

Themenheft 73: Zum Zusammenwirken von Forschung und Praxis.

Kooperative Handlungspraktiken im Kontext digitaler Bildungsprojekte.

Herausgegeben von Anna Heinemann, Jens Leber, Lisa Birnbaum, Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, Friederike Schmiedl und Michael Kerres

Forschen *mit* statt *über* Bildungspraxis – gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung mit ko-konstruktiven Elementen

Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines Family-Digital-Literacy Programms – Ein Kurzbeitrag

Anna-Maria Kamin¹ , Lisa Damm-Seefeldt¹  und Lisa Jungkeim² 

¹ Universität Bielefeld

² Universität Paderborn

Zusammenfassung

Vorgestellt wird die ko-konstruktive Entwicklung eines generationenübergreifenden Medienbildungsangebots mittels der Phasen der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Im Fokus steht die Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Bildungspraxis im Projekt «Gemeinsam Online» (GO). Ziel des von Januar 2025 bis Dezember 2028 laufenden Vorhabens ist es, digitale Kompetenzen von Kindern und Eltern sowie die elterliche Unterstützungskompetenz zu stärken. Erprobt wird ein Family-Digital-Literacy-Programm, das in Kinder-, Eltern- und Familienzeiten unterteilt ist. Gegenstand des Programms sind Suchmaschinen und -strategien, KI und Falschnachrichten. Der Beitrag begründet die genutzten Ansätze nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern beschreibt auch, wie sie konkret Eingang in den Projektablauf gefunden haben. Erste Erfahrungen zeigen, dass ko-konstruktive Ansätze gewinnbringend sind. Da aber die adressierte Zielgruppe bislang noch unzureichend erreicht werden konnte, gilt es nun, das Programm im Sinne des zyklischen Vorgehens der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung weiterzuentwickeln.

Researching *With*, Rather than *About*, Educational Practice – Design- And Development-Oriented Educational Research with Co-Constructive Elements. Development, Testing, and Implementation of a Family-Digital-Literacy-Program – A Short Article

Abstract

The co-constructive development of an intergenerational media education program is presented through the phases of design- and development-oriented educational research. The project «Gemeinsam Online» (GO) focuses on the collaboration between educational research and practice. The goal of the from January 2025 until December 2028 ongoing project is to enhance the digital competencies of children and parents, as well as parental support skills. It employs a Family-Digital-Literacy-Program divided into child, parent, and family sessions. The program includes search engines and strategies, AI, and fake news. The article not only theoretically justifies the approaches used but also describes how they have been concretely integrated into the project process. Initial experiences indicate that co-constructive approaches are beneficial. However, since the target group has not yet been sufficiently reached, the program needs further development in line with the cyclical approach of design- and development-oriented research.

1. Entwicklungsförderliche und kindgerechte digitale Lernumgebungen in Familie gestalten

Das Modell der digitalen häuslichen Lernumgebung – Digital Home Learning Environment (DHLE) – beschreibt Formen elterlicher Unterstützung sowie deren Prädiktoren und Effekte (Bonanati et al. 2022, 3). Dabei ist insbesondere die elterliche Unterstützung beim Lernen von Schüler:innen mit und über digitale(n) Medien von Bedeutung. In Abgrenzung zu schulischem bzw. formalem Lernen liegt hier der Fokus auf informellem Lernen im Alltag, z. B. bei gemeinsamen Internetrecherchen in der Freizeit sowie non-formalem Lernen, also organisiertem Lernen in ausserschulischen Kontexten wie der Familie, z. B. bei der Bearbeitung der Hausaufgaben und der Vorbereitung von Referaten oder Prüfungen. In einem Forschungsvorhaben zur empirischen Fundierung des DHLE-Modells konnte gezeigt werden, dass einige Eltern das Potenzial digitaler Medien zur Unterstützung der Kinder bei schulbezogenen Aufgaben für sich entdeckt haben. Dies ist durch die variantenreichen und lösungsorientierten Nutzungsformen und -anlässe erkennbar (Kamin et al. 2024, 125). Allerdings wurden (gemeinsame) Eltern-Kind-Lernprozesse – etwa bei Internetrecherchen, die der Erkundung von Interessengebieten und/oder der vertiefenden Informationsbeschaffung dienen – kaum beobachtet. Auch wurden digitale Medien zur Bewältigung schulischer Aufgaben vornehmlich auf basalem Niveau einbezogen (Teichert et al. 2022, 59). In Bezug auf die Vermittlungshaltung

