich wurde der ELFE-Leseverständnistest (Lenhard & Schneider, 2006) sowie ein selbstentwickeltes Quiz zu Internetrecherchekompetenzen mit den Kindern durchgeführt. Aufgrund der Heterogenität des Quiz im Pretest konnten die Daten aufgrund geringer Reliabilitäten nicht für die Erhebungen verwendet werden. Zur Erfassung der Kompetenz wurde stattdessen die selbsteingeschätzte Kompetenz der Kinder hinsichtlich operationaler Fähigkeiten, Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung sowie kreativer Fähigkeiten, wie auch im Elternfragebogen verwendet, erfasst.

Bestandteil des Elternfragebogens waren Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund, der Herkunft, der Familienkonstellation, zum kulturellen Kapital, zu prozessbezogenen Prädiktoren (z. B. Rollenwahrnehmung, Einladungen von Schulen zu Lernanlässen mit dem Internet, Einstellungen zum Lernen mit dem Internet, selbsteingeschätzte Medienkompetenz), zur informellen Unterstützung (z. B. Familienklima, Lernen am Modell, Medienerziehung) sowie zur non-formalen Unterstützung (z. B. Quantität und Qualität der Unterstützung bei informationsorientierten Internetrecherchen, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Motivation bei der Internetnutzung). Beide Fragebögen endeten mit einem offenen Antwortfeld, sodass Kinder und Eltern Informationen ergänzen konnten, die ihnen bei dem Thema selbst wichtig schienen.

Ziel der Auswertung waren zur Beantwortung der Forschungsfragen B Zusammenhangsanalysen innerhalb der digitalen häuslichen Lernumwelt von Kindern sowie gemäß Forschungsfrage C Zusammenhangsanalysen der DHLE mit der Motivation, der Art der Nutzung und der Kompetenz zur informationsorientierten Nutzung des Internets. Voraussetzung dafür sowie für die Berechnung längsschnittlicher Zusammenhänge waren die Vergleiche von Eltern- und Kinderdaten sowie grundlegende statistische Berechnungen (Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Skalenreliabilitäten usw.).

Einige Ergebnisse wurden jeweils nach Abschluss der Messzeitpunkte aufbereitet und an die Schulen als Ergebnisrückmeldung versandt.

5.2.3 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden sowohl Ergebnisse der längsschnittlichen Untersuchung als auch der Zusammenhangsanalysen innerhalb des Modells zur DHLE vorgestellt. Für den Längsschnitt wurden Mittelwertsvergleiche der Kohorte 1 zwischen dem ersten Messzeitpunkt (Klasse 5)

und dem zweiten Messzeitpunkt (Klasse 7) ausgewählt. Alle berichteten Unterschiede sind signifikant.

Zu ihrer Nutzung digitaler Medien außerhalb der Schule wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft sie digitale Medien zu Hause für unterhaltungsbezogene und schulbezogene Aktivitäten nutzen. Bei beiden Nutzungsarten zeigte sich ein signifikanter Unterschied der Nutzungshäufigkeit zwischen der fünften und siebten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler in der siebten Klasse gaben eine häufigere Nutzung als in der fünften Klasse an (s. Abbildung 3).

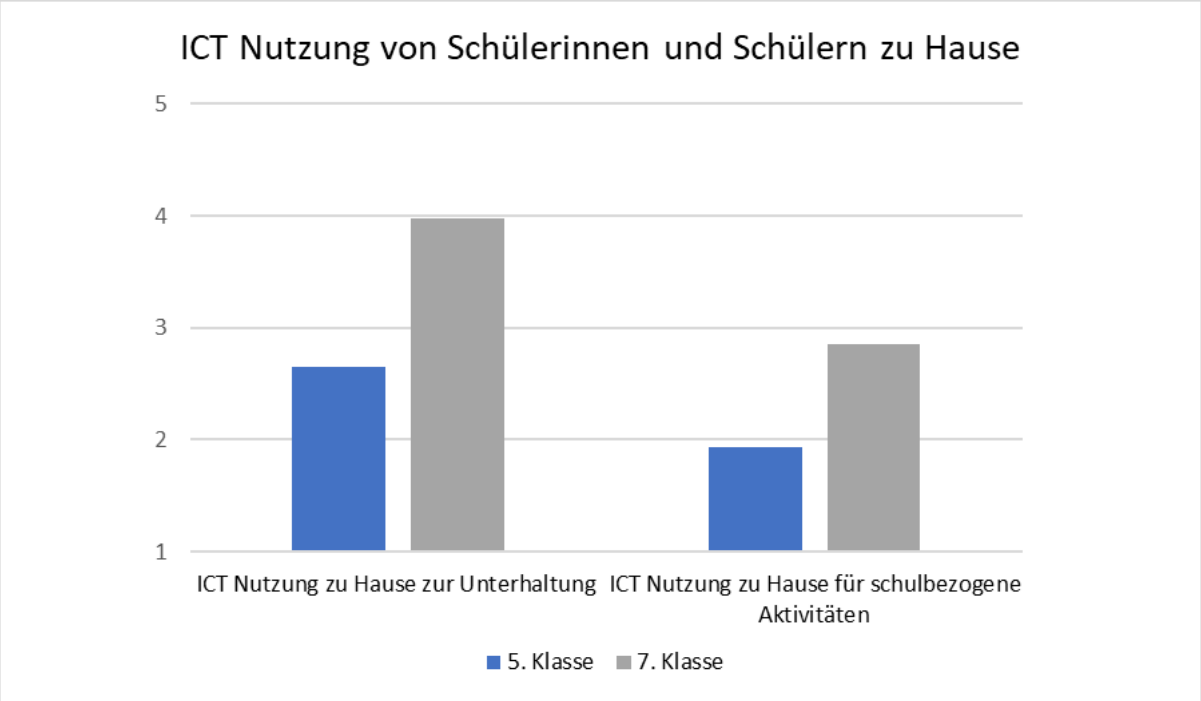

Abbildung 3: Mittelwertvergleich zur Nutzung digitaler Medien (ICT) von Schülerinnen und Schülern zu Hause zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt; Angabe der Kinder; N (unterhaltungsbezogene Nutzung) = 456; N (schulbezogene Nutzung) = 445; 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = sehr oft).

Zur Erfassung der Internetnutzung für Anlässe, die von der Schule initiiert werden oder die von Schülerinnen und Schülern konkret zur Bearbeitung von schulischen Aufgaben eingesetzt werden, wurden den Schülerinnen und Schülern folgende Fragen gestellt: (1) Wie häufig bekommst du Aufgaben, die du für die Schule zu Hause im Internet erledigen musst? (2) Wie häufig benutzt du das Internet darüber hinaus für deine schulischen Aufgaben, weil es dir hilft?. Es konnte ein signifikanter Unterschied zwischen der fünften und siebten Klasse festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler gaben an, sowohl häufiger Aufgaben zu erhalten, die sie für die Schule mit dem Internet erledigen sollen, als

auch häufiger das Internet darüber hinaus selbstgewählt für schulische Aufgaben zu nutzen (s. Abbildung 4).

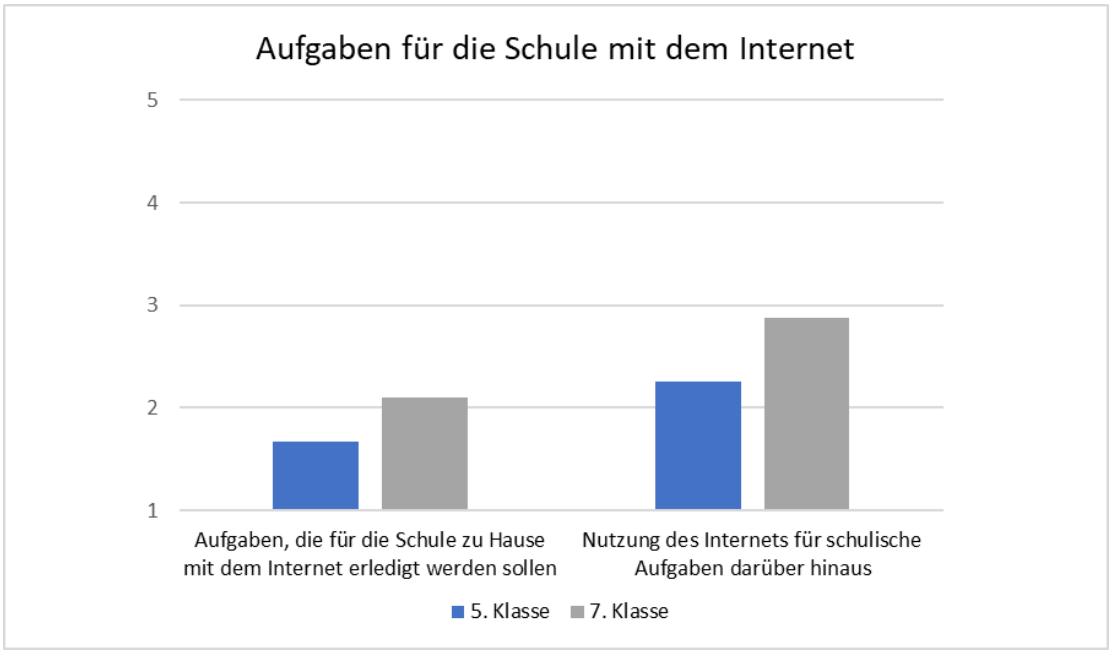

Abbildung 4: Mittelwertvergleiche zur Nutzung des Internets zur Bearbeitung schulischer Aufgaben zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt; Angabe der Kinder; N (Aufgaben für die Schule) = 222; N (Nutzung darüber hinaus) = 218; 1 = nie oder selten, 2 = ein- bis zweimal pro Monat, 3 = ein- bis zweimal pro Woche, 4 = drei- bis viermal pro Woche, 5 = jeden Tag oder fast jeden Tag.

Mit Blick auf ihre Unterstützung wurden die Eltern gefragt, wie häufig sie ihr Kind bei Informationssuchen im Internet durch instruktionale Anleitungen und Hinweise unterstützen. Die Häufigkeit der Unterstützung nahm von der fünften zur siebten Klasse signifikant ab (s. Abbildung 5).

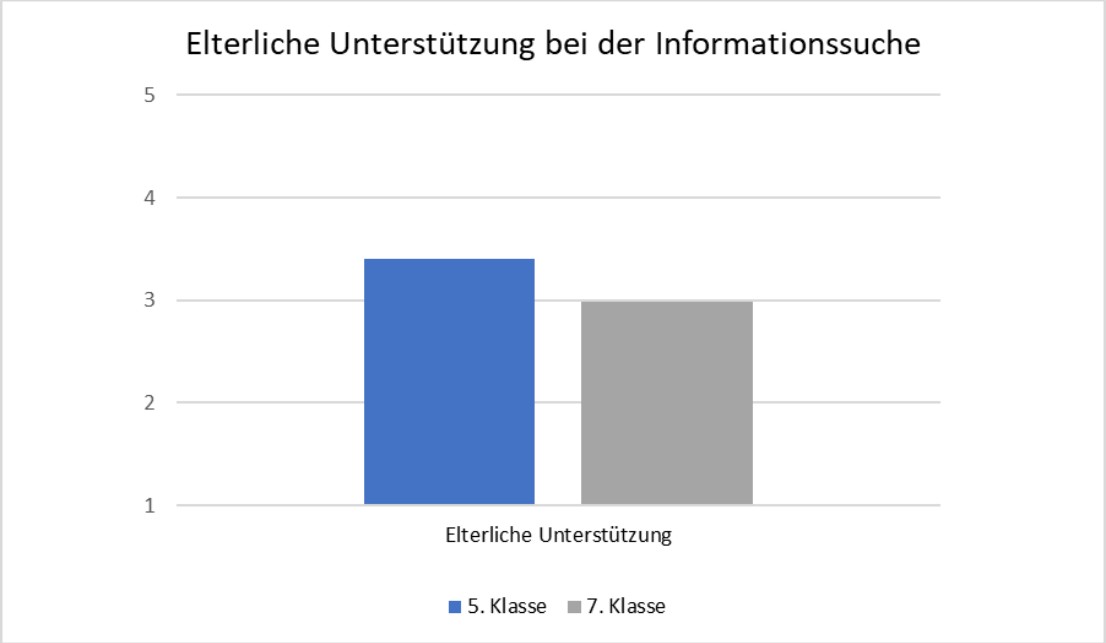

Abbildung 5: Mittelwertvergleich zur elterlichen Unterstützung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (Angabe der Eltern, N = 190; 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = sehr oft).

