

---

## Elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen der Kinder im Kontext ihrer alltagstheoretischen Überzeugungen

Jeannine Teichert<sup>1</sup> , Dorothee M. Meister<sup>1</sup> , Alicia Pawelczig<sup>1</sup> , Lara Gerhardts<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universität Paderborn

### Zusammenfassung

*Kinder und Eltern erleben es oftmals als Herausforderung, digitales Lernen in den häuslichen Alltag zu integrieren. Vielfach sind die Verantwortlichkeiten für die Unterstützung des kindlichen Erwerbs von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen zwischen Eltern und Schule unklar. Zudem nehmen Eltern ihre Verantwortung für die Unterstützung der Kinder bei der Ausbildung schulisch relevanter Digitalkompetenzen sehr unterschiedlich wahr. Anknüpfend an Überlegungen zu pädagogischen Alltagstheorien ist zu klären, welche Annahmen und Überzeugungen Eltern aufgrund ihres bisherigen Erfahrungswissens entwickeln, weil diese sich oft unbewusst auf die Priorisierung ihres pädagogischen Handelns in der häuslichen Lernumwelt auswirken und die Unterstützung der kindlichen Entwicklung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen prägen können. Anhand von sechs qualitativen Interviews mit Eltern zeigt sich, dass schulische und außerschulische Alltagsanforderungen, situative Faktoren der häuslichen Lernumgebung, Ansprüche der Eltern an das Arbeitsverhalten des Kindes sowie das bewusste Ausprobierenlassen des Kindes im Internet die elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen der Kinder beeinflussen.*

### Parental Support for Digital Learning in the Context of Their Everyday Beliefs

#### Abstract

*For children and parents, it is often challenging to integrate digital learning into the home environment. In many cases, it is not clearly defined whether parents or schools are responsible for supporting the children in their development of computer- and information-related skills. Additionally, parents perceive their responsibility for supporting children in developing school-relevant digital skills to varying degrees. Building on considerations derived from pedagogical lay theories, it is necessary to clarify which assumptions and beliefs parents develop based on their previous knowledge and experiences, which often unconsciously affect the prioritization of their pedagogical actions in the home learning environment and the support of the child's development of computer- and information-*

*related skills. Qualitative interviews with six parents show that everyday requirements, the child's learning environment, parental demands on the child's work behaviour, and children's independent Internet tours influence parental support regarding the children's digital learning.*

## 1. Einleitung

Angesichts der vielseitigen Veränderungen in Lehr- und Lernprozessen im Verlauf der letzten Jahre wurde die Relevanz computer- und informationsbezogener Kompetenzen (Eickelmann et al. 2018) immer deutlicher, da sich elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. zur Durchführung von Internetrecherchen oder im Umgang mit Lernplattformen, in Lern- und Arbeitskontexten oftmals als erfolgsentscheidend erweisen (Gerhardts et al. 2020). Die Covid-19-Pandemie beschleunigte die Schaffung schulisch bedingter medialer Lernanlässe zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit Lernplattformen, Suchmaschinen und weiteren computerbezogenen Fähigkeiten zusätzlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Da Studien zufolge die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Kinder sowie die technische Ausstattung im schulischen Bereich allerdings häufig noch defizitär sind (Eickelmann et al. 2018), wurde während der Zeit des pandemiebedingten Distanzlernens zunächst ein erheblicher Aufholbedarf ersichtlich: Vielfach standen Schulen und Elternhäuser vor schwierigen Abstimmungsprozessen, um erst einmal die nötigsten Voraussetzungen für die schulische Mediennutzung im häuslichen Umfeld zu schaffen. Vielen Eltern kam dabei eine Schlüsselrolle im Zuge der Planung, Organisation und Begleitung von Lernprozessen zu (Gerhardts et al. 2020; mpfs 2020). Das führte auch dazu, dass die non-formale Medienbildung in Form einer zielgerichteten Unterstützung der Eltern zunahm, damit die alltäglichen und schulischen Anforderungen in den Familien erfüllt werden konnten. Dabei sahen sich Eltern unterschiedlich stark in der Verantwortung, ihre Kinder bei der Ausbildung schulisch relevanter computer- und informationsbezogener Kompetenzen zu unterstützen (Gerhardts et al. 2020). Zudem stellte sich heraus, dass die Aufteilung von Verantwortlichkeiten in Bezug auf den medienbezogenen Kompetenzerwerb zwischen Elternhaus und Schule nicht hinreichend geklärt ist (ebd.). Dies führte u. a. dazu, dass die elterliche Unterstützung der kindlichen Aneignung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen meist auf wenige notwendige Schlüsselqualifikationen für den schulischen Alltag beschränkt blieb (Teichert et al. 2022).

Während frühere Studien untersuchten, welche pädagogischen Massnahmen Eltern bei der Unterstützung der kindlichen Kompetenzentwicklung einsetzen (Bonanati und Buhl 2021; Smahelova et al. 2017), gibt es bislang nur wenige Erkenntnisse über das Erfahrungswissen und die Überzeugungen von Eltern bei der

Unterstützung und Begleitung des häuslichen Lernens ihrer Kinder (Hoover-Dempsey et al. 2005). Im Rahmen dieses Beitrags wird auf der Grundlage empirischer Daten aus einem vierjährigen Verbundprojekt untersucht, welches Erfahrungswissen und welche alltagstheoretischen Überzeugungen (Furnham 1988; Hierdeis und Hug 1996) die elterliche Unterstützung und Begleitung der kindlichen Entwicklung computer- und informationsbezogener Kompetenzen beeinflussen und welche Haltungen der Eltern eine aktive Kompetenzförderung eher begünstigen bzw. eher hemmen.

Nachfolgend gehen wir dazu auf die Rahmenbedingungen der Medienerziehung im häuslichen Umfeld ein (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird erläutert, inwiefern alltagstheoretische Annahmen das elterliche Unterstützungsverhalten beim digitalen Lernen prägen (Abschnitt 3). Nach einer kurzen Vorstellung der Datenerhebungs- und -auswertungsmethodik (Abschnitt 4) stellen wir als Ergebnis unserer Analysen drei alltagstheoretische Muster vor, die sich als potenziell förderlich oder hinderlich in Bezug auf die Unterstützung des kindlichen digitalen Lernens im häuslichen Umfeld erweisen: (1) *situative häusliche Fürsorgeorientierung*, (2) *Werte- und Kompetenzorientierung* sowie (3) *Selbstständigkeitsorientierung und Rückzug aus der Vermittlungsrolle* (Abschnitt 5). Im Fazit (Abschnitt 6) erläutern wir die Konsequenzen der alltagstheoretischen Überzeugungen für das medienpädagogische Handeln bei der Förderung der kindlichen Entwicklung computer- und informationsbezogener Kompetenzen.