Darüber hinaus wurden Eltern gefragt, ob sie Einladungen der Schule zu Lernanlässen mit dem Internet erhielten. Zum einen konnten Eltern berichten, welche Informationsangebote sie von Schulen erhielten und zum anderen, welche Teilhabeangebote sie erhielten. Zu beiden Messzeitpunkten gaben die Eltern an, seltener Teilhabeangebote als Informationsangebote von der Schule zu erhalten (s. Abbildung 6).

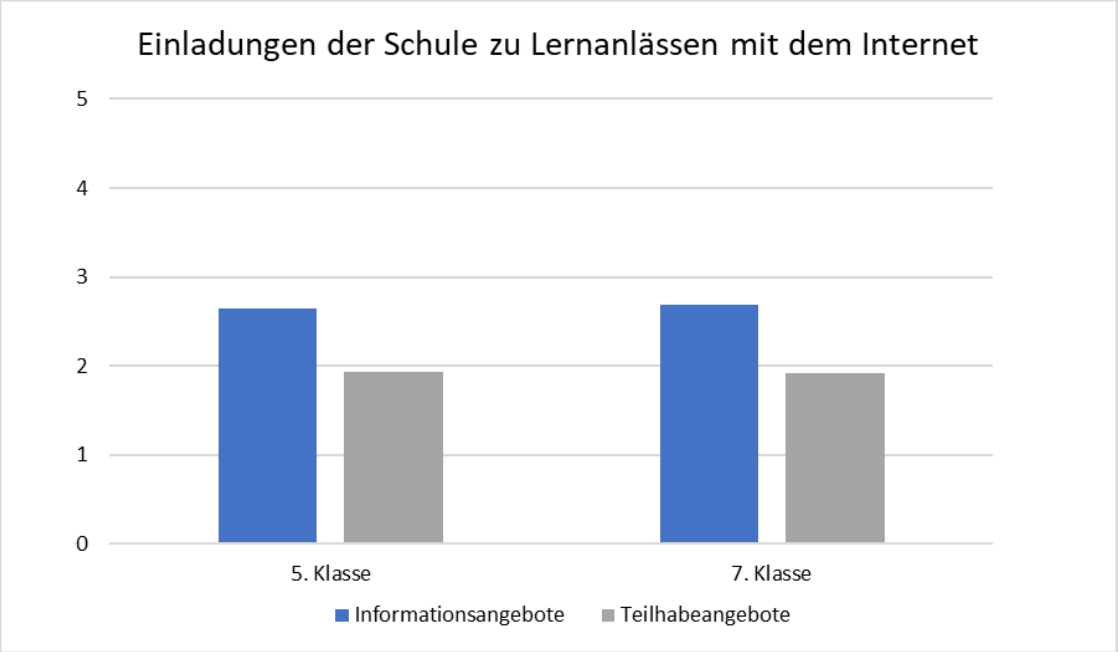

Abbildung 6: Mittelwertvergleich zu schulischen Einladungen zwischen Informations- und Teilhabeangeboten zu beiden Messzeitpunkten (Angabe der Eltern, N (5. Klasse) = 450; N (7. Klasse) = 258; 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll und ganz zu).

Im Projektkontext wurden gemäß den Fragestellungen v. a. Zusammenhänge analysiert. Mit Blick auf Zusammenhänge innerhalb der digitalen häuslichen Lernumwelt (Forschungsfrage B) zeigen die Ergebnisse, dass ein positives Familienklima, welches durch die emotionale Kohäsion, Flexibilität und offene Kommunikation innerhalb der Familie beschrieben werden kann (Kurock, Gruchel, Bonanati & Buhl, 2022a) positiv mit kindinitiierten Lernanlässen und der Quantität (Kurock, Gruchel, Bonanati & Buhl, 2022b) und der Qualität elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung (Kurock, Teichert, Meister, Gerhardts, Buhl & Bonanati, under review) zusammenhing. Demnach kann ein positives Familienklima Kinder darin unterstützen, ihre Eltern um Hilfe zu bitten, was wiederum zu mehr elterlicher Unterstützung führt. Zudem kann ein positives Familienklima Eltern in ihrer Häufigkeit und Qualität elterlicher Unterstützung stärken.

In weiteren Untersuchungen konnte herausgestellt werden, dass die prozessbezogenen Prädiktoren der Eltern im Gegensatz zu den strukturellen Merkmalen der Familie einen größeren Erklärungsgehalt für die elterliche Unterstützung sowie die schulbezogenen Internetnutzung der Kinder aufwiesen. So zeigte sich, dass die Prädiktoren elterlicher Unterstützung wie beispielsweise die Rollenwahrnehmung und die Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern positiv mit der Quantität elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung zusammenhingen, die wiederum positiv mit

verschiedenen Nutzungsarten des Internets durch die Kinder (unterhaltungsbezogene Nutzung, praktische Nutzung und schul- bzw. lernbezogene Nutzung) zusammenhing. Demnach unterstützten Eltern, die sich darin selbstwirksam fühlten und/oder sich überhaupt für die Unterstützung zuständig fühlten, ihre Kinder bei der informationsorientierten Internetnutzung häufiger. Mit Blick auf die internetbezogenen Kompetenzen der Eltern zeigte sich entgegen unserer Annahme, dass Eltern, die sich im Bereich der Informationsbeschaffung kompetent fühlten, ihr Kind weniger häufig unterstützten als weniger kompetente Eltern (Gruchel, Kurock, Bonanati & Buhl, 2022a). Mit Blick auf die strukturellen Merkmale der Familie konnte weder für den Bildungshintergrund der Eltern noch für den Migrationshintergrund und das Geschlecht des Kindes Zusammenhänge mit der elterlichen Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung und der schulbezogenen Internetnutzung von Kindern identifiziert werden (Gruchel, Kurock, Bonanati & Buhl, 2022b). Demnach sind innerhalb der digitalen häuslichen Lernumwelt von Kindern weniger die strukturellen Merkmale der Familie entscheidend als vielmehr die familialen Prozesse und somit das, was in der Familie tatsächlich passiert. Mit Blick auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule hingegen zeigte sich, dass Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern mit niedrigen bis mittleren Bildungsabschlüssen häufiger berichteten, Informations- und Teilhabeangebote von der Schule zu erhalten. Je geringer die Eltern ihre eigenen Fähigkeiten wahrnehmen, desto häufiger berichteten sie von Angeboten, bei denen sie digitale Medien mit ihren Kindern zusammen ausprobieren und erproben konnten. Zusammenhänge zwischen Kooperationsangeboten und Medienerziehung wurden nicht gefunden (Bonanati, Kurock, Gruchel & Buhl, 2022).

Mit Blick auf Fragestellung C zu Zusammenhängen zwischen der elterlichen Unterstützung, der Motivation der Kinder zur informationsorientierten Internetnutzung und der Internetnutzung an sich, stellte sich sowohl die Häufigkeit elterlicher Unterstützung als auch die Qualität elterlicher Instruktion als bedeutsam heraus (Gruchel, Kurock, Bonanati & Buhl, under review). Zudem fühlten sich Kinder besonders selbstwirksam in der Nutzung des Internets, wenn die Eltern gegenüber der Nutzung digitaler Medien positiv eingestellt waren und zuhause häufig internetbezogene Eltern-Kind-Interaktionen stattfanden (Bonanati & Buhl, 2022).

Die referierten Ergebnisse wurden bereits in Fachzeitschriften veröffentlicht bzw. eingereicht und bei Tagungsvorträgen diskutiert.

5.2.4 Zwischenfazit und Abgleich mit Zielen

Ziel des Gesamtprojekts war es, Gelingensbedingungen für eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung der Digital Home Learning Environment zu identifizieren. Dabei sollte einerseits beschrieben werden, wie diese Prädiktoren die informelle und non-formale elterliche Unterstützung bei der informationsorientierten Nutzung des Internets beeinflussen. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigen deutlich, dass weniger die strukturellen Prädiktoren (wie z. B. Bildung oder Migrationshintergrund der Eltern) entscheidend für die elterliche Unterstützung sind, sondern vielmehr die prozessbezogenen Merkmale innerhalb der Familie. Dabei sind wichtige Gelingensbedingungen für die elterliche Unterstützung die Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern, ihre Rollenwahrnehmung, ein positives Familienklima sowie die Hilfebitten von Kindern als Lernanlässe.

Andererseits sollte im Projekt der Frage nachgegangen werden, wie die strukturellen und prozessbezogenen Prädiktoren sowie die elterliche Unterstützung beim informellen und non-formalen häuslichen Lernen die Motivation, die Art der Nutzung und die Kompetenz zur informationsorientierten Nutzung des Internets vorhersagen. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Unterstützung der Eltern entscheidend dafür ist, wie motiviert Kinder sind und ob Kinder das Internet für informationsbezogene Zwecke nutzen. Entgegen unserer Zielsetzung konnte die Kompetenz der Kinder zur informationsorientierten Mediennutzung nicht anhand eines Tests ermittelt werden, so dass diese Variable ausgeklammert werden musste.

5.3 TP 1b, Medienwissenschaft, Universität Paderborn

5.3.1 Team

Das Team des TP1b setzte sich aus der Projektleitung, Prof. Dr. Dorothee M. Meister, sowie den Projektmitarbeiterinnen Lara Gerhardts (Stellenumfang im Projektverlauf bis Mai 2022 zwischen 50% und 65%), Dr. Jeannine H. Teichert (Stellenumfang im Projektverlauf bis 2023 50%) und Claudia Kirschtein (Stellenumfang im Projektverlauf ab Juli 2022 73%) zusammen.

5.3.2 Forschungsmethoden

In diesem Teilprojekt wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt, um einen detaillierten Einblick in die informelle und non-formale digitale Bildung von Schüler*innen in der häuslichen Lernumwelt auf die informationsorientierte Nutzung des Internets für schulische Belange zu erhalten. Dazu wurden aus einem Pool von 16 kontrastiv

ausgewählten Familien (d. h. im Sample spiegelt sich eine möglichst große Varianz hinsichtlich sozialer Herkunft, Bildungshintergrund und Beruf der Eltern, Familiensituation und -größe usw.) (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009) sechs Familien ausgewählt und untersucht. Die ursprünglich geplanten zehn Familien konnten nicht erreicht werden, da durch die Covid-19-Pandemie die entsprechenden Untersuchungen nicht mehr realisiert werden konnten. Da die Familien aus demselben Sample wie Teilprojekt 2 gewonnen werden sollten, kam noch die Schwierigkeit hinzu, dass die Familien teilweise nicht mehr bereit waren, nochmals von einer Forschergruppe befragt zu werden. Der Arbeitsumfang blieb dennoch erhalten, da sich die qualitativen Auswertungen von Video- und Interviewmaterial als sehr umfangreich herausstellten. Zudem wurde eine Sondererhebung zur COVID-19-Pandemie gemeinsam mit Teilprojekt 2 durchgeführt, bei der aus dem bestehenden TP2-Sample in fünf Familien Tagebucherhebungen und Befragungen stattfanden, die gemeinsam ausgewertet wurden. Im Zeitraum von Dezember 2019 bis November 2020 wurden für unsere Hauptuntersuchung die Elternteile und Kinder der 5. und 6. Jahrgangsstufe jeweils zwei Mal in ihrem häuslichen Umfeld besucht, um eine laborhafte Versuchssituation umgehen zu können. Aus Datenschutzgründen haben alle Familien im späteren Verlauf ein Pseudonym zugewiesen bekommen. Die im Fokus des Teilprojekts stehenden Familien sind (1) Familie Matteo, (2) Familie Klara, (3) Familie Samuel, (4) Familie Johannes, (5) Familie Steffen und (6) Familie Valentin.

Beim ersten Erhebungstermin recherchierten ein Elternteil und dessen Kind gemeinsam und wurden dabei videografisch begleitet. In einem weiteren Erhebungstermin wurden qualitative Leitfadeninterviews je Elternteil und je Kind durchgeführt, um einen Einblick in die Sichtweise der einzelnen Beteiligten zu der konkreten Recherchesituation und zu schulischen und familialen Internetrecherchen im Allgemeinen zu erhalten. In den Interviews wurden zusätzlich video-stimulierte Rückblicke aus der vorherigen gemeinsamen Internetrecherche eingesetzt (Stimulated Recall).

Diese Datenbasis wurde aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert, sodass verschiedene Auswertungsmethoden eingesetzt wurden. Die Interviewauswertung erfolgte mehrmals mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) im Hinblick auf die elterliche Unterstützung unter formalstrukturellen Gesichtspunkten, die Medienkompetenzentwicklung, die Kinderperspektive sowie familiärer Recherchestrategien. Außerdem wurde das Material hinsichtlich elterliche Alltagstheorien bezüglich des Medienerziehungshandelns untersucht in Anlehnung an die Vorgehensweise der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021) und Nohl (2017), um elterliche Erfahrungen sowie daraus resultierende Überzeugungen, Orientierungen und Ansichten zu rekonstruieren. Insgesamt hat sich die Triangulation der Videographien und der qualitativen

Interviews sowie weiterer Daten aus anderen Projektteilen als sinnvoll und gewinnbringend herausgestellt.

Zusätzlich steht eine Zusammenfassung der Teilprojekt-Schwerpunkte und des methodischen Vorgehens in Form eines Videos unter folgendem Link https://digi-ebf.de/system/files/2021-03/DigHomE%20TP1b%20BMBF.mp4 zur Verfügung.

5.3.3 Ausgewählte Ergebnisse

Im Rahmen der Untersuchung konnten im Rahmen unserer drei Forschungsfragen unterschiedliche Fragen bearbeitet werden, die fachlich in Form von nationalen und internationalen Vorträgen und diversen Publikationen diskutiert und weiterentwickelt wurden. Darüber hinaus wurde u. a. mittels einer Transfertagung der Austausch mit der Praxis angestoßen sowie vorangetrieben.

Die Ergebnisse dieses Teilprojektes lassen sich den folgenden drei Dimensionen zuordnen: Medienerziehung, Alltagspraxis und Qualität der Recherche. Damit bewegen wir uns im Modell der Digital Home Learning Environment im Bereich der Prozessmerkmale. Wie in Abbildung 6 dargestellt, sind die drei unterschiedlichen Forschungsperspektiven eng miteinander verbunden und ermöglichen einen umfassenden Einblick in die informationsorientierte Internetnutzung im häuslichen Lernumfeld. Da die Ergebnisse nicht in Gänze hier vorgestellt werden können, wird im Folgenden ein Teil-Ergebnis exemplarisch aus jeder Ergebnis-Dimension zusammenfassend dargestellt.

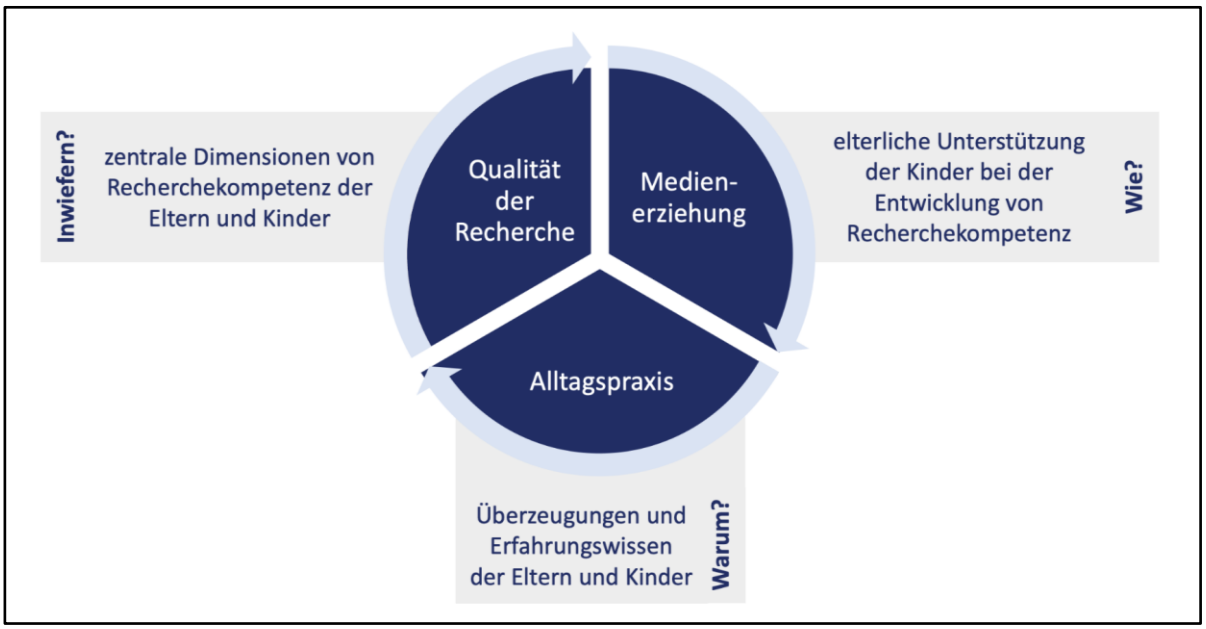

Abbildung 7: Überblick der Ergebnis-Dimensionen von TP1b (Quelle: eigene Darstellung)

Das erste Teil-Ergebnis ist der Dimension *Medienerziehung* zuzuordnen (siehe Abbildung 6) und bezieht sich auf die Kinderperspektive bezüglich Internetrecherchen und damit zusammenhängend auf die Wahrnehmung von Medienkompetenz. Dies stellt eine gewinnbringende Ergänzung zu der ebenfalls durchgeführten Untersuchung der Elternperspektive dar, die sich auf die Herausforderungen der elterlichen Unterstützung bei der Entwicklung von Recherchekompetenz der Kinder fokussiert (Müller 2022; Teichert, Gerhardts, Richter, Kamin & Meister, 2022a). Aus der Perspektive der Kinder reiche das Maß an Medienkompetenz, um Recherchen im Internet durchzuführen, insgesamt aus (Teichert, Gerhardts, Meister, Müller & Pawelczig, 2022b). Häufig wird Medienkompetenz in dem Zusammenhang so definiert, dass die Kinder dazu in der Lage sind, den Computer und seine Benutzeroberfläche zu bedienen. Tiefergehende Medienkompetenz zeigt sich in Ansätzen vor allem in den jeweiligen Bereichen, die den Kindern durch ihre Eltern verstärkt vermittelt wurden. Diese reichen vom Erkennen von Werbung und Fake-News bis zur Nutzung von kindgerechten Inhalten. Diese Sorgen und Einstellungen sind aber die einzigen Themen, die die Kinder anführen, die dem medienkritischen Bereich zuordenbar sind. Woran man die Wertigkeit von Inhalten im Internet tatsächlich erfassen kann, können die teilnehmenden Kinder nicht exakt fest machen. Vielmehr neigen sie zu generalisierenden und vereinfachenden Formulierungen, ohne diese Zuordnung aber genauer erklären zu können. Prinzipiell beinhaltet die Unterstützung der Eltern vor allem den Bereich der Mediennutzungskompetenz. Die Kinder können so die Recherchen erst einmal eigenständig starten und sich ausprobieren und haben im Hinterkopf die Sicherheit, dass sie von ihren Eltern unterstützt werden können. Die Häufigkeit und Stärke dieser Hilfe ist dabei von Kind zu Kind unterschiedlich. In den Erzählungen der Kinder lag der Fokus klar auf Methoden, die der Enabling Mediation zuordenbar sind. Restriktive Methoden wurden von den Kindern eher selten erwähnt, da sie, wie es scheint, bei Recherchen im Schulkontext eher weniger Anwendung finden.

Generell herrscht eine große Zufriedenheit bei den Kindern vor, wenn sie über die Unterstützung ihrer Eltern bei Recherchen sprechen. So werden die Hauptbezugspersonen für die Unterstützung von den Kindern als sehr medienkompetent wahrgenommen. Die Kriterien dafür sind bei den Kindern aber durchaus unterschiedlich. Teilweise reicht es schon erwachsen zu sein, um von den Kindern als medienkompetent wahrgenommen zu werden. Der Großteil der wahrgenommenen Medienkompetenz ihrer Eltern stammt aber daher, dass die Kinder ihre Eltern als Helfer*innen und Tippgeber*innen im Umgang mit Medien und technischen Geräten kennengelernt haben und diese Rolle fest zementiert ist. Trotz der eigentlich vorherrschenden Zufriedenheit wurden einige Punkte genannt, die die elterliche Unterstützung aus Kinderperspektive verbessern könnten, die im engen Zusammenhang mit

elterlichen Überzeugungen und Erfahrungen stehen und im nachfolgenden betrachtet werden.

Das zweite Teilergebnis kann daher zur Dimension *Alltagspraxis* gruppiert werden (siehe Abbildung 6) und umfasst Teilergebnisse hinsichtlich der alltagstheoretischen Überzeugungen und des Erfahrungswissens der Eltern bei der Entwicklung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Kinder. Es konnte herausgearbeitet werden, dass sowohl von außen herangetragene Anforderungen als auch persönliche Einschätzungen bezüglich des Kompetenzwissens der Kinder die elterlichen Alltagstheorien prägen (Meister, Teichert, Gerhardts & Pawelczig, 2022; Pawelczig, 2022). Im Rahmen unserer Untersuchung zeigt sich, dass eine Analyse der elterlichen alltagstheoretischen Orientierungen weitreichende Erkenntnisse über die Intentionen der Eltern in ihrem medienerzieherischen Verhalten liefern kann. Mit dem Forschungsansatz zu Alltagstheorien (Hierdeis & Hug, 1996) konnten etwaige Erklärungsmuster für elterliche Unterstützungshandlungen einbezogen und in weiterführenden Untersuchungen detaillierter analysiert werden, die bisher zwar beobachtet, aber nicht genauer analysiert wurden. Auf der Grundlage unserer Analysen konnten wir drei Muster identifizieren, die das pädagogische Handeln der Eltern in Hinblick auf den kindlichen computer- und informationsbezogenen Kompetenzerwerb leiten:

- Anforderungsorientierung: Hier stehen extrinsische Gegebenheiten und damit einhergehende typische Anforderungen innerhalb des Familienalltags im Mittelpunkt elterlicher Überzeugungen und Ansichten. Eltern sehen sich hier vor allem in der Verantwortung, die Handhabung der Mediennutzung ihrer Kinder zu lenken, um verschiedene Anforderungen zu erfüllen.
- Werte- und Kompetenzorientierung: Aufgrund intrinsisch wahrgenommener Anforderungen, die durch eigene Wertvorstellungen oder Erwartungshaltungen entstehen, unterstützen die Eltern ihr Kind bei der bildungsbezogenen Mediennutzung zu Hause.
- Selbstständigkeitsorientierung: Auf Seiten der Eltern zeigen sich auch Unterlassungsgründe, die Kinder bei der Computer- und Internetnutzung zu unterstützen. Aufgrund der elterlichen Wahrnehmung ihres Handlungsrahmens sehen sie sich nicht immer in der primären Verantwortung, Kompetenzwissen an ihre Kinder zu vermitteln bzw. erkennen sie darin keinen Vorteil.

Diese drei Muster beschreiben den zugrundeliegenden Orientierungsrahmen der Eltern und zeigen auf, welche Überzeugungen und Ansichten die Förderung computer- und

informationsbezogener Kompetenzen im häuslichen Umfeld beeinflussen, ohne dass die Eltern sich dessen zwingend bewusst sein müssen.

Ein Einblick in die Dimension *Qualität der Recherche* (siehe Abbildung 6) wird im Folgenden zusammenfassend in Hinblick auf die familiären Recherchestrategien erläutert (Meister, Teichert, Gerhardts, Kirschtein & Kraatz, 2023). Insgesamt zeigte sich, dass sich Eltern für die Rahmenbedingungen und das Rechercheprodukt/-ergebnis verantwortlich fühlen. Es wurde deutlich, dass bei der Vermittlung von Bedienkompetenzen Erklärungen bezüglich der Suchergebnisse oder der Suchmaschinenauswahl große Zurückhaltung herrschte, da Unsicherheiten bezüglich der Verantwortlichkeiten zwischen Schule und Elternhaus bestünden. Eine hohe Medienkompetenz der Eltern sorgte z. B. folglich nicht für eine stärkere Unterstützung des Kindes im Rechercheprozess. Dies stützt die Ergebnisse der quantitativen Zusammenhangsanalysen von TP1a. Außerdem zeigte sich Konfliktpotenzial aufgrund der Kompetenz-Asymmetrien durch beispielsweise unterschiedliche Lese- und Schreibfähigkeiten zwischen Elternteil und Kind. Dies führte dazu, dass beispielsweise Eltern selbst das Lesen übernahmen und so die fehlenden Kompetenzen ihres Kindes kompensierten. Bei der Betrachtung der elterlichen Unterstützungsformen fällt auf, dass Regulation und Instruktion besonders häufig eingesetzt wurden und Modeling und Interaktion keine bedeutende Rolle spielten. Dies führte dazu, dass Eltern phasenweise sogar sehr stark in die kindliche Recherche eingriffen und eher passives bzw. unbewusstes Modeling durch die Eltern erfolgte.