## 2. Medienerziehung in der Familie

In einer komplexer werdenden Medienwelt erhält die Medienerziehung in der Familie eine zentrale Bedeutung (Fleischer und Hajok 2019; Kamin und Meister 2022). Die durch persönliche Erfahrungen entstandenen grundlegenden Perspektiven der Eltern auf die mediatisierte Welt beeinflussen nicht nur ihr eigenes Medienhandeln, sondern auch die Wahrnehmung des Medienhandelns ihrer Kinder (Sciacca et al. 2022; Wagner und Gebel 2015). Ausgehend von einer sich permanent verändernden Medienwelt stehen Eltern vor der Herausforderung, ihre medienpädagogischen Erziehungsziele sowie ihr medienerzieherisches Vorgehen an aktuelle mediale Gegebenheiten anzupassen, um ihren Kindern eine altersgerechte Mediennutzung zu ermöglichen (Gerhardts et al. 2020; Tengeler et al. 2020; Wagner und Gebel 2015). Wie die elterlichen Erziehungsmaßnahmen konkret ausgestaltet werden – ob etwa mehr oder weniger Kontrolle als notwendig erachtet wird –, ist jedoch maßgeblich davon abhängig, wie Eltern den Einfluss der Medien auf Kinder bewerten (Domoff et al. 2019; Sonck et al. 2013; Wagner und Gebel 2015; Wagner et al. 2013).

Studien aus der englischsprachigen *parental mediation*-Forschung sowie der deutschsprachigen Medienerziehungsforschung (Wagner et al. 2013), die sich mit elterlichen Medienerziehungsstilen befassen, verweisen im Wesentlichen auf drei

grundlegende Stile, nach denen die elterliche Medienerziehung erfolgt: (1) restrictive mediation, (2) active mediation und (3) co-use oder co-viewing bzw. modeling (Domoff et al. 2019; Livingstone und Helsper 2008; Valkenburg et al. 1999). Diese Medienerziehungsstile beschreiben den kindlichen Umgang mit Medien, der sich je nach elterlicher Einstellung zwischen dem Einsatz von Restriktionen, der aktiven Begleitung der Computer- und Internetnutzung sowie dem Ausbleiben einer aktiven Begleitung durch die Eltern bewegt (ebd.). Während ein restriktiver Erziehungsstil vornehmlich von Regeln und Verboten bezüglich der Nutzung von Mediengeräten, Nutzungszeiten sowie der Auswahl von Programmen und Applikationen geprägt ist, geht es der aktiven Mediation darum, das Medienverhalten während der Nutzung gemeinsam mit den Kindern kritisch zu diskutieren und einen reflektierten Umgang mit Medieninhalten zu vermitteln (Livingstone und Helsper 2008; Wagner et al. 2013). Das Ausbleiben einer interaktiven bzw. das Vorherrschen einer vorwiegend «passiven» Begleitung (Wagner et al. 2013) der kindlichen Mediennutzung durch die Erziehenden wird als co-use oder modeling angesehen, etwa während ein Elternteil im gleichen Raum anwesend ist, sich jedoch nicht verbal in die kindliche Mediennutzung einbringt (Börner 2016; Livingstone und Helsper 2008; Nikken und Jansz 2014; Wagner et al. 2013), oder durch die gemeinsame Rezeption von Medieninhalten, ohne dass Kommunikation über die Inhalte zwischen Eltern und Kind erfolgt (Domoff et al. 2019). Diese Ansätze wurden in diversen Studien getestet und z. B. von Nimrod et al. 2019 um die Kategorie Supervision erweitert, d. h. ein Elternteil hält sich in Sichtweite des Kindes auf, um einen Blick auf die Bildschirmnutzung zu behalten und bei Bedarf einzugreifen. Das Monitoring (Sonck et al. 2013) hingegen beschreibt die nachträgliche elterliche Kontrolle kindlicher Mediennutzung, z. B. durch das Überprüfen von Online-Suchverläufen auf den von Kindern genutzten Geräten.

Der Forschungsstand zeigt diesbezüglich, dass es vielfältige elterliche Verhaltensweisen in der häuslichen Lernumgebung gibt (Börner 2016; Hoover-Dempsey et al. 2005; Teichert et al. 2022; Wagner et al. 2013). Beispielsweise stellt Shin (2015) heraus, dass Eltern oft restriktiv Zeit und Zugang regulieren, jedoch nicht die Inhalte der kindlichen Mediennutzung, da es ihnen an dafür erforderlichem Wissen fehlt. Dabei unterschätzen sie allerdings die Gefahren des Internets, während sie zugleich die kindlichen Kompetenzen überschätzen. Obwohl viele Eltern einen Bedarf an Beratungsangeboten zur kindlichen Medienerziehung äussern (Wagner et al. 2013), werden genau diese Angebote aber letztlich oft nicht wahrgenommen (Shin 2015). Auch Domoff et al. (2019) sehen eine Gefahr in der inadäquaten elterlichen Einschätzung der kindlichen Mediennutzung, sei diese nun durch Zeitmangel bei gleichzeitiger (Medien-)Erziehung mehrerer kleinerer Kinder bedingt, oder auch durch den allgegenwärtigen kindlichen Zugang zu internetfähigen Geräten. Kinder erhalten zu Hause oft eigene Mediengeräte, wobei jedoch die elterliche Begleitung und Betreuung fehlt (Wagner et al. 2013). So erfolgt die elterliche Medienerziehung meist

restriktiv, reaktiv und technikbasiert (Domoff et al. 2019) aufgrund von Befürchtungen vor potenziellen Risiken und Gefahren, insbesondere bei jüngeren Kindern (Wagner et al. 2013). Zudem unterstützen Eltern mit formal höherem Bildungsabschluss ihre Kinder eher als Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss, da letztere die Effekte und Konsequenzen der kindlichen Medienaneignung unterschätzen (Wagner et al. 2013). Grundsätzlich möchten Eltern ihre Kinder nach bestem Wissen in der Medienaneignung unterstützen, wenngleich nicht alle Eltern Medienerziehung als Teil ihres Erziehungsbereichs wahrnehmen (ebd.). Mit zunehmendem Alter der Kinder ziehen sich Eltern auch aus der aktiven Vermittlerrolle zurück und überlassen der Schule die Aufgabe, Kindern den Umgang mit digitalen Endgeräten und den Risiken der Internetnutzung beizubringen (ebd.).

Die Ansätze zum elterlichen Medienerziehungsverhalten sowie zur *parental mediation*-Forschung machen es daher notwendig, den Blick auf die Beweggründe der Medienerziehung (Aufenanger 1988) hinsichtlich der situativen häuslichen, elterlichen sowie kindlichen Anforderungen im Alltag zu richten, um die bisherige Forschung zum Medienhandeln der Eltern zu erweitern und zu vertiefen. In Anlehnung an Aufenangers (1988) «Medienerziehungskonzept», welches familiäre Variablen zum Fernsehkonsum der Kinder umfasst, untersuchen wir in diesem Artikel elterliche Vorstellungen, Erziehungsstile sowie Alltagsroutinen, die auch von Wagner et al. (2013, 42) als «handlungsleitende Alltagstheorie» bezeichnet werden. Unser Fokus richtet sich dabei speziell auf die digitale häusliche Lernumgebung und darauf, welche Alltagstheorien die Eltern in ihrem Erziehungsprozess leiten können. Es geht also nicht so sehr um die Erziehungsstile an sich, sondern darum, mögliche Gründe für das Handeln im Bereich des digitalen Lernens zu eruieren.

### 3. Pädagogische Alltagstheorien

Eltern als Erzieher im Alltag vermitteln, beeinflussen und fördern ihre Kinder, indem sie sich als Vorbilder zeigen, Grenzen setzen und Freiraum zur Erkundung neuer Bereiche gewähren (Dietrich 1985). Oft setzen sich Eltern dabei intensiv mit Fragen der Kindererziehung auseinander, wenn sie Traditionen, Routinen und Rollenanforderungen gegeneinander abwägen (ebd.). Elterliche Überzeugungen, Erfahrungen, Annahmen und Handlungsstrategien beeinflussen so die Art der Unterstützung bei der Entwicklung des kindlichen Kompetenzerwerbs (Börner 2016; Hoover-Dempsey et al. 2005; Wagner et al. 2013). Im Verlauf des Lebens gesammelte Erfahrungen bündeln sich in bestimmten Wirklichkeitsvorstellungen, die nicht nur das pädagogische Handeln der Eltern prägen können, sondern auch Einfluss auf das kindliche Lernverhalten und den Lernerfolg nehmen (Hoover-Dempsey et al. 2005). Diese jeweiligen Geflechte aus Überzeugungswissen, persönlichen Annahmen und Denkhaltungen werden als Alltagstheorien verstanden (Hierdeis und Hug 1996). Alltagstheorien

bilden veränderliche Ausgangspunkte für das tägliche eigene und fremde Handeln, die aufgrund von Erfahrungen, Wissen und Vermittlung durch andere Menschen entstehen und zur Rechtfertigung eingesetzt werden (Dietrich 1985). Diese eingefahrenen Annahmen werden durch das Ausprobieren von Alternativen oft noch verstärkt und werden eingesetzt, wenn es gilt, neue Umgangsweisen zu überprüfen oder Resultate zu testen (Dietrich 1985).

Die Forschung zu Alltagstheorien geht demzufolge davon aus, dass Menschen auf der Grundlage ihrer individuellen und sozialen Erfahrungen und Beobachtungen persönliche Erklärungsmuster als heuristische Interpretationsvorlagen für die Bewältigung von Alltagssituationen entwickeln (Hierdeis und Hug 1996; Sempach 1990). Ähnlich dem aus der Psychologie bekannten Konzept der «subjektiven Theorien» (Groeben und Scheele 2010) oder der «common sense»-Methode (Furnham 1988) – d. h. dem Glauben an den gesunden Menschenverstand – werden Alltagstheorien einerseits durch Alltags- und Erfahrungswissen, andererseits durch erlerntes Sozialisationswissen gebildet, um Prognosen für zukünftiges Handeln in routinisierten Abläufen treffen zu können (Furnham 1988; Groeben und Scheele 2020; Hierdeis und Hug 1996). Das Ziel von Alltagstheorien ist die schnelle Reaktions- und Handlungsfähigkeit in unbekanntem Situationen, sodass sich der handelnde Mensch als selbstwirksam erlebt (Hierdeis und Hug 1996). Wichtig ist dabei festzuhalten, dass sowohl subjektive Theorien als auch Alltagstheorien keine systematischen oder gar wissenschaftlichen Theorien abbilden und sich im Laufe der Zeit verändern und anpassen können (Hierdeis und Hug 1996; Furnham 1988).

Pädagogische Alltagstheorien sind in besonderer Weise durch sozial konstruierte und kollektiv geteilte Wertvorstellungen der Erziehenden gekennzeichnet, insbesondere innerhalb gesellschaftlicher Gruppen, die in Lernzusammenhängen an die nächste Generation weitergegeben werden (Hierdeis und Hug 1996). Pädagogische Alltagstheorien befassen sich demzufolge damit, was jemandem wann und wie vermittelt oder auch nicht vermittelt werden soll (Furnham 1988). Die von Eltern angewandten pädagogischen Glaubenssätze oder Alltagstheorien sind darüber hinaus kulturell geprägt und werden somit von Generation zu Generation weitergegeben (Keller et al. 1984). Furnham (1988) schliesst daraus, dass erzieherische elterliche Glaubenssätze entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder nehmen. Mit Blick auf das Medienerziehungsverhalten spielen pädagogische Alltagstheorien und die darin verinnerlichten Wertvorstellungen somit eine wichtige Rolle.

Wir nehmen an, dass sich die Medienerfahrungen der Eltern sowie die innerhalb ihres Sozialisationsprozesses gesellschaftlich erzeugten und vermittelten Werte in ihrer Haltung gegenüber der Mediennutzung der Kinder widerspiegeln. Eltern entwickeln – abhängig u. a. von ihren jeweiligen alltagspädagogischen Annahmen zum kindlichen Medienumgang – verschiedenartige Unterstützungsstrategien, die sie in Alltagssituationen einsetzen und im Lauf der Zeit weiterentwickeln. Dabei

werden auch der Kompetenzstand des Kindes und dessen Fähigkeiten sowie Fertigkeiten berücksichtigt. Mithilfe empirischer sozialwissenschaftlicher Methoden zur Selbstauskunft (z. B. Interviews, (teilnehmende) Beobachtung) kann analysiert werden, welche Überzeugungen das elterliche Erziehungsverhalten prägen bzw. wo der Ursprung der Überzeugungen liegt und welche Auswirkungen selbige auf das zu erziehende Kind haben können (Furnham 1988). Demnach ist zu erwarten, dass sich im Verhalten der Eltern wiederkehrend spezifische Aspekte zeigen, die sich zu übergeordneten, teils unbewussten Mustern bzw. Alltagstheorien hinsichtlich der kindlichen Mediennutzung in der digitalen häuslichen Lernumwelt abstrahieren lassen. Die Ergebnisse lassen erwarten, dass die Forschung zu *parental mediation* und elterlichen Medienerziehungsstrategien um Erkenntnisse im Bereich des digitalen Lernens erweitert werden können.

#### 4. Methodisches Vorgehen

In unserem interdisziplinären Verbundprojekt «DigHomE – Digital Home Learning Environment – Gelingenbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung» werden die Einflüsse informeller und non-formaler digitaler Bildung von Schüler:innen in der häuslichen Lernumwelt auf die informationsorientierte Nutzung des Internets für schulische Belange untersucht. Das übergeordnete Ziel des Verbundforschungsprojekts ist es, Faktoren im Elternhaus zu identifizieren, welche die Entwicklung computer- und informationsbezogener Kompetenzen der Kinder fördern und sie dazu befähigen, digitale Medien und das Internet erfolgreich für bildungsbezogene Zwecke zu nutzen.