5.3.4 Zwischenfazit und Abgleich mit Zielen

Die in TP1b erhobenen qualitativen Daten ermöglichen die Betrachtung der Digital Home Learning Environment in Hinblick auf die Dimensionen *Medienerziehung*, *Alltagspraxis* und *Recherchequalität.* In Hinsicht auf das Gesamtziel des Projekts - die Gelingensbedingungen für eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung der Digital Home Learning Environment zu identifizieren - zeigte sich die Triangulation der Eltern- und Kinderperspektive bezüglich der drei Dimensionen als gewinnbringend. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern eher anlassbezogen reagieren und sich eher für das Produkt als für den Prozess der Recherche verantwortlich fühlen. Dabei erleben sich Kinder als aktive Handelnde und fühlen sich gleichzeitig auch bei der Internetrecherche alleine gelassen, da keine elterliche oder schulische Überprüfung der jeweiligen Vorgehensweise erfolgt. Überraschenderweise zeigten sich auch während der Covid-19-Pandemie in unserem Sample insgesamt wenig Nutzungsanlässe für schulseitig-initiierte kindliche Internetrecherchen, die zukünftig geschaffen werden sollten, um gezielt den kindlichen

Medienkompetenzerwerb vor allem im Bereich der Medienkritik nachhaltig zu unterstützen. In diesem Zusammenhang legen die Ergebnisse dieses Teilprojekts nahe, den Dialog zwischen Schule, Eltern und Kindern zu fördern, um nachhaltige Konzepte zur Unterstützung der informationsorientierten Nutzung des Internets entwickeln zu können. Es konnten insgesamt durch die qualitative Forschung von TP1b tiefergehende Einblicke insbesondere in Bezug auf die prozessbezogenen Prädikatoren aufseiten der familiären Bezugspersonen, die informelle und non-formale elterliche Unterstützung und motivationale Merkmale des Kindes gewonnen werden (siehe Abbildung 1).

5.4 TP 2, Medienpädagogik, Universität Bielefeld

5.4.1 Team

Das Team des TP2 setzte sich aus der Teilprojektleitung für den Standort Bielefeld Prof. Dr. Anna-Maria Kamin sowie der Projektmitarbeiterin Lea Richter (Stellenumfang im Projektverlauf zwischen 65% und 100%) zusammen.

5.4.2 Forschungsmethoden

Um einen detaillierten Einblick in die digitale häusliche Lernumwelt von Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse zu erlangen, erfolgte in 16 Familien eine ethnografisch orientierte Exploration. Im Fokus stand dabei die Erfassung des Einsatzes digitaler Medien während der Bearbeitung schulischer Aufgaben in der Häuslichkeit sowie die elterliche Begleitung in diesem Zusammenhang. Die Akquise der Familien erfolgte mit dem Ziel, einen größtmöglichen Kontrast hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren wie etwa Alter und Bildung der Eltern, Beruf, Herkunft, Familiensituation und -größe herzustellen. Obwohl das Sample alle Differenzkategorien abbildet, dominierten Familien aus Mittelschichtskontexten. Weiter konnten mehr Jungen als Mädchen zur Teilnahme gewonnen werden, die zudem überwiegend ein Gymnasium besuchten. Konkret erfolgte an einem Nachmittag eine teilnehmende Beobachtung während der Hausaufgabenbearbeitung in den Familien. Diese wurde ergänzt durch eine Dokumentation des häuslichen Umfeldes mittels der Kombination aus einem strukturierten Beobachtungsbogen und einer von den Schülerinnen und Schülern selbst angefertigten Fotodokumentation[1]. Im Anschluss wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf, 2013) mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern geführt. Diese Daten werden ergänzt von einer weiteren, im Zeitraum der pandemiebedingten

[1] Die Kinder wurden dazu aufgefordert, ihren Lieblingsplatz im Haus oder der Wohnung, Lieblingsplatz für Hausaufgaben sowie für Medienzeit wie auch ihr Lieblingsmedium zu fotografieren.

Schulschließungen (Frühjahr bis zu den Sommerferien 2020) durchgeführten empirischen Untersuchung. Von den 16 beobachteten Familien konnten 7 Familien für die Teilnahme an einer Erweiterungsstudie zu den Bedingungen des pandemiebedingten Distanzlernens gewonnen werden. Die Datenerhebung erfolgte mittels kontaktloser Erhebungsmethoden, bestehend aus der Kombination von Tagebuchverfahren und anschließendem Telefoninterview. So führten die Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von zwei Wochen Lerntagebücher in Form von interaktiven Text-Dokumenten, die digital oder handschriftlich bearbeitet werden konnten. Neben den angeleiteten detaillierten Beschreibungen, wie sich das Lernen zu Hause gestaltete, war in den Tagebüchern die Möglichkeit vorgesehen, Fotos oder Screenshots einzufügen oder anderweitig an das Forschungsteam zu übermitteln. Im Anschluss daran wurden leitfadengestützte Telefoninterviews mit jeweils einem oder beiden Elternteilen geführt. Die Daten der 16 beobachteten Familien wurden mittels der Methode der Ethnographischen Collage ausgewertet (Friebertshäuser, Richter & Boller, 2010). Es wurden verdichtete Beschreibungen in Form von Familienporträts, die mithilfe von Codierverfahren fallvergleichend ausgewertet werden, erstellt, sodass zentrale Phänomene identifiziert und anschließend in den Forschungskontext eingeordnet wurden (Richter, 2019; Andrä, 2019).

Des Weiteren ist eine Zusammenfassung der Teilprojekt-Schwerpunkte und des methodischen Vorgehens in Form eines Videos unter folgendem Link https://digi-ebf.de/system/files/2021-03/DigHomE%20TP2%20BMBF.mp4 zu finden.

5.4.3 Ausgewählte Ergebnisse

Im Rahmen der Untersuchungen konnten sechs verschiedene Internetnutzungsanlässe identifiziert werden (Richter & Kamin, 2021), die hinsichtlich ihres Komplexitätsgrades auf drei Ebenen geclustert wurden. Diesen drei Ebenen konnte jeweils eine Zielstellung zugeordnet werden.

Abbildung 8: Beobachtete kindliche und elterliche Nutzungsformen im Rahmen der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben (Quelle: eigene Darstellung, Richter, in Vorbereitung)

Auf der ersten Ebene lässt sich die *Organisation des Lernprozesses* als Internetnutzungsanlass beobachten. Darunter wird der kindliche oder elterliche Zugriff auf Messenger-Dienste verstanden mit dem Ziel, fehlende Informationen wie vergessene Aufgabenstellungen zu erfragen oder auch auf weitere Hilfsnetzwerke wie Freund*innen oder zum Teil auch Lehrkräften zuzugreifen. Ebenso wurde beobachtet, dass Elternteile Internetrecherchen nutzten, um Kindern alternative oder weiterführende Lernmaterialien – wie etwa Erklärvideos – zur Verfügung zu stellen, was als *Diversifizierung des Lernprozesses* verstanden wird. Beide Internetnutzungsanlässe werden angewandt, um die Lernumwelt der Kinder unter Hinzunahme von digitalen Medien zu gestalten. Ziel ist die Herstellung von Arbeitsfähigkeit.

Die nächste Ebene zeigt Internetnutzungsformen, die der Ergebnissicherung und -überprüfung dienen, folglich ist der Komplexitätsgrad des Medieneinsatzes im Vergleich zur ersten Ebene größer. Auch wenn der Einsatz digitaler Medien sich nun dem inhaltlichen Arbeitsprozess widmete, ließ sich allerdings eher der Umgang mit Einzelinformationen erkennen. Zu beobachten waren dabei einerseits die *Sicherstellung und Verifizierung des Lernergebnisses*, etwa wenn Kindern Sprachassistenten oder Internetrecherchen zur Übersetzung von englischen Vokabeln nutzten. Andererseits die *Verifizierung der Lernbegleitung*, bei der Eltern das Internet als Informationsquelle nutzten, um die elterliche Lernbegleitung zu überprüfen, etwa um sich Einzelinformationen wie mathematische Formeln zu vergewissern oder diese zu gewinnen.

Erst auf der dritten Ebene dient der mediale Einsatz der Erarbeitung des Lerngegenstandes und weist damit den größten Komplexitätsgrad der beobachteten Nutzungsformen auf. Zu

beobachten waren dabei explorative Internetrecherchen, bei denen hauptsächlich Texte oder Videos herangezogen wurden, um den Lerngegenstand zu erschließen. Neben *kindlichen explorativen Lernprozessen* und *elterlichen explorativen Lernprozessen*, zeigen sich ausschließlich auf der dritten Ebene gemeinsame Interaktionsformen, bei denen die Kinder und Eltern gemeinsam recherchieren.

Zusammengefasst eröffnen die Ergebnisse, dass bei den von uns untersuchten Familien (gemeinsame) Eltern-Kind Internetrecherchen, die der Erkundung von Interessengebieten und/oder der vertiefenden Informationsbeschaffung dienen, kaum beobachtet wurden und explorative und kindgesteuerte Internetrecherchen nur selten stattfanden. Wenn, zumeist durch die Eltern durchgeführte, punktuelle Internetrecherchen erfolgten, waren unterschiedliche Vorgehensweisen und Einzelziele zu erkennen. Allen gemein war aber die bestmögliche Bewältigung der Aufgaben im Sinne einer Optimierung des Lernprozesses. Sichtbar wurde dies entlang der Faktoren: Anlässe für Recherchen (1), Zielstellung der Recherche (2), Strategien der Recherche (3), Gerät mit dem recherchiert wird (4) sowie Eltern-Kind-Interaktion bei der Recherche (5).

(1) Die von uns untersuchten Schüler*innen erhielten selten Hausaufgaben, die den Einsatz des Internets als Recherchemedium (ein-)fordern. Konkret bedeutet das, dass für die Schüler*innen kaum *Internetnutzungsanlässe* existierten und die Hausaufgaben überwiegend entlang traditioneller Medien, wie die des Schulbuches oder von Aufgabenblättern erledigt wurden.

(2) Sofern digitale Medien für schulische Belange durch die Eltern angeregt oder eigeninitiativ seitens der Schüler*innen genutzt wurden, war die vorrangige *Zielstellung,* den Hausaufgabenprozess lediglich anzureichern, indem etwa Einzelinformationen „nachgeschlagen“ wurden. Als ein Beispiel kann die Übersetzung einzelner Wörter durch Übersetzungsapps genannt werden.

(3) Dabei wird eine Bandbreite an unterschiedlichen *Recherchestrategien* sichtbar. Einige Schüler*innen berichteten, dass sie Informationen als valide betrachten, wenn sie wiederholt die identische Information in mehreren Quellen finden. Weiter war mehrheitlich eine oberflächliche Recherche zu beobachten, etwa dann, wenn angegeben wurde, dass bereits der erste Treffer einer Google-Suche als geeignet wahrgenommen wird. Auch wurde die Qualität der Information dann als besonders hochwertig eingeschätzt, wenn es aus subjektiver Sicht so klingt „wie ein Professor es sagen würde“. Insgesamt war ein bislang noch nicht detailliert empirisch erfasster Recherchehabitus in der Stichprobe erkennbar, der die Internetrecherche nicht als

komplexen Vorgang der gezielten Suche mit anschließender Weiterverarbeitung von Informationen beschreibt.

(4) Begründen lässt sich dieser veränderte Recherchehabitus vermutlich auch durch die ausschließliche Verwendung von mobilen *Geräten*. In den untersuchten Familien wurden nicht Desktop-PCs oder Laptops, sondern in den meisten Fällen das Smartphone oder das Tablet für Internetrecherchen verwendet. Diese lassen es aufgrund ihrer permanenten Verfügbarkeit und vereinfachten Nutzungsweise zu, „mal eben schnell nachzuschauen". Weiter ermöglicht insbesondere die App-Struktur der mobilen Endgeräte eine Fragmentierung des Suchvorgangs entlang für die Suche als relevant eingestufter Anwendungen. So nutzten die Schüler*innen zum Beispiel die YouTube- sowie Wikipedia-App oder „fragen Siri". Folglich erhielten sie vorselektierte und auf den Umfang der einzelnen Tools beschränkte Wissensinhalte.

(5) In den meisten Fällen, in denen eine Internetrecherche unter den beschriebenen komprimierten Bedingungen nachgegangen wurde, zeigte sich darüber hinaus, dass die *Eltern-Kind-Interaktion* in der Übernahme der Suche durch die Eltern bestand und den Schüler*innen insofern aufbereitete Information zur Verfügung gestellt wurden. In einer Familie recherchierte ein Elternteil beispielsweise per Smartphone nach einer Landkarte, um dem Kind die Beschriftung eines Arbeitsblattes für die Erdkunde-Hausaufgabe zu erleichtern. Dabei hat weder das Kind selbst agiert, noch wurde der vorhandene Atlas genutzt. Selbst in Beobachtungssituationen, in denen der*die Schüler*in seitens des Elternteils aufgefordert wurde eine Internetrecherche durchzuführen, zeigte sich eine elterliche Übernahme des Rechercheprozesses. Beispielsweise dann, wenn das Kind in den Augen des Elternteils ungeeignete Ergebnisse erzielte. Auf eine Anleitung des Rechercheprozesses wurde in den meisten Fällen verzichtet.

Zusammengenommen zeigt sich über alle Familien hinweg, dass Internetrecherchen kaum als Strategien des non-formalen und informellen Lernens genutzt wurden. Kompetenzen für ein sicheres Agieren in der Wissensgesellschaft werden folglich in der Häuslichkeit nicht ausreichend eingeübt. Vielmehr dienen die Internetrecherchen für schulische Belange primär zur Qualitätssicherstellung und -verbesserung des Arbeitsergebnisses. Die elterliche Unterstützung ist dabei weniger durch eine Begleitung und Anleitung, sondern vielmehr durch eine Übernahme des Rechercheprozess gekennzeichnet (Rummler et al., 2021)

5.4.4 Zwischenfazit und Abgleich mit Zielen

Die Daten des TP2 erlauben einen detaillierten Einblick in kindliche, elterliche und gemeinsame Nutzungsformen von informationsorientierter Internetnutzung. Bezogen auf das Modell der Digital Home Learning Environment konnten sowohl strukturelle als auch ausgewählte prozessbezogene Merkmale vertiefend betrachtet werden. Insbesondere erwies sich *die informelle familiale Unterstützung* als bedeutsam.

Mittels einer Weiterentwicklung der Methode der ethnographischen Collage wurden die Daten interpretiert. Auf Basis der Familienportraits erfolgte eine vertiefende Auswertung in Form von kontrastiven Fallvergleichen. Ergebnis sind zwei phänomenbezogene Collagen, einerseits zu den kindlichen und elterlichen Nutzungsformen digitaler Medien im Rahmen der schulbezogenen Aufgabenbearbeitung und andererseits zu familiären Motiven in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Rahmen des schulischen Bearbeitungsprozesses (Richter, in Vorbereitung).

Im Hinblick auf das Sample muss konstatiert werden, dass die anvisierte Stichprobe von 20 Familien nicht ganz erreicht wurde. Dies ist u. a. mit den pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen zu erklären. Bis zum ersten Lockdown (März 2020) konnten 14 Familien beobachtet und befragt werden. Von März bis Juli 2020 wurden kontaktlose Untersuchungen (s. o.) bei bereits besuchten Personen durchgeführt. Zwei weitere - bereits vor dem Lockdown - verabredete Besuche bei Familien wurden im Sommer 2020 durchgeführt. Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass das bis zu diesem Zeitpunkt erhobene Datenmaterial so umfänglich war und zudem die Varianz des Feldes ausgelotet und eine theoretische Sättigung eingetroffen war (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009), sodass das Sampling abgeschlossen wurde.

Weiter war zur Datenauswertung die Triangulation in Form eines Abgleichs der ethnographischen Daten mit den Audio-/Videographien geplant, um die pädagogische Qualität des Rechercheprozesses von Kind und Bezugsperson zu analysieren. Da hingegen kaum - und wenn nur sehr kurzzeitige und zumeist oberflächliche - gemeinsame Rechercheprozesse beobachtet wurden, konnte dies in der vorgesehen Form nicht erfolgen. Eine Zusammenschau der Daten erfolgte aber fragmentarisch in Bezug auf die Covid-19-Sondererhebung, hier wurden Formen der elterlichen Unterstützung und deren Bedeutung für die kindliche Medienkompetenzentwicklung in den Blick genommen (Teichert et al., 2022a).

Bislang sind noch nicht alle Projektergebnisse veröffentlicht. Im Rahmen einer als Monographie angelegten Dissertation sollen die ethnographischen Collagen in Form der zwei phänomenbezogenen Collagen vorgestellt werden. Die Projektmitarbeiterin Lea Richter ist durch Krankheit, Mutterschutz und Elternzeit bereits Anfang November 2022 aus der Projektarbeit ausgeschieden, sodass die geplante Fertigstellung der Dissertation erst nach Beendigung der Elternzeit (ab 07/2024) erfolgen kann.

5.5 Teilprojektübergreifende Triangulationen: Exemplarische Auswertungen

Über die Projektlaufzeit hinweg wurde in regelmäßigen Treffen aller drei Teilprojekte zunächst an der gemeinsamen Modell- und Begriffsbildung, dann an der Entwicklung der Forschungsmethoden sowie schließlich an gemeinsamen Analysen gearbeitet. Im Folgenden werden drei Ergebnisse dieser interdisziplinären Arbeit exemplarisch vorgestellt.

5.5.1 Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern

Durch die triangulative Verschränkung der quantitativen Befragungen (TP1a) und der ethnographischen Exploration (TP2) gelang es, die digitale häusliche Lernumwelten von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Herkunft und Sprache multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Insgesamt konnten die Ergebnisse einige Befunde des bisherigen Diskurses zu herkunftsbedingten und sprachlichen Einflüssen bestätigen (z. B. Eickelmann et al., 2019). Im quantitativen Teil der Studie zeigten sich kaum Effekte des Migrationshintergrundes. Dagegen eröffnete der Blick auf die Familiensprache neue Perspektiven und einen Blick auf Potenziale. Erkennbar ist, dass bei den beobachteten und erfragten Internetnutzungsformen von Kindern und Eltern deutliche Potenziale benennbar sind, die so bislang im medienpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs kaum diskutiert werden (Richter et al., in Begutachtung).

So zeigte sich, dass Familien, die im Familienalltag überwiegend nicht Deutsch sprechen, eine höhere internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion aufwiesen und dass zudem eine häufigere kindseitige unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung stattfand. Während Potentiale der Familiensprache mit Blick auf die elterliche Unterstützung bereits aus anderen Domänen bekannt sind (Sander et al., 2021), bedienen die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Familiensprache und den Nutzungsarten des Internets einen bisher wenig betrachteten Forschungsbereich. Unter Hinzunahme der ermittelten

Bedeutsamkeit der Eltern-Kind-Interaktion für die Nutzung des Internets allgemein (unterhaltungs- und schulbezogen) kann die Familiensprache somit im Optimalfall ein Mittel zur Bildungsteilhabe darstellen, weil Kinder mithilfe von digitalen Medien – auch unter Rückgriff auf externe Unterstützungssysteme – selbstgesteuert arbeiten können oder auch weil eine sinnvolle elterliche Unterstützung durch Überwindung von Sprachbarrieren möglich wird. Gleichzeitig liegt in den deutlich häufiger stattfinden gemeinsamen interaktiven Lernprozessen unter Hinzunahme digitaler Medien eine große Chance für Lernprozesse auf Augenhöhe.

In diesem Zuge sind die Familiensprache und die gemeinsame Eltern-Kind-Interaktion als mögliche Ressource zu betrachten. Dies stellt eine Erweiterung des bisherigen wissenschaftlichen Diskurses dar, der die Internetnutzung in Familien mit Migrationshintergrund und/oder geringerem sozioökonomischen Status nicht überwiegend defizitär im Kontext von Unterhaltung, Konsum, Alltagsbewältigung oder Eskapismus in belasteten Lebenslagen begreift (etwa Paus-Hasebrink & Sinner, 2021; Friedrich-Liesenkötter & Hüttmann, 2023). Vielmehr kann eine häusliche informationsorientierte Internetnutzung eine Bewältigungsmöglichkeit von schulischen Arbeitsprozessen darstellen und bietet in diesem Zuge eine Chance zur Reduzierung bestehender Bildungsungleichheiten, die bislang durch die ungleiche Verteilung elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten in der Gefahr standen, begünstigt zu werden (Bräu, 2017; Luplow & Schneider, 2018; Trautwein & Lüdtke, 2008). Damit deutet die vorliegende Untersuchung keinesfalls darauf hin, dass bisherige Diskurse und empirische Ergebnisse zu entkräften sind, vielmehr gilt es, bisherige Auseinandersetzungen, um eine solche potenzialorientierte Perspektive zu erweitern. Dabei ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass bestehende Bildungsungleichheiten nicht alleine auf das Handeln der Familie zurückzuführen sind, vielmehr sind bestimmte Gruppen zusätzlich von institutioneller und struktureller Diskriminierung betroffen (etwa Gomolla & Radtke, 2009).

5.5.2 Qualität der elterlichen Unterstützung bei der informationsbezogenen Internetnutzung von Jugendlichen als Ko-Konstruktionsprozess

Durch die triangulative Verschränkung der quantitativen Befragungen (TP1a) und der Videographien von gemeinsamen Internetrecherchen von Eltern und Kindern (TP1b) gelang es, die Qualität elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung multiperspektivisch in den Blick zu nehmen (Kurock et al., under review). Ziel dieser Studie war es, entsprechend Fragestellung A1 zu untersuchen, welche Aspekte der Qualität der

elterlichen Unterstützung bei der Informationssuche im Internet beobachtet werden können und welche Aspekte die Akteure selbst berichten. Die Untersuchung wurde auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie durchgeführt. Dazu wurden in der quantitativen Befragung entsprechende Skalen verwendet und für die qualitative Inhaltsanalyse der gemeinsamen Recherchen ein darauf aufbauendes Kategoriensystem entwickelt.

Die Berichte von Eltern und Jugendlichen zeigten eine vergleichbare Sicht auf die elterliche Unterstützung, wobei die Perspektiven auf Autonomie am ähnlichsten und die Perspektiven auf Struktur am unterschiedlichsten waren. In den Videographien konnte ein stärker kontrollierendes elterliches Verhalten und weniger elterliche emotionale Unterstützung beobachtet werden. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass verschiedene Formen von Hilfeersuchen der Jugendlichen (direkte Hilfeersuchen und Ersuchen von elterlicher Rückversicherung) für die Qualität der elterlichen Unterstützung von Bedeutung sind. Das bedeutet, dass nicht nur die Eltern in der Forschung zur Unterstützung der informationsbezogenen Internetnutzung sowie bei der Förderung elterlicher Unterstützung berücksichtigt werden sollten. Die gemeinsame informationsbezogene Internetnutzung scheint vielmehr ein ko-konstruktiver Unterstützungsprozess zu sein, der zukünftig weiter erforscht werden sollte.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Eltern und Jugendliche gemeinsam in ihren Fähigkeiten zur Informationssuche im Internet gestärkt werden sollten. Familienbildungsprogramme, in denen Eltern und Jugendliche gemeinsam in der schulischen Lernumgebung lernen, können eine Orientierung für praktische Auswirkungen auf die elterliche Unterstützung bieten (Bonanati et al., 2021). Letztlich gibt es kein allgemeines Rezept für die elterliche Unterstützung, aber sie sollte an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst werden.

5.5.3 Herausforderungen für Schüler*innen und elterliche Unterstützung bei der Medienkompetenzentwicklung beim pandemiebedingten Distanzlernen

Die im Rahmen der Sondererhebung erhobenen Daten (siehe TP2) wurden gemeinsam mit dem Team des TP1b ausgewertet und publiziert.

Zunächst konnte anhand von drei Fallporträts veranschaulicht werden, wie sich der familiale Alltag verändert, wenn Schule plötzlich zu Hause stattfindet. Erkennbar war, dass Kinder in Rekordgeschwindigkeit neue Medien- und Bedienkompetenzen digitaler Technologien erwerben. Die Eltern mussten Rollenkonflikte bewältigen, die durch den Vermittlungsprozess

zwischen Schule und Kindern und beratende, begleitende und prüfende Tätigkeiten bei der Bearbeitung von Schulaufgaben entstanden. Weiter hat sich gezeigt, dass Schule maßgeblich durch digitale Infrastrukturen das gesamte Familiensystem entlasten und Schüler*innen zur selbstständigen Arbeit befähigen konnte (Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020b).

In einem weiteren Schritt wurde analysiert, wie sich die Selbstlern- und Medienkompetenz von Schüler*innen während der Covid-19-Pandemie im häuslichen Kontext weiterentwickelt haben. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Homeschooling, sei es nun vollständig oder anteilig, einer Anpassung der Rahmenbedingungen an die Häuslichkeit bedarf. Damit dies gelingen kann, ist eine Neukonzeption von Passungsverhältnissen im Hinblick auf Rollenverständnisse in der Familie, den Gebrauch von Medien sowie die Lernorganisation in der Schule notwendig. Kerngedanke sollte dabei die stärkere Verzahnung der Kompetenzbereiche Selbstlernkompetenz und Medienkompetenz sein. Ergänzend dazu gilt es, das interaktive Potenzial digitaler Medien im Kontext des Homeschoolings noch stärker auszuschöpfen (Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020a).