In Fokus dieses Beitrags steht die aus einem Teilprojekt generierte Analyse relevanter Alltagstheorien elterlicher Unterstützung im Zusammenhang mit dem kindlichen digitalen Lernen. Das qualitative Sample umfasst insgesamt 16 Familien, die mit dem Ziel ausgewählt wurden, einen möglichst grossen Kontrast hinsichtlich Herkunft, Bildung und Familiengrösse abzubilden. Die Auswahl der Familien folgte dem Theoretical Sampling sowie der Gewinnung nach dem Schnellballprinzip (Przyborski und Wohrab-Sahr 2009). Auch wenn alle Differenzkategorien abgebildet werden konnten, dominieren Mittelschichtfamilien. Die Erhebung umfasste zudem mehr Jungen als Mädchen, die das Gymnasium besuchen (Richter und Kamin 2021). Aus diesem qualitativen Sample wurden für unser Teilprojekt sechs Familien kontrastiv ausgewählt. Die empirische Datenbasis der hier vorgestellten Ergebnisse umfasst sechs leitfadengestützte Interviews aus dem Zeitraum von Dezember 2019 bis November 2020 mit vier weiblichen und zwei männlichen Elternteilen von sechs Schüler:innen, davon ein Mädchen und fünf Jungen im Alter von 10 und 11 Jahren, aus der 5. und 6. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. Alle Familien können dem formal höher gebildeten Status zugeordnet werden, bei welchem mindestens ein Elternteil



Abitur gemacht hat. Ein Schüler wohnt bei seiner alleinerziehenden Mutter, die anderen Kinder leben mit beiden Elternteilen zusammen. In vier von sechs Fällen gibt es mindestens ein Geschwisterkind, während zwei Kinder als Einzelkind aufwachsen. Die Familien unterscheiden sich zudem hinsichtlich der aufgewendeten Zeit für die Betreuung des (digitalen) Lernens. So lernten einige der Kinder für gewöhnlich alleine, ohne abschliessende Kontrolle durch die Eltern, während bei anderen Kindern die Eltern entweder die Aufgaben kontrollierten oder bei den Aufgaben aktiv mithalfen. Mit diesem Sample gingen wir davon aus, eine grosse Bandbreite an unterschiedlichen Alltagstheorien aufgrund der verschiedenen Lebens- und Alltagssituationen erfassen zu können. Gleichwohl waren in unserem Sample keine Familien mit Migrationshintergrund oder prekärer Lebenslage vertreten, da nach der ersten ethnografischen Erhebung aller Familien diese Familien auf eine weitere Zusammenarbeit verzichten wollten (Richter und Kamin 2021). Insofern fokussierten wir uns in unserem Teilprojekt auf die Mittelschichtfamilien. Aus Datenschutzgründen haben alle Familien ein Pseudonym zugewiesen bekommen. Die im Fokus stehenden Familien sind Familie Matteo, Familie Klara, Familie Samuel, Familie Johannes, Familie Steffen und Familie Valentin.

Die hier analysierten Interviews fanden als Follow-up-Interviews im Nachgang einer 30-minütigen videografisch begleiteten gemeinsamen Internetrecherche von jeweils einem Elternteil und einem Kind im häuslichen Umfeld der Familien statt. Der Interviewleitfaden bezieht sich auf Fragen zur Sicht des Elternteils auf schulische und familiäre Unterstützung des Kindes bei seinen ersten und den aktuellen Internetrecherchen sowie der Einschätzung des Elternteils in Bezug auf die eigenen recherchebezogenen Teilkompetenzen. Zur Datenanalyse wurde die Vorgehensweise nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021; Nohl 2017) ausgewählt, da sie besonders geeignet erscheint, um elterliche Erfahrungen sowie daraus resultierende Überzeugungen, Ansichten und Orientierungen im Medienerziehungshandeln zu rekonstruieren. Die Auswertung erfolgte entsprechend zunächst in Form einer formulierenden Interpretation jedes einzelnen Falls, bei der relevante Textstellen identifiziert und beschrieben werden. Danach wurden anhand der formulierenden Interpretation die Orientierungsrahmen des Handelns erarbeitet, wie «ich bewahre mein Kind vor negativen Medienwirkungen». Im Fallvergleich konnten sodann übergreifende (Handlungs-)Muster kondensiert werden (etwa: situative häusliche Fürsorgeorientierung), wodurch es möglich wurde, die empirische Interpretation zu generalisieren (Nohl 2017).



## 5. Ergebnisse

Auf der Grundlage unserer Analysen konnten wir drei Muster identifizieren, die im Zusammenspiel die komplexe Systematik zugrundeliegender elterlicher Alltagstheorien darlegen, welche Kinder in ihrer computer- und informationsbezogenen Kompetenzentwicklung einschränkt bzw. unterstützt. Das pädagogische Handeln der Eltern im Hinblick auf den kindlichen computer- und informationsbezogenen Kompetenzerwerb wird geprägt durch: situative häusliche Fürsorgeorientierung, Werte- und Kompetenzorientierung sowie Selbstständigkeitsorientierung und Rückzug aus der Vermittlungsrolle. Diese drei Muster bilden einen handlungsleitenden Orientierungsrahmen für die elterliche bildungsbezogene Medienerziehung im Alltag und zeigen auf, welche z. T. auch gegensätzlichen Überzeugungen und Ansichten die Förderung computer- und informationsbezogener Kompetenzen im häuslichen Umfeld beeinflussen, ohne dass die Eltern dies unbedingt reflektieren.

### 5.1 *Situative häusliche Fürsorgeorientierung*

Bei diesem alltagstheoretischen Orientierungsmuster stehen situative häusliche 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 Hause zu lenken. Innerhalb dieses Musters dominieren drei Perspektiven, die in einer Familie auch gemeinsam bestehen können:

- Der *Schutz vor negativen Medienwirkungen* stellt sich als ein zentraler Punkt für die elterliche Unterstützungshaltung zu Hause heraus (Wagner et al. 2013). Das Internet wird von einem Teil der Eltern als unüberschaubarer Raum gesehen, der zahlreiche Gefahren für die Kinder beinhaltet. Solange die Schüler:innen nicht über ausreichende Kompetenzen im Umgang mit dem Computer und dem Internet verfügen, sehen die Erziehenden sich in der Verantwortung, das digitale Medienhandeln ihrer schulpflichtigen Kinder beim häuslichen Lernen zu begleiten und auch präventiv einzugreifen. Die elterliche Überzeugung, die Kinder vor Gefahren im Netz zu bewahren, ist etwa auf vorherige schlechte Erfahrungen zurückzuführen. Frau Matteo (34 Jahre) erläutert in diesem Zuge:

«Ja Alexis hat schon mal [...] Sex gegoogelt [...] Also das ist ja sehr prägend [...] wenn sie da irgendwelche Videos sehen, die Menschen ins Internet stellen, wo sie [...] das eine oder andere Geschlecht erniedrigen. [...] Das ist, glaube ich, immer sehr schwierig, weil die Kinder dann [...] ein Bild von einer Sexualität bekommen, die, glaube ich, so nicht der Realität entsprechen sollte.»

- Ebenfalls führen über Medien oder Bekanntenkreise herangetragene Befürchtungen zu einer risikopräventiven Orientierung der Eltern und z. B. zu einem Eingreifen in die kindliche Mediennutzung. Vor allem, wenn ein Kind aus Sicht seiner Eltern noch nicht über ausreichend medienbezogenes Grundlagenwissen verfügt, tendieren Eltern mittels restriktiver Massnahmen dazu, negativen Medienwirkungen vorzubeugen, um das Kind z. B. vor Verrohung in sexistischer Hinsicht oder vor politischer Leichtgläubigkeit zu schützen. Aus dieser Perspektive wird häufig auch auf die Wichtigkeit einer gezielten Strategievermittlung verwiesen.

Frau Johannes, 44 Jahre, begründet:

«[W]eil das sind Bereiche, die wir als Gesellschaft gar nicht mehr beeinflussen können. Was tummelt sich da? Das ist ein Graubereich an Verschwörungstheoretikern, das hat man ja gesehen jetzt, 25 Prozent der Deutschen irgendwie glauben an Verschwörungstheorien, die tummeln sich da im Internet, da findet das statt und deswegen ist das total wichtig, Kinder und Jugendliche vorzubereiten auf das, was da passiert, damit sie kompetent damit umgehen können.»

Die Erziehenden versuchen demnach, einerseits vorbeugend zu handeln, indem sie grundlegende Kenntnisse zum Umgang mit dem Internet vermitteln. Andererseits werden Restriktionen durchgesetzt, um die Wahrscheinlichkeit negativer Medienwirkungen zu minimieren. Restriktionen werden diesen Überzeugungen folgend sowohl auf inhaltlicher als auch auf zeitlicher Ebene ausgesprochen.

- Der *Faktor Zeit im Alltag* spielt bei der elterlichen Unterstützung ebenfalls eine wichtige Rolle. In ihren Handlungsspielräumen durch berufliche und familiäre Verpflichtungen stark eingeschränkte Eltern können im Alltag oftmals nicht viel und vor allem nicht kontinuierlich Zeit für die Begleitung der (bildungsbezogenen) Computer- und Internetnutzung ihrer Kinder aufbringen (Domoff et al. 2019). Je mehr Aufgaben im Alltag parallel zu bewältigen sind und je mehr Einflussfaktoren eine Familie ausgesetzt ist, desto weniger Zeit bleibt für lernförderliche Formen von Unterstützung, bei denen Eltern die Aneignung computer- und informationsbezogener Kompetenzen durch eine schrittweise Heranführung und gemeinsame Reflexion begleiten. Stattdessen neigen viele unter Zeitdruck dazu, immer stärker die Führung im Arbeitsprozess zu übernehmen, wodurch sich das Kind in einer zunehmend passiven Rolle wiederfindet. Dies ist vorrangig bei steigender Ungeduld der Eltern wahrnehmbar, wie am Beispiel von Frau Klara, 47 Jahre, sichtbar wird:

«[I]ch merke [...] es jetzt auch noch manchmal, dass ich dann schon mehr mache als ich vielleicht eigentlich machen sollte, (.) weil's dann einfach so [...] zäh ist.»

- Weitreichende Veränderungen des Schulalltags infolge der Pandemie – beispielsweise die Einführung von Lernplattformen und Online-Formaten in der Distanzlehre – stellen die Kinder vor neue *schulische Anforderungen in der häuslichen Lernumwelt* (Gerhardts et al. 2020), teilweise gar vor die Notwendigkeit einer vollständigen und dauerhaften Umstrukturierung vertrauter Lernprozesse. Eltern sehen sich hier primär in der Verantwortung, ihren Kindern das notwendige technische Wissen zur Bedienung von bildungsbezogenen Computerprogrammen zu vermitteln, wie Frau Samuel erläutert:  
«Ich [...] habe ich mich beschwert, weil ich auf meinem alten Laptop das *Teams*, das neue, nicht einrichten konnte, weil ich nicht mehr genug Speicherplatz drauf hatte und dann hiess es plötzlich, «Ja die Hausaufgaben kommen jetzt alle darüber.» [...] Ich kannte das von der Arbeit, deswegen war das für mich einfach, damit umzugehen».
- Die Hilfestellungen der Eltern – das zeigen die Fallanalysen dieses Musters – sind meist produktfokussiert, d. h. sie legen Wert darauf, die von der Schule gestellten Aufgaben mit möglichst gutem Ergebnis zu erledigen. Kinder z. B. Strategien selbstregulierten Lernens einüben zu lassen, liegt hier ausserhalb des Horizonts.

### **5.2 Werte- und Kompetenzorientierung**

Aufgrund eigener lern- und arbeitsbezogener Wertvorstellungen und Erwartungshaltungen (Hierdeis und Hug 1996) unterstützen die Eltern ihr Kind bei der Entwicklung entsprechender Werte und Kompetenzen auch im Rahmen der bildungsbezogenen häuslichen Mediennutzung:

- Die Eltern haben an das Arbeitsverhalten der Kinder gewisse Erwartungen und sehen sich in der Pflicht, bestimmte *Tugenden guten Arbeitens* weiterzugeben. Dies zeigt sich insbesondere auch im konkreten Unterstützungshandeln: So greifen sie beispielsweise in die Computer- und Internetnutzung der Kinder ein und halten sie zu einem in ihrem Sinne vorbildlichen Arbeiten an. Dies passiert z. B. häufig, wenn Eltern die Arbeitssorgfalt der Kinder bei der Bearbeitung von digitalen Aufgaben anzweifeln. Alle interviewten Eltern bringen zum Ausdruck, dass die Kinder in erster Linie die Erfüllung der Minimalanforderungen im Blick hätten. Für darüber hinausreichende Leistungen sei jedoch ein Anstoss durch die Eltern notwendig. Frau Samuel, 49 Jahre, (alleinerziehende Mutter) betont dahingehend:  
«Er nimmt sich aber auch nicht so viel Zeit [...] Er macht Aufgaben gerne auch oft oberflächlich. Dann sieht er irgendwas und sagt: «Ah ja, das ist jetzt die Antwort», schreibt den einen Satz hin. Damit ist es aber mit Sicherheit nicht vollständig, aber er sagt dann sowieso das reicht dann.»