Darüber hinaus wurden die die erhobenen Daten der TP1b und TP2 triangulativ im Hinblick auf veränderte Bedingungen, Herausforderungen und Handlungsbedarfe durch das pandemiebedingte Distanzlernen ausgewertet. Dazu wurden Interviewdaten von fünf Elternteilen, von denen Daten zu drei Erhebungszeitpunkten (vor Beginn, zu Beginn und während der Covid-19-Pandemie) vorlagen, ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass Elternteile in fast allen Medienkompetenzdimensionen nach Baacke (1996) eher regulativ und restriktiv instruierend (Bonanati & Buhl, 2022) unterstützten. Im Fokus der Unterstützung stand vor allem der technische Umgang mit Endgeräten, weniger die Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion des kindlichen Medienumgangs oder das gemeinsame Gestalten von Medienprodukten. Weiter war erkennbar, dass Eltern ihre Kinder zu einer tendenziell wenig lern- und entwicklungsförderlichen Nachahmung ihres eigenen medienbezogenen Verhaltens anregten. Zudem wurde deutlich, dass sich die Eltern im Verlauf der Covid-19 Pandemie, nach einer initialen Zunahme, verstärkt aus der Unterstützung der Medienkompetenzentwicklung ihrer Kinder zurückziehen (Teichert et al., 2022a).

6 Nutzen und Verwertbarkeit der Ergebnisse

6.1 Forschung

Insgesamt, so zeigen die Ergebnisse, braucht es für die Ausbildung digitaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen einen genaueren Blick auf die Familie. Die digitale häusliche Lernumgebung ist anders als der häusliche Umgang mit anderen Domänen, da die Verwendung digitaler Medien einerseits allgegenwärtig ist und andererseits bei Eltern mit berechtigten Sorgen zu Inhalten und zur Dauer der Mediennutzung einhergeht.

Um daher die häusliche Lernumgebung kompetenzorientiert zu gestalten, braucht es eine verstärkte diesbezügliche Kooperation von Elternhaus und Schule sowie anderen Bildungsträgern, die auch die Weiterbildung von Eltern berücksichtigt. Notwendig ist eine dialogische Zusammenarbeit von Bildungsforschung und -praxis. Diese kann durch designbasierte (Transfer-)Forschungsansätze erreicht werden (Kamin, 2020a; Kamin & Meister, 2017) und durch die Konzeption und Evaluation von digital unterstützten Bildungskonzepten zur Medienkompetenzförderung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen (Kamin & Meister, 2012, 2016) sowie von Erwachsenen (Kamin et al., 2014, 2018a; Meister & Dehmel, 2022). Auch Fragen um digitale Teilhabe mit den Differenzlinien Behinderung und soziale Lage (Bosse et al., 2019; Kamin et al., 2018b; Kamin 2020b) sollten verstärkt untersucht werden genauso wie die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte und die Entwicklung von Online-Materialien (Dehmel et al., 2020; Friedrichs-Liesenkötter & Meister, 2016; Gerhardts et al., 2021).

6.2 Praxis

Die Ergebnisse verweisen auf die Bedeutsamkeit der digitalen häuslichen Lernumgebung. Dabei sind strukturelle Aspekte weniger von Bedeutung als die in der Familie stattfindenden Unterstützungsprozesse und der allgemeine Umgang mit digitalen Medien selbst. Das zeigt, wie wichtig es ist, dass Eltern sich zur Unterstützung ihrer Kinder in Lage, aber auch dafür verantwortlich fühlen und über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um den Unterstützungsbedarf einschätzen und einlösen zu können. Förderung kann also an veränderbaren Merkmalen von Familien ansetzen.

Dies braucht die Entwicklung konkreter Empfehlungen und praxistauglichen Materials, damit Eltern, Schule und Bildungsträger die Recherchekompetenz von Kindern und Jugendlichen stärker unterstützen und diese zu kompetenten Nutzer*innen digitaler Medien erziehen

können. Dazu gehört gleichzeitig die Einbettung der digitalen häuslichen Lernumgebung in ein umfassenderes Medienerziehungskonzept im Elternhaus.

Dazu ist es erforderlich, die elterlichen digitalen Kompetenzen zu stärken und insbesondere Schüler*innen, die in ungünstigen Familienkonstellationen leben, sowohl direkt als auch über verbesserte elterliche Unterstützung der Schüler*innen beim Umgang mit digitalen Medien, z. B. bei Internetrecherchen, zu fördern.

Die Ergebnisse aus dem Verbundvorhaben DigHomE ermöglichen es, erfolgreiche Formen zu identifizieren, wie Eltern Kinder bei Internetrecherchen unterstützen können. Darüber hinaus zeigen sie Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung auch von Eltern auf, die diese befähigen, ihre Kinder in einer angemessenen Art und Weise zu unterstützen. In einem ersten Schritt wurden dazu wissenschaftliche sowie praxisnahe Veröffentlichungen verfasst, sowie eine Expert*innen- und Transfer-Tagung zur Dissemination der Ergebnisse durchgeführt.

6.3 Dissemination der Ergebnisse

6.3.1 Expert*innentagung

Zum Projektende fand im November 2022 eine von der Projektgruppe organisierte internationale Tagung zum Thema „Digitale häusliche Lernumwelt – Einflüsse informeller und non-formaler digitaler Bildung von Schüler*innen im Elternhaus“ statt. Teilnehmende Gäste bei der zweitägigen Veranstaltung in Paderborn waren Expert*innen aus dem Bereich der (digitalen) häuslichen Lernumwelt und Medienpädagogik. Übergeordnetes Ziel der Tagung war insbesondere der interdisziplinäre Austausch, die Vernetzung von Arbeitsgruppen zu verwandten Forschungsschwerpunkten sowie die Bereitstellung der Forschungsergebnisse aus der Projektgruppe. Schwerpunktmäßig wurden auf der Tagung zwei zentrale Aspekte des Projekts fokussiert: Formen und Motive elterlicher Unterstützung sowie Prädiktoren elterlicher Unterstützung. Neben der Diskussion der Forschungsergebnisse aus den jeweiligen Teilprojekten wurde innerhalb von heterogenen Gruppen auch über Herausforderungen sowie Handlungsbedarfe diskutiert, die sich innerhalb oder über die gewählten thematischen Schwerpunkte hinaus ergeben. Auch mögliche Kooperationen und Arbeitsgruppen im Hinblick auf weitere Forschungsschwerpunkte sowie gemeinsame Präsentationen auf Tagungen wurden diskutiert.

6.3.2 Transfertagung

Von der Projektgruppe wurde zum Projektende im Februar 2023 die praxisorientierte Tagung “In media(s) res - Schöne neue Lernumwelt auf dem Prüfstand” veranstaltet. Bei der eintägigen Tagung in Paderborn nahmen ca. 60 Gäste aus der Bildungspraxis, Politik und Wissenschaft teil. Übergeordnetes Ziel der Tagung war es, die Projektergebnisse interdisziplinär zu diskutieren, weiterzuentwickeln und gemeinsam Anknüpfungspunkte zwischen Praxis und wissenschaftlicher Community zu identifizieren. Dazu fand nach Vorstellungen zentraler Projektergebnisse ein intensiver Austausch in insgesamt drei Workshops zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten statt. Angeleitet von einem Tandem, bestehend aus einer Praxispartnerin und einer Wissenschaftlerin, wurden in jedem Workshop Impulse und Anregungen für die digitale Bildungspraxis und den medialen Erziehungsalltag entwickelt. Des Weiteren diskutierte das Projektteam zusammen mit den Tagungsgäste bei der Podiumsdiskussion neue Ziele und Anforderungen an Politik, Bildung und Familien, wie z. B. eine stärker verschränkte Zusammenarbeit von Eltern(verbänden) und Schulen sowie außerschulischen Bildungsorten. Im Ergebnis konnte festgehalten werden, dass Eltern, Lehrkräfte und außerschulische Initiativen in ihren jeweiligen Aufgaben bestärkt und gleichzeitig motiviert sind, ihre Zusammenarbeit im Bereich der Medienkompetenz-Aneignung zu intensivieren.

Impressionen zur Tagung sind auf der Tagungswebsite unter folgendem Link zu finden: https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-medienwissenschaften/dm/tagungen/abschlusstagung-dighome/impressionen-zur-tagung.

6.3.3 Veröffentlichungen (Stand 23.07.2023)

6.3.3.1 Veröffentlichungen für die Praxis

Buhl, H. M. & Bonanati, S. (2020). Interview: Mediennutzung zu Hause und in der Freizeit. In S. Aufenanger, B. Eickelmann, A. Feindt & A.-M. Kamin (Hrsg.). Digitale Bildung. Friedrich Jahresheft #schuleDIGITAL (S. 28- 31). Hannover: Friedrich Verlag.

Buhl, H. M. & Meister, D. M. (2023). Medienkompetenz und Familie. In S. Ganguin, J. Gemkow, A.-M. Kamin & U. Sander (Hrsg.), Medienkompetenz in einer digitalen Welt. Informationen zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung.

Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D.M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2(6), 139-154. https://doi.org/10.4119/pflb-3909

Kurock, R. & Kamin, A.-M. (in Druck). Zusammenspiel von Medienensembles an Schulen und in Privathaushalten. Welche Auswirkungen haben unterschiedliche Zugänge zu

digitalen Medien/Endgeräten. Beispiel Distanzunterricht. Praxisheft SCHÜLER, Hybride Lebenswelten.

6.3.3.2 Veröffentlichungen in Forschungsorganen

Bonanati S., Buhl H. M., Gerhardts L., Kamin A.-M., Meister D. M. (2022). Digitale häusliche Lernumgebung: Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien. Medienimpulse Online, 60(4), 1-32.

Bonanati, S., Kurock, R., Gruchel, N., & Buhl, H.M. (2022). Kooperation von Elternhaus und Schule zum Thema "digitale Medien". Unterschiede zwischen Elternhäusern und Zusammenhänge mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie Medienerziehung. MedienPädagogik, 46 (Parents - Educators - Literacy). 72-92. https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.01.15.X

Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2021). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. Learning Environments Research, 1-21.

Richter, L. & Kamin, A.-M. (2021). Formen und Einflussfaktoren kindlicher und elterlicher Mediennutzung zur Bearbeitung der Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren. Medienimpulse, 59(4).

Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2021). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. Learning Environments Research. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8

Gerhardts, L. (2020). Umgangsweisen mit dem Internet empirisch erfassen. Ausgewählte Methoden und Anwendungsbeispiele für die medienpädagogische Forschung. In: Friedrichs-Liesenkötter, H./ Gerhardts, L./ Kamin, A.-M./ Kröger, S. (Hrsg.): Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt), 37, 211-248.

Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D. M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. Medienimpulse, 58(02). https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30

Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S., & Buhl, H.M. (2022). Parental involvement and children's internet uses - Relationship with parental role construction, self-efficacy, internet skills, and parental instruction. Computers and Education. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104481.

Gruchel, N., Kurock R., Bonanati, S., & Buhl, H. M. (2022b). Soziale Disparitäten in der schulbezogenen Internetnutzung von Kindern überwinden: Die Rolle der elterlichen Unterstützung als möglicher Vermittler. Empirische Pädagogik, 36(2), 204–221.

Kamin, A. M., & Richter, L. (2020). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medienhandeln in der Familie. Handbuch Medienpädagogik, 1-10.

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). Family climate and social adaptation of adolescents in community samples: A systematic review. Adolescent Research Review. Advanced online publication. https://doi.org/10.1007/s40894-022-00189-2

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). Frag mich, dann helfe ich dir – Familienklima und Hilfebitten von Kindern als Gelingensbedingungen für elterliche

Unterstützung bei Informationssuchen im Internet. Empirische Pädagogik, 36(2), 12-32.

Richter, L., & Kamin, A. M. (2021). Formen und Einflussfaktoren kindlicher und elterlicher Mediennutzung zur Bearbeitung der Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren. Medienimpulse, 59(4), 1-33.

Rummler, K., Müller, J., Kamin, A.-M., Richter, L., Kammerl, R., Potzel, K., . . . Schneider Stingelin, C. (2021). Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, 42, 63–84. https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X

Teichert, J., Gerhardts L., Richter, l., Kamin, A. M., Meister, D. (2022). Digitalisierte Lernwelten – neue Herausforderungen für die elterliche Unterstützung bei der Medienkompetenzentwicklung von Heranwachsenden. Empirische Pädagogik, 36 (02), 48-61

6.3.3.3 Vorträge

Bonanati, S., Buhl, H. M., Gruchel, N., Kurock, R. (2021, März). Digital Home Learning Environment – ein Zwischenbericht zur Paderborner Fragebogenstudie. Videopräsentation bei der BMBF-Bildungsforschungstagung „Bildungswelten der Zukunft“.