Die Erziehenden unterstützen ihre Kinder diesbezüglich bei der Aufgabenausführung um sicherzugehen, dass gewissenhaft und sorgfältig gearbeitet wird. Die zugrunde liegende elterliche Orientierung, ihrem Kind eine gute Arbeitsmoral beibringen zu wollen, basiert auf zwei Faktoren: Zum einen stellt die mangelnde Motivation der Kinder zur sorgfältigen Arbeit ein Unterstützungsmotiv der Eltern dar. Zum anderen ist eine fehlende Konzentration der Kinder im Arbeitsprozess ausschlaggebend für einen Eingriff der Eltern. Im Rahmen des Orientierungsmusters *Werte- und Kompetenzorientierung* fällt auf, dass Eltern sich stärker um die Vermittlung von Arbeitsstrategien bemühen, um das Arbeitsverhalten ihrer Kinder beim digitalen häuslichen Lernen langfristig zu optimieren. Hingegen steht die Evaluation von Risiken und Potenzialen der genutzten Medien hier weniger im Fokus.

- Eltern richten ihren Blick jedoch nicht nur auf die digitalen Herausforderungen in der Schule, sondern beziehen weit vorausschauend auch bereits künftige Kompetenzanforderungen des späteren Berufslebens in ihre Überlegungen ein. Sie versuchen dementsprechend, ihre Kinder *auf die digitale Welt vorzubereiten*, indem sie ihr persönliches Wissen und ihre Recherchestrategien weitergeben. Die Vermittlung von informations- und computerbezogenem Grundwissen soll die Kinder etwa auf zukünftige schulische Anforderungen vorbereiten und sie dazu befähigen, eigenständig Aufgaben mit Computer und Internet bewältigen zu können.
- Während einige von ihnen sich dabei auf die Vermittlung von Grundlagenwissen beschränken, empfinden andere es als durchaus sinnvoll, Wissen weiterzugeben, welches die Kinder erst zu einem späteren Zeitpunkt benötigen, von dem sie aber aktuell schon profitieren, wie z. B. Herr Steffen, 46 Jahre, in Bezug auf das Urheberrecht betont:  
«Ich möchte ja auch nicht, dass meine Sachen geklaut werden oder einfach irgendwo verwendet werden, ohne Angabe des Urhebers. [...] Viele denken ja einfach: Internet [...] das gehört keinem und das kann man benutzen. Nee, das ist natürlich nicht der Fall».

Inwieweit Eltern ihr Erfahrungswissen an ihre Kinder weitergeben, scheint unter anderem durch das vorhandene Kompetenzlevel der Kinder beeinflusst zu werden. Seinem als technisch begabt wahrgenommenem Sohn traut z. B. Herr Valentin (63 Jahre) die Nutzung erweiterter Online-Tools in der fünften Jahrgangsstufe zu, während Frau Johannes, 44 Jahre, sich auf die Vermittlung des Nötigsten beschränkt, da sie ihren Sohn als ungeübt wahrnimmt.

- Die interviewten Eltern empfinden dementsprechend oft eine *Verantwortung*, bei Problemen während der Computer- und Internetnutzung zu helfen, um die kindliche Medienkompetenz zu fördern. Hierbei kann es sich einerseits um Unterstützungsleistungen handeln, die auf eine konkrete Anfrage des Kindes folgen. Andererseits nehmen die Eltern während der Mediennutzung selbst Probleme wahr, die sie zum Eingreifen veranlassen. Ein besonders häufig auftretendes Motiv für das Einschreiten der Eltern sind vom Kind kommunizierte Verständnisprobleme, basierend auf Unwissen, Konzentrationsschwierigkeiten oder Unsicherheiten, die unterschiedliche Formen der elterlichen Unterstützung erfordern. Ebenso führt die elterliche Wahrnehmung der Überforderung des Kindes oder des Stillstands eines Arbeitsprozesses zu spontaner Unterstützung. Frau Johannes erläutert mit Blick auf die im Rahmen der Untersuchung durchgeführte Rechercheaufgabe:

«Mir wird jetzt gerade nochmal so klar, wie komplex die Aufgabe ist, und dass er [...] versucht, schon alles aufzunehmen und dann auch direkt in so 'ne Umsetzung zu bringen. Aber er braucht natürlich, weil das so komplex ist, an vielen Stellen eine Unterstützung».

Die Erziehenden nehmen sich im häuslichen Umfeld als Verantwortungstragende wahr und unterstützen die Kinder beim sorgfältigen und kompetenten Arbeiten, um eigene Wertvorstellungen zu vermitteln und an die nächste Generation weiterzugeben.

### **5.3 Selbstständigkeitsorientierung und Rückzug aus der Vermittlungsrolle**

Bildungsorientierte Eltern zeigen hingegen auch Unterlassungsgründe, ihre Kinder bei der Computer- und Internetnutzung zu unterstützen. Aufgrund der elterlichen Wahrnehmung ihres Handlungsrahmens sehen sie sich nicht immer in der primären Verantwortung, Kompetenz an ihre Kinder zu vermitteln bzw. erkennen darin keinen Vorteil (Wagner et al. 2013):

Erziehende empfinden es mitunter als kontraproduktiv, den Kindern ein bestimmtes Vorgehen vorzuschlagen, da sich etwa die Herangehensweisen der Eltern und der Kinder grundsätzlich unterscheiden. Die Eltern verhalten sich dann passiv, da sie keinen Nutzen im Eingriff in den Arbeitsprozess ihrer Kinder erkennen. Frau Matteo stellt zum Lernverhalten ihres Sohnes fest, dass eine Lernstrategie nicht für jede Person gleichermaßen geeignet ist und jedes Kind seine eigene Vorgehensweise finden muss:

«Ich glaube, jeder muss für sich herausfinden, was für ihn der optimale Weg ist. [...]. Wenn ich lerne, dann muss ich mir das aufschreiben, weil nur dann kann ich es mir merken. Alexis ist aber vom Typ her so, der lernt durch Zuhören [...]. Deswegen glaube ich auch, dass er anders mit dem Internet umgehen wird, als ich das mache. [...] Ich würde ihn da auch nicht beeinflussen wollen»

Zu einer geringen Bewertung des Nutzes elterlicher Unterstützung führt zudem der Wunsch nach Vermeidung von Konflikten, sodass die Kinder selbstständig neue Lösungswege finden müssen, da sie keine elterliche Hilfestellung erhalten. Die von uns interviewten Eltern halten sich beispielsweise dann zurück, wenn sie vermuten, dass ihr Unterstützungsangebot bei den Kindern auf Ablehnung stossen würde. Herr Valentin erzählt: «Dann würden wir uns nur in die Haare kriegen, weil ich ihm sage: «Guck doch mal vernünftig da und da und da». Und dann sagt er: «Lass mich in Ruhe»»

Zudem sehen Erziehende oft keinen Nutzen in der Vermittlung von Kompetenz, solange die betreffenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten noch nicht für schulische Zwecke benötigt werden (Wagner et al. 2013). Sie nehmen eher eine Überforderung der Schüler:innen wahr, die sich ohnehin schon mit zahlreichen Anforderungen auseinandersetzen müssen, wie Frau Johannes erzählt:

«Diese Expertise so aus diesen hunderttausendfachen Recherchen, zu sagen, «Die Seite ist interessant für mich, die nutze ich mal», [...] wird ja auch gar nicht abgefordert, weder im Privaten noch im Schulischen».

Das führt wiederum dazu, dass nur in wenigen Fällen Fähigkeiten zwischen den Eltern und dem Kind thematisiert werden, die zur Computer- und Internetnutzung zwar nicht zwingend notwendig sind, jedoch eine Erleichterung im Nutzungsprozess darstellen könnten.

- Teilweise bleiben die Verantwortungsbereiche für die Vermittlung digitaler Kompetenzen für schulische Zwecke für die Beteiligten unklar. Die Eltern sehen eher die Bildungsinstitution Schule in der Verantwortung, um computer- und informationsbezogene Kompetenzen zu vermitteln. Aus einer unklaren Verteilung von Verantwortungsbereichen zwischen Schule und Elternhaus folgt, dass *Eltern ihre Kinder stellenweise gar nicht bei der Computer- und Internetnutzung unterstützen, da sie dies nicht als Teil ihres Erziehungsbereiches ansehen*. Eltern empfinden es zusätzlich als problematisch, aufgrund der im häuslichen Lernumfeld bestehenden divergierenden Voraussetzungen (z. B. Medienausstattung, elterliche und kindliche Medienerfahrung) eine optimale Unterstützung der Kinder zu gewährleisten. In der Folge kommt es zu einer Unterlassung der Unterstützung bei der Computer- und Internetnutzung durch die Eltern.

- Mit steigendem Alter fordern Kinder von ihren Eltern auch, dass sie ihre Aufgaben autonom ausführen können (Shin 2015), weshalb die Eltern ihre Unterstützung verringern. *Sie greifen beim digitalen Lernen bewusst nicht mehr ein, da sie die Bedürfnisse ihres Kindes nach Autonomie respektieren und fördern.* Die Eltern befürworten die Selbstständigkeit der Schüler:innen und bewerten es positiv, wenn sich die Kinder Wissen über Videoplattformen oder andere Online-Angebote aneignen, da sie sich in Zukunft in der digitalisierten Welt eigenständig zurechtfinden sollen. Herr Steffen betont:

«[E]r hat jetzt keine also Videoschnitt-Software und also da bin ich dann wirklich überrascht, wie viel er da gelernt hat. [...] Er befasst sich damit so das letzte halbe Jahr und hat da also aus meiner Sicht also schon keine richtig gute Kompetenz entwickelt, was diese Software angeht, ohne dass ich oder irgendwer ihm da [...] was gezeigt hätte.»

Letztlich erwarten die Eltern, dass ihre Zurückhaltung die Kinder motiviert, selbstständig Lösungen zu entwickeln.

## 6. Fazit und Ausblick

Bislang wurde untersucht, über welche pädagogischen Strategien medienerzieherische Massnahmen im familiären Umfeld ausgeübt werden (u. a. Börner 2016; Wagner et al. 2013). Bislang blieb dabei allerdings im Hinblick auf das digitale Lernen offen, welche alltagstheoretischen Muster die elterliche Unterstützung im Bereich der Computer- und Internetnutzung beeinflussen. Dieser Beitrag schafft auf der Grundlage von pädagogischen Alltagstheorien, die auf die verschiedenen Formen elterlicher Unterstützung bzw. Unterlassung einer kindorientierten Begleitung des digitalen Lernens abheben, neue Erkenntnisse zu elterlichen Überzeugungen, die ihr Handeln bei der Unterstützung des digitalen Lernens ihrer Kinder prägen können. Dabei erwies es sich bei der Auswertung als günstig, dass überwiegend solche Familien ausgewählt wurden, die über eine hohe Reflexions- und Artikulationskompetenz verfügen, da so eine grosse Bandbreite an Mustern identifiziert und begründet werden konnte. In den hier dargelegten Ergebnissen zeigt sich das Zusammenspiel elterlicher Alltagstheorien anhand von situativen, kindbezogenen sowie werte- und einstellungsorientierten Faktoren, die zu einer bewussten Unterstützung bzw. Unterlassung bei der kindlichen Aneignung computer- und informationsbezogener Kompetenzen führen. Die medienbezogene Kompetenzvermittlung basiert demnach nicht auf einem festgelegten Schema, sondern auf den elterlichen Bewertungen entsprechend der ihnen begegnenden Anforderungen im sozio-kulturellen Familienkontext. Unsere Untersuchung untermauert insofern die in der wissenschaftlichen



Literatur vertretene These (Wagner et al. 2013), dass formal höher gebildete Eltern oft eine restriktive und regulierende Mediennutzung ihrer Kinder fokussieren, sich jedoch im Zuge der Kompetenzvermittlung stark zurückziehen, je mehr die Kinder schuleseitig an die mediengestützte Hausaufgabenbearbeitung herangeführt werden. Als Limitation dieser Studie kann mitunter der fehlende Vergleich mit formal niedrig gebildeten Eltern gelten (z. B. Paus-Hasebrink 2022), der erforderlich wäre, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich des elterlichen Bildungsniveaus und seines Einflusses auf die elterliche Unterstützung beim digitalen Lernen herauszustellen. Des Weiteren ist das Sample auf sechs Familien begrenzt, die zwar innerhalb eines interdisziplinären Forschungsverbunds multimethodisch untersucht wurden und detaillierte Einblicke in Familienkonstellation, Pflichten und Wahrnehmungen – mitsamt den darin entwickelten Alltagstheorien – erlauben. Interessant wäre aber für zukünftige Studien, quantifizierbare Ergebnisse zu produzieren, um die hier herausgearbeiteten Alltagstheorien hinsichtlich ihrer Verbreitung und Relevanz im Medienerziehungsalltag zu untersuchen. Zudem bieten pädagogische Alltagstheorien nur eine mögliche theoretische Hintergrundfolie zur Erforschung des elterlichen Handelns, welches auch unter anderen Theorieperspektiven analysiert werden und interessante Ergebnisse zu Tage fördern kann.

Mit Blick auf die Forschungsfrage, welche alltagstheoretischen Überzeugungen und welches Erfahrungswissen die elterliche Unterstützung bei der Entwicklung computer- und informationsbezogener Kompetenzen der Kinder beeinflussen, wird somit deutlich, dass elterliche Alltagstheorien sowohl durch situative Anforderungen in der häuslichen Lernumwelt als auch durch persönliche Einschätzungen bezüglich der jeweiligen Kompetenzen bzw. der Notwendigkeit zu deren Vermittlung an die Kinder geprägt sind. Pädagogische Alltagstheorien können daher elterliches Medienerziehungsverhalten beeinflussen und sogar Rechtfertigungscharakter annehmen (Dietrich 1985). Für die weiterführende Forschung im Bereich *parental mediation* und Medienerziehung bedeutet dies, dass Alltagstheorien als Erklärungsmuster für elterliche Unterstützungshandlungen einbezogen und in weiterführenden Untersuchungen detaillierter analysiert werden können, als dies bislang geschah. Die Berücksichtigung von Alltagstheorien in der medienpädagogischen Forschung trägt somit zu einem besseren Verständnis pädagogischer Mediationsstrategien bei.