Bonanati, S., Gruchel, N., Kurock, R. & Buhl, H. M. (2021, August). Family-school-cooperation in ICT contexts: Associations to parents’ skills and parenting strategies. Paper presented at the 19th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

Bonanati, S., Kurock, R., Gruchel, N., Buhl, H.M. (2021, September). Qualität vor Quantität: Elterliche Instruktion und kindseitige Motivation zur Internetrecherche. Vortrag gehalten im Symposium "Digitale Lernumwelt im Kindesalter: Aktuelle Befunde vom Kleinkindalter bis zur Sekundarstufe" (Organisation: Frank Niklas). 18. Fachgruppentagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie, Heidelberg (online).

Bonanati, S., Kurock, R., Gruchel, N. & Buhl, H. M. (2022, September). Elterliche Instruktionsquantität und – qualität und kindseitige Motivation zur informationsbezogenen Internetrecherche. Symposiumsbeitrag präsentiert auf dem 52. DGPS-Kongress in Hildesheim.

Gerhardts, L. & Richter, L. (2019, September). Digital Home Learning Environment – Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung. Posterpräsentation zum qualitativen Teil des Projektes im Rahmen der Tagung „Methoden der Kindheitsforschung. Paradigmenvielfalt, methodologische und forschungsethische Herausforderungen“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Sektion Kindheit.

Gerhardts, L. (2020, June). Web searching competency of secondary school students – A qualitative approach to competency modeling for instructional purposes. Poster presented at the EARLI SIG 6/7 Meeting „Instructional Design and Technology: From the Lab tot he Classroom“.

Gerhardts, L. (2021, Juni). Internetrecherche in der Sekundarstufe I: Modellierung von Schüler*innenkompetenzen als Orientierungshilfe für didaktische Optimierung – ein Zwischenfazit. Postervortrag gehalten bei der Nachwuchstagung des 6. Dortmunder Symposiums der empirischen Bildungsforschung „Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works?“.

Gerhardts, L., Teichert, J. & Meister, D. M. (2021, Juli): Digital Home Learning Environment. Videographische Zugänge und erste Ergebnisse. Gastvortrag (online) in der Seminarreihe „Digital Home Learning Environment – digitale Lernumwelten von Familien“ (I) von Prof. Dr. Anna-Maria Kamin, Universität Bielefeld.

Gerhardts, L. (2021, August). Potentials and pitfalls of using a video-based approach to competency modeling. Poster presented at the 25th JURE Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI pre-conference).

Gerhardts, L. (2021, September). Modelling web searching competency for didactic uses – background, procedures and first results. Poster + short paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER, Emerging Researchers‘ Conference).

Gerhardts, L., Teichert, J. & Meister, D. M. (2021, Dezember): Wenn Eltern ihre Kinder bei Internetrecherchen unterstützen (wollen) – ein Einblick in Schwerpunkte, Methoden und Zwischenergebnisse der Erforschung dyadischer Rechercheprozesse. Gastvortrag (online) in der Seminarreihe „Digital Home Learning Environment – digitale Lernumwelten von Familien“ (II) von Prof. Dr. Anna-Maria Kamin, Universität Bielefeld.

Gerhardts, L., Richter, L., Kamin, A. M., Meister, D. M. & Teichert, J. (2022, März). Lernort Familie als Schnittstelle informeller und formaler Bildung vor und während der Pandemie – ein längsschnittlicher Vergleich. Vortrag eines Symposiums gehalten auf dem 28. DGfE-Kongress in Bremen.

Gerhardts, L. (2022, März). Informationsrecherche in schulischen Lernkontexten – zur Abgrenzung von Kernkompetenzen angesichts der Entgrenzung von Information. Poster & Videopräsentation beim 28. DGfE-Kongress in Bremen.

Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2019, September). Digital Home Learning Environment der elterliche Einfluss auf die informationsorientierte Nutzung des Internets von Fünft- und Sechstklässlern. Poster präsentiert auf der 17. Fachgruppentagung der Pädagogischen Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg.

Gruchel, N., Kurock, R., Gerhardts, L. & Richter, L. (2019, September). Digital Home Learning Environment – Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung. Poster präsentiert beim Dialogforum des BMBF-geförderten Metavorhabens ‚Digitalisierung im Bildungsbereich‘.

Gruchel, S., Kurock, R., Bonanati, S., & Buhl, H.M. (2021, August). Home Learning Environment, parental support and different types of students’ internet use. Paper presented at 19th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction, Gothenburg (online).

Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022, März). Familiale Gelingensbedingungen für eine schulbezogene Internetnutzung von Kindern –

Elterliche Unterstützung als Möglichkeit zur Überwindung sozialer Disparitäten. Vortrag eines Symposiums gehalten auf der 9. GEBF-Tagung in Bamberg.

Gruchel, N., Richter, L., Buhl, H. M. & Kamin, A. M. (2022, September). Häusliche Internetnutzung als Teilhabemöglichkeit an Lern- und Bildungsprozessen für Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Herkunft und Sprache. Vortrag auf der DGfE Sektionstagung Medienpädagogik

Kamin, A.-M. & Richter, L. (2019, November). Digital Home Learning Environment – ethnographische Zugänge. Vortrag im Rahmen des Methodenkolloquiums „Qualitative und quantitative Forschungsmethoden“ der Fakultät für Erziehungswissenschaft Universität Bielefeld.

Kamin, A.-M. & Bonanati, S. (2020, Mai). Digital Home Learning Environment: Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung (DigHomE). Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung "BILDUNGSDIALOG-DIGITAL: Inside Bildungsforschung". Verfügbar unter https://onca.adobeconnect.com/pjldwkwo2qbr/

Kamin, A.-M., Richter, L. (2021, März). Digital Home Learning Environment – ein Zwischenbericht zur Bielefelder Beobachtungs- und Interviewstudie. Videopräsentation bei der BMBF-Bildungsforschungstagung „Bildungswelten der Zukunft“.

Kamin, A. M. & Richter, L. (2022, März). Schulbezogene häusliche Mediennutzung mit Beginn der Sekundarstufe I – ethnographisch orientierte Exploration. Vortrag eines Symposiums gehalten auf der 9. GEBF-Tagung in Bamberg

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S., & Buhl, H.M. (2021, August). If you tell me, I will help you – Family climate and parental support for adolescents’ internet use. Paper at 19th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction, Gothenburg (online).

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2021, August). If you tell me, I will help you – Family climate and parental support for adolescents’ internet use. Paper presented at the 19th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

Meister, D. M., Richter, L., Gerhardts, L. & Teichert, J. (2020, September). Homeschooling in Zeiten der Corona-Pandemie: Einblicke in die Digital Home Learning Environment. Vortrag im Rahmen des 4. Dialogforums des Sektors „Kindheit, Jugend und Familie“ des Metavorhabens „Digitalisierung im Bildungsbereich“.

Meister, D. M., Gerhardts, L., Teichert, J. (2021, März). Digital Home Learning Environment – ein Zwischenbericht zur Paderborner Video- und Interviewstudie. Videopräsentation bei der BMBF-Bildungsforschungstagung „Bildungswelten der Zukunft“.

Meister, D.M., Teichert, J., Gerhardts, L., Pawelczig, A. (2022, März). Elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen im häuslichen Umfeld – Entwicklung computer- und informationsbezogener Kompetenzen vor dem Hintergrund pädagogischer Alltagstheorien. Vortrag eines Symposiums gehalten auf der 9. GEBF-Tagung in Bamberg.

Richter, L. (September 2021). Digital Home Learning Environment – digitale Lernumwelten von Schüler*innen der 5. Und 6. Klasse entlang der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben. Vortrag gehalten auf der DGfE Sektionstagung Medienpädagogik (Doktorand*innen Forum).

Richter, L., Gruchel, N., Buhl, Heike M. & Kamin, A.-M. (2022, September). Häusliche Internetnutzung von Kindern der 5. Und 6. Klasse im Kontext herkunftsbedingter und sprachlicher Einflüsse. Vortrag gehalten auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik (DGfE) in Bielefeld.

Teichert, J., Bonanati, S., Kurock, R., Gerhardts, L. & Meister, D.M. (2022, August). The quality of parental support during adolescents' information related internet search. Paper presented at European Association of Research on Adolescence (EARA) conference in Dublin, Ireland.

Literaturverzeichnis

Andrä, M. (2019). *Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen: Eine videographische Studie in Kindertagesstätten.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24904-5

Baacke, D: (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel., In: von Rein, Antje (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, R. (2021). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. *Learning Environments Research, 25*, 485-505. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8

Bonanati, S., Buhl, H. M., Gerhardts, L., Kamin, A.-M. & Meister, D. (2022a). Digitale häusliche Lernumgebung: Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien. *Medienimpulse*, *60 (4)*, 1-32. https://doi.org/10.21243/MI-04-22-17

Bonanati, S., Gruchel, N., Kurock, R. & Buhl. H. M. (2021). Teilhabe von Eltern an schulischem Lernen mit Family-Literacy-Programmen. Langzeiteffekte von "LIFE - Lesen in Familie erleben" auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen. *Die Deutsche Schule, 113*(3). 282-301. https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.04.

Bonanati, S., Kurock, R., Gruchel, N. & Buhl, H. M. (2022b). Kooperation von Elternhaus und Schule zum Thema‹ digitale Medien›: Unterschiede zwischen Elternhäusern und Zusammenhänge mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie Medienerziehung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *46*, 72-92. https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.01.15.X

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schwippert, K., Schaumburg, H. & Senkbeil, M. (2014). ICILS 2013 – Eine international vergleichende Schulleistungsstudie der IEA. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, K. Schwippert, H. Schaumburg, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander, & H. Wendt (Hrsg.), *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*

in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (S. 33–41). Münster: Waxmann.

Bosse, I., Schluchter, J. R. & Zorn, I. (Eds.). (2019). *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(6), 468–478. https://doi.org/10.1177/01650250500146925

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2006). The Family Environment. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Hrsg.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (S. 493–520). Psychology Press.

Bräu, K. (2017). Eltern und Schule am Beispiel von Hausaufgaben. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 205–217). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_13.

Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. & Memmott-Elison, M. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, *52*, 798–812.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.

Dedkova, L., Smahel, D. & Just, M. (2020). Digital security in families: the sources of information relate to the active mediation of internet safety and parental internet skills. *Behaviour & Information Technology*, *41*(2), 1–13. 10.1080/0144929X.2020.1851769

Dehmel, L., Gerhardts, L. & Meister, D. M. (2020). Zur Stabilisierung medienbezogener Handlungsroutinen im Lehrer* innenberuf–längsschnittliche Betrachtungen zur Integration von Tablets in den Arbeitsalltag. *Mobile Medien im Schulkontext*, 109–134.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164–175. https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175

Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, *37*(1), 55–69.

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 144. https://doi.org/10.1037/a0034100

Eccles, J. S. (2007). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices, In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of competence and motivation* (p. 105–121). New York: Guilford Press.

Eickelmann, B. & Labusch, A. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Presseinformation.pdf

Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann.

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S. (2021). *JIM-Studie 2021: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.*

Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). JIM 2017 Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger in Deutschland.

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020). *Kim-Studie 2020 – Kindheit, Internet und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.* Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020

Festl, R. & Gniewosz, G. (2019). Role of mothers' and fathers' internet parenting for family climate. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(6), 1764–1784. https://doi.org/10.1177/0265407518771753

Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2010). Theorie und Empirie des Forschungsprozesses und die Ethnographische Collage als Auswertungsstrategien. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 279–396). Weinheim: Juventa.

Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (2023). Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements: Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag. *MedienPädagogik*, *19*, 169–193. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X

Friedrichs-Liesenkötter, H. & Meister, D. M. (2016). Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern zur frühkindlichen Medienbildung in Kindertagesstätten. *Krippe, Kita, Kinderzimmer–Medienpädagogik von Anfang an–Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven*, 54–60.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. A. (2012). Eighteen: The effectiveness of parental mediation. In S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (Ed.),

Children, Risk and Safety on the Internet (p. 231–244). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781847428844.ch018

Gerhardts, L., Dehmel, L. & Meister, D. M. (2021). Die berufliche Tabletaneignung von Lehrkräften als Beispiel der Mediatisierung pädagogischer Handlungskontexte: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 129–159.