Zukünftige Forschung sollte zudem untersuchen, wie Eltern im Rahmen des außerschulischen digitalen Lernens im häuslichen Umfeld agieren können, um ihre Kinder optimal zu fördern. Letztlich sollte eine solche gestaltungsorientierte Forschung auch zu praktischen Handlungsempfehlungen gelangen, an denen sich die Eltern orientieren können (Kamin und Meister 2017; Tulodziecki et al. 2014). Neben formalen Bildungsprozessen sollte deshalb die Rolle der außerschulischen Bildung bei Untersuchungen der Medienkompetenzbildung von Kindern nicht unterschätzt werden. Nur so können diese Erkenntnisse auch zur Unterstützung von Familien in sozialen Notlagen gezielt beitragen.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan. 1988. Die medienpädagogische Bedeutung von elterlichen Medienerziehungskonzepten. *Publizistik* 2–3: 427–36.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2020. *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Wbv.
- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10., durchgesehene Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bonanati, Sabrina und Buhl, Heike. 2021. «The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy». *Learning Environments Research* 25: 1–21.
- Börner, Claudia. 2016. *Eltern als Mediendidaktiker. Elterlicher Einfluss auf die bildungsbezogene Computer- und Internetnutzung von Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Georg. 1985. *Erziehungsvorstellungen von Eltern. Ein Beitrag zur Aufklärung der subjektiven Theorie der Erziehung*. Göttingen: Hogrefe.
- Domoff, Sarah E., Jenny S. Radesky, Kristen Harrison, Hurley Riley, Julie C. Lumeng, und Alison L. Miller. 2019. «A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use». *Journal of Child and Family Studies* 28 (2): 401–10. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1>.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2018. *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Fleischer, Sandra, und Daniel Hajok. 2019. «Medienerziehung als intendiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von dies, 60–85. Stuttgart: Kohlhammer.
- Furnham, Adrian F. 1988. *Lay Theories. Everyday understanding of problems in the social sciences*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister, Lea Richter, und Jeannine Teichert. 2020. «Lernen Auf Distanz – Einblicke in Den Familialen Alltag Des Homeschoolings Und Formen Der Bewältigung». *Medienimpulse* 58 (02): 26 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>.
- Groeben, Norbert, und Birgitt Scheele. 2010. «Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von G. Mey, und K. Mruck, 151–165. Wiesbaden: VS.
- Hierdeis, Helmwart, und Theo Hug. 1996. *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Joan M. T. Walker, Howard M. Sandler, Darlene Whetsel, Christa L. Green, Andrew S. Wilkins, und Kristen Closson. 2005. «Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications». *The Elementary School Journal* 106 (2): 105–30. <https://doi.org/10.1086/499194>.
- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2017. «Digital unterstütztes Lernen in Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, 213–29. Wiesbaden: Springer VS.
- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2022. «Familie und Medien». In *Handbuch Familie*, Bd. 1: 139–57, herausgegeben von Jutta Ecarius und Anja Schierbaum. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Heidi, Delia Miranda, und Gudrun Gauda. 1984. «The naïve theory of the infant and some maternal attitudes. A two-country study». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15: 165–79.
- Livingstone, Sonia, und Ellen J. Helsper. 2008. «Parental mediation of children’s internet use». *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52 (4): 581–99. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). 2020. «JIMplus 2020 Lernen und Freizeit in der Corona-Krise». [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus\\_2020/JIMplus\\_2020\\_Corona.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf).
- Nikken, Peter, und Jeroen Jansz. 2014. «Developing scales to measure parental mediation of young children’s internet use». *Learning, Media and Technology* 39 (2): 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>.
- Nimrod, Galit, Nelly Elias, und Dafna Lemish. 2019. «Measuring mediation of children’s media use». *International Journal of Communication* 13: 342–58. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10237/>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2022. «(Medien-)Sozialisation sozial Benachteiligter: Ein Rückblick auf 15 Jahre Langzeitforschung». *MedienJournal* 46 (1): 4–22.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>.
- Richter, Lea und Anna-Maria Kamin. 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>.
- Sciacca, Beatrice, Derek A. Laffan, James O’Higgins Norman, und Tijana Milosevic. 2022. «Parental Mediation in Pandemic: Predictors and Relationship with Children’s Digital Skills and Time Spent Online in Ireland». *Computers in Human Behavior* 127 (Februar): 107081. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107081>.

- Sempach, Robert. 1990. *Alltagstheorien des Diätverhaltens. Probleme der Gewichtsreduktion aus gesundheitspädagogischer Sicht*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Shin, Wonsun. 2015. «Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach». *New Media & Society* 17 (5): 649–65. <https://doi.org/10.1177/1461444813516833>.
- Smahelova, Martina, Dana Juhová, Ivo Cermak, und David Smahel. 2017. «Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective». *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 11 (3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-4>.
- Sonck, Nathalie, Peter Nikken, und Jos De Haan. 2013. «Determinants of Internet Mediation: A Comparison of the Reports by Dutch Parents and Children». *Journal of Children and Media* 7 (1): 96–113. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>.
- Teichert, Jeannine, Lara Gerhardts, Lea Richter, Dorothee M. Meister, und Anna-Maria Kamin. 2022. «Digitalisierte Lernwelten: Neue Herausforderungen für die elterliche Unterstützung bei der Medienkompetenzentwicklung von Heranwachsenden». *Empirische Pädagogik* 36 (Sonderheft zu Heft 2): 48–55.
- Tengeler, Karin, Nathalie Schrammel, Gerhard Brandhofer, und Barbara Sabitzer. 2020. «Lernen auf Distanz während der Covid-19-Krise. Chancen und Herausforderungen des distance learning für die Primarstufe». In *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*, herausgegeben von Christine W. Trültzsch-Wijnen und Gerhard Brandhofer, 195–216. Baden-Baden: Nomos.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2014. «Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*: 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X>.
- Valkenburg, Patti M., Marina Krcmar, Allerd L. Peeters, und Nies M. Marseille. 1999. «Developing a Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: «Instructive Mediation,» «Restrictive Mediation,» and «Social Coviewing»». *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 43 (1): 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>.
- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert. 2013. «Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie». *Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 72*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien.
- Wagner, Ulrike, und Christa Gebel. 2015. «Medienerziehung in der Familie unter den Bedingungen von Mediatisierung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, 11–28. Wiesbaden: Springer.