Gerhardts, L., Kamin A. M., Meister D. M., Richter, L. & Teichert, J. (2020b). Lernen auf Distanz - Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *Medienimpulse, 58* (2), 1–26. https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30

Gerhardts, L., Kamin, A. M., Meister, D. M., Richter, L. & Teichert, J. (2020a). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2* (6), 139–54. https://doi.org/10.4119/pflb-3909

Gomolla, M. & Radtke F-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Powers, J. R. & Musgrove, A. T. (2022). Parental involvement in supporting students' digital learning. *Educational Psychologist*, *57*(4), 281–294.

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 532. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532

Griffith, S. F. & Arnold, D. H. (2019). Home learning in the new mobile age: Parent–child interactions during joint play with educational apps in the US. *Journal of Children and Media*, *13*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1489866

Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022a): Parental involvement and children's internet uses - Relationship with parental role construction, self-efficacy, internet skills, and parental instruction. *Computers & Education*, *182*, 104481. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104481

Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022b): Soziale Disparitäten in der schulbezogenen Internetnutzung von Kindern überwinden: Die Rolle der elterlichen Unterstützung als möglicher Vermittler. *Empirische Pädagogik*, *36*(2), 204–221.

Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (under review): How (much) matters?! Quantity and quality of parents' instructional support, children's motivation, and information-related internet use.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. *EU Kids Online.* http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition.pdf

Hatlevik, O. E. & Christophersen, K. A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & education*, *63*, 240–247. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015

Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. & Gudmundsdottir, G. B. (2018): Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education, 118*, 107–119.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 90–99). Weinheim: Beltz.

Hierdeis, H. & Hug, T. (1996). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (2019). Bedingungen elterlichen Unterstützungsverhaltens beim Lesen im Grundschulalter. Eine Untersuchung relevanter Prozessmerkmale. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39* (1), 24–40.

Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, *106*(2), 105–130. https://doi.org/10.1177/2156759X100140010

Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews – ein Überbklick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 239-360). Reinbek: Rohwohlt.

Kamin, A.-M. & Meister, D. M. (2012). Bildungschancen eröffnen durch inklusive Medienbildung. Das Paderborner Recycling-Projekt (pb. re. pc). *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, *15*, 1–7.

Kamin, A.-M. & Meister, D. M. (2017). Berufliche Bildung. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 37–41). München: kopaed.

Kamin, A.-M. (2020). Medienpädagogik in Theorie und Praxis weiterentwickeln: Der Beitrag der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung und der Grounded Theory. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *37*, 193–209.

Kamin, A.-M., Greiner, A. D., Darmann-Finck, I., Meister, D. M. & Hester, T. (2014). Zur Konzeption einer digital unterstützten beruflichen Fortbildung–ein interdisziplinärer Ansatz aus Medienpädagogik und Pflegedidaktik. *Interdisziplinäre Zeitschrift für Technologie und Lernen*, *1*(1), 6–20.

Kamin, A.-M., Meister, D. M. & Sonnenschein, N. (2018a). Medienpädagogik in pädagogischen Grenzfeldern–konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Maßregelvollzugs. In: Knaus T, Engel O, eds. Spannungen und Potentiale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. fraMediale (Vol. 6, p. 175-193). München: kopaed.

Kamin, A.-M., Schluchter, J. R. & Zaynel, N. (2018b). Medienbildung und Inklusion– Perspektiven für Theorie und Praxis. In *" Inklusive Medienbildung". Ein Projektbuch für Lehr-und pädagogische Fachkräfte*.

Kamin, A.-M. & Meister, D. M. (2020). Familie und Medien. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 139–157). Wiesbaden: Springer VS.

Kamin, A-M. & Meister, D. M. (2016). Increasing educational opportunities through digital participation. In M. Antona & C. Stephanidis (Hrsg.): *Universal access in human-computer interaction. Methods, techniques, and best practices. Proceedings, Part III* (S. 82–92). Toronto: 10th International Conference, UAHCI 2016 Held as Part of HCI International 2016.

Keskin, S. & Yurdugül, H. (2020). Factors affecting students' preferences for online and blended learning: Motivational vs. cognitive*. European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *22*(2), 72–86. https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0011

Kirsch, C., De Abreu, P. M. E., Neumann, S. & Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19-Pandemic: The perspectives of six-to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, *2*, 100049. doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022a). Family climate and social adaptation of adolescents in community samples: A systematic review. *Adolescent Research Review*, *7*(4), 551–563.

Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022b). Frag mich, dann helfe ich dir– Familienklima und Hilfebitten als Gelingensbedingungen für elterliche Unterstützung bei Informationssuchen im Internet. *Empirische Pädagogik–2022–Sonderheft*, 12-31.

Kurock, R., Teichert, J., Meister, D. M., Gerhardts, L., Buhl, H. M. & Bonanati, S. (under review): A mixed methods study of the quality of parental support during adolescents' information-related Internet use as a co-construction process.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst-bis Sechstklässler [ELFE 1-6: A standardized reading comprehension test for children from first to sixth class].* Göttingen: Hogrefe.

Livingstone, S., Haddon, L. & Görzig, A. (Hrsg.). (2012). The effectiveness of parental mediation. In *Children, Risk and Safety on the Internet* (S. 231–244). Policy Press. https://doi.org/10.51952/9781847428844.ch018

Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015) *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. LSE-EU Kids Online. Verfügbar unter http://eprints.lse.ac.uk/64470/ (Letzter Zugriff: 24.07.2023)

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, *67*(1), 82–105. https://doi.org/10.1111/jcom.12277

Luplow, N. & Schneider, T. (2016). Unterstützung durch die Familie. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 179–189). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6_9-1.

Matthes, J., Thomas, M. F., Stevic, A. & Schmuck, D. (2021). Fighting over smartphones? Parents' excessive smartphone use, lack of control over children's use, and conflict. *Computers in Human Behavior, 116,* 106618. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106618

McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*(3), 121–131. https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121

Meister, D. M. & Dehmel, L. (2022). Institutionen der Medienpädagogik: Erwachsenen- und Weiterbildung. In U. Sander, F. von Gross & K. U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 871–878). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9

Meister, D. M., Teichert, J., Gerhardts, L. & Pawelczig, A. (2022, März). *Elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen im häuslichen Umfeld – Entwicklung computer- und informationsbezogener Kompetenzen vor dem Hintergrund pädagogischer Alltagstheorien.* Vortrag eines Symposiums gehalten auf der 9. GEBF-Tagung in Bamberg.

Meister, D. M., Teichert, J., Gerhardts, L., Kirschtein, C. & Kraatz, L. (2023, Februar). *Unterstützungsverhalten der Eltern bei kindlichen Internetrecherchen im häuslichen Kontext.* Vortrag auf der Transfertagung “In media(s)res. Schöne neue Lernumwelt auf dem Prüfstand” in Paderborn.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, 101–124.

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research, 108*(5), 417–431. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283

Mota, F. P. B. & Cilento, I. (2020). Competence for internet use: Integrating knowledge, skills, and attitudes. *Computers and Education Open*, *1*, 100015. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100015

Müller, F. (2022). *Eltern-Kind-Beziehung im digital Home Learning Environment* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Universität Paderborn.

Niklas, F. (2017). *Frühe Förderung innerhalb der Familie. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick.* Wiesbaden: Springer.

Nohl, A.-M. (2017). Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* 10., durchgesehene Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G. & Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived parental involvement in homework?. *Frontiers in psychology, 8*, 1217.

Ogbaselase, F. A., Mancini, K. J. & Luebbe, A. M. (2022). Indirect effect of family climate on adolescent depression through emotion regulatory processes. *Emotion, 22*(5), 1017–1029. https://doi.org/10.1037/emo0000899

Paus-Hasebrink, I. & Sinner, P. (2021). *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation. Wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene?* Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.1007/s11616-022-00751-x

Pawelczig, A. (2022). *Elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen im häuslichen Umfeld. Eine qualitative Untersuchung computer- und informationsbezogener Kompetenzen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Paderborn.

Piotrowski, J. T. (2017). The parental media mediation context of young children's media use. In R. Barr & D. Linebarger (Eds.), *Media exposure during infancy and early childhood* (pp. 205–219). doi.org/10.1007/978-3-319-45102-2_13

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Rahman, M. H. A., Uddin, M. S. & Dey, A. (2021). Investigating the mediating role of online learning motivation in the COVID-19 pandemic situation in Bangladesh. *Journal of computer assisted learning*, *37*(6), 1513–1527. https://doi.org/10.1111/jcal.12535

Rathgeb, T. & Schmidt, T. (2019). *JIM 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf. (letzter Zugriff: 24.07.2023

Richter, L., Gruchel, N., Buhl, H. M. & Kamin, A.-M. (in Druck). Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 20 (Jahrbuch Medienpädagogik).

Richter, L. & Kamin, A.-M. (2021). Formen und Einflussfaktoren kindlicher und elterlicher Mediennutzung zur Bearbeitung der Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren. *Medienimpulse, 59*(4), 1–33. https://doi.org/10.21243/mi-04-21-10

Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Riesmeyer, C., Wilhelm, C. & Reifegerste, D. (2022). Die Mischung macht's: Elterliche Mediationsstrategien der kindlichen Mediennutzung während der Corona-Pandemie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *46*, 24–50.

Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld. Analysen in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *66*(2), 81–100.

Rummler, K., Müller, J., Kamin, A. M., Richter, L., Kammerl, R., Potzel, K., Grabensteiner, C., Schneider Stingelin, C. (2021). Medienhandeln heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. *MedienPädagogik, 42,* 63–84. https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X

Sander, A., Schäfer, L. & van Ophuysen, S. (2021). Prädiktoren von prozessbezogener und strukturierender elterlicher Unterstützung während des (Covid-19 bedingten) Distanzunterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24,* 419–442. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01015-6

Scherer, R. & Siddiq, F. (2019). The relation between students' socioeconomic status and ICT literacy: Findings from a meta-analysis. *Computers & Education*, *138*, 13–32. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.011

Schlör, K. (2016). Doing Family und Social Media. (Re-)Konstruktionspraktiken von Familie im Spannungsfeld von Vergemeinschaftung und Abgrenzung. *Studies in Communication Sciences*, *16*(1), 28–35. https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.007

Senkbeil, M. & Wittwer, J. (2006). Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb. *PISA*, *6*, 277–307.

Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, Martin & J. Vahrenhold, (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301–333). Münster: Waxmann.

Steinfeld, N. (2021). Parental mediation of adolescent Internet use: Combining strategies to promote awareness, autonomy and self-regulation in preparing youth for life on the web. *Education and Information Technologies*, *26*(2), 1897–1920. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10342-w

Teichert, J., Gerhardts L., Richter, L., Kamin, A. M. & Meister, D. M. (2022a). Digitalisierte Lernwelten – neue Herausforderungen für die elterliche Unterstützung bei der Medienkompetenzentwicklung von Heranwachsenden. *Empirische Pädagogik, 36*(2), 48–61.

Teichert, J., Gerhardts, L., Meister, D. M., Müller, F. & Pawelczig, A. (2022b, Oktober). *"When my father is around, I'm always afraid that I'll do something wrong" – Children's perspective of parental mediation in the digital home learning environment.* Paper presented at ECREA 2022, 9th European Communication Conference in Aarhus, Denmark.

Teichert, J., Meister, D. M., Pawelczig, A. & Gerhardts, L. (in Revision). *Elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen im Kontext ihrer alltagstheoretischen Überzeugungen.* MedienPaedagogik.

Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008). Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben: Herausforderungen und Chancen. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 239–51). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7_13.

Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New media & society*, *13*(6), 893–911. https://doi.org/10.1177/1461444810386774

Vennemann, M., Schwippert, K., Eickelmann, B. & Massek, C. (2019). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 335–365). Münster: Waxmann.

Wagner, U., Gebel, C. & Lampert, C. (2013). *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie.* Berlin: Vistas.

Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85–104.

Wieschollek, S. (2018). *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20858-5

Wieschollek, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C. & Buhl, H. M. (2017). Six year olds´ perception of home literacy environment and it´s influence on children´s literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, 1(22), 1–28.

Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, 370–397.

Yotyodying, S. & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning, Culture and Social Interaction*, *3*(2), 98–110. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.002

Yotyodying, S. & Wild, E. (2016). Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning

disabilities. *Learning and Individual Differences*, *49*, 74–84. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.003

Yu, M., Yuen, A. H. & Park, J. A. E. (2012). Students'computer use at home: a study on family environment and parental influence. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *7*(1), 3–23. https://rptel.apsce.net/index.php/RPTEL/article/view/2012-07002 (letzter Zugriff: 24.07.2023)

Yuen, A. H. K., Park, J., Chen, L. & Cheng, M. (2016). The significance of cultural capital and pa-rental mediation for digital inequity. *New Media & Society*, 1–19. https://doi.org/10.1177/1461444816667084

Zack, E. & Barr, R. (2016). The role of interactional quality in learning from touch screens during infancy: Context matters. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1264. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01264