ist festzustellen, dass Eltern grosses Engagement zeigten, ihre Kinder zu unterstützen. Die Unterstützungsleistung wies allerdings selten die aus der Hausaufgabenforschung bekanntermassen wichtigen Merkmale der Wertschätzung, Strukturgebung und gleichzeitig Autonomieunterstützung auf (Dumont et al. 2012, 57; Knollmann und Wild 2007, 72). Währenddessen zeichnete sich die elterliche Unterstützung oftmals durch hohe Kontrolle bis hin zur Übernahme der digitalen Mediennutzung aus und erfolgte insofern wenig kindorientiert (Kurock et al. 2024, 574). Besonders relevant ist, dass sich die aus anderen Bildungsbereichen bekannten Zusammenhänge von elterlicher Unterstützung und kindlicher (digitaler) Mediennutzung, und dabei zugleich der besondere Stellenwert der Unterstützungsqualität, auch in der digitalen häuslichen Lernumgebung bestätigt haben (Buhl et al. 2025).

Neben der Förderung digitaler Kompetenzen von Kindern und Eltern ist es daher notwendig, Eltern in der Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen mit digitalen Medien zu fördern und zu ermutigen. Dazu bedarf es qualitativ hochwertiger Bildungsangebote für die *gesamte* Familie – unabhängig von Herkunft und Bildungshintergrund. Dabei gilt es, die Prädiktoren der Unterstützung in den Blick zu nehmen und insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung und eigene Verantwortung der Eltern zu fördern. Die Angebote sollten niedrigschwellig und zielgruppensensibel gestaltet sein und sich aus Aktivitäten für Kinder und Eltern sowie gemeinsamen Aktivitäten für die Familie zusammensetzen. Orientierung hierfür können Family-Literacy-Programme bieten (Nickel 2016; Bonanati et al. 2020). Diese erlauben durch ihre methodische Ausgestaltung in Kinder-, Eltern- und Familienzeiten, die verschiedenen Zielgruppen sowohl getrennt voneinander als auch gemeinsam zu adressieren, wobei insbesondere die Familienzeit den Raum für (intergenerationelle) Lern- und Bildungsprozesse bietet. Um solche innovativen Bildungsangebote zu konzipieren, zu erproben, forschungsmethodisch zu begleiten und dauerhaft bereitzustellen, bedarf es der transdisziplinären Zusammenarbeit von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis.

Der Beitrag stellt die Projektkonzeption, forschungsmethodische Anlage sowie erste Erfahrungen aus dem vom BMBFSFJ geförderten Projekt *Gemeinsam Online: Suchen. Finden. Verstehen – Digitale Kompetenzen in Familien stärken (GO)* vor. Dabei ist der Fokus auf die ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Projektpartner:innen aus der Bildungsforschung und Bildungspraxis sowie die zusätzliche Partizipation von Eltern und Lehrkräften gelegt. Auf dieser Basis erfolgt ein Ausblick auf die weitere Projektzusammenarbeit sowie die methodische und inhaltliche Weiterarbeit.

2. Digitale Kompetenzen in Familien stärken – Projektanliegen und Konzeption von GO

GO setzt an den aufgezeigten Bedarfen an. Ziel ist es, digitale Kompetenzen von Kindern am Ende der Grundschulzeit sowohl direkt als auch indirekt über die Unterstützungskompetenzen von Eltern und die Stärkung elterlicher digitaler Kompetenzen zu fördern. Konkret geht es darum, das schul- und bildungsbezogene Lernen mit digitalen Medien in Form von Internetrechercheprozessen sowie der Bewertung und Weiterverarbeitung von Informationen wie auch KI-basierter Anwendungen vorzubereiten und Eltern hinsichtlich ihrer Unterstützungskompetenz zu schulen. Fokussiert wird die Nutzung der privaten digitalen Endgeräte *Smartphone* und *Tablet*, um adressatenorientiert an der Lebenswelt der Familien anzuknüpfen (mpfs 2024, 6).

Umsetzung findet das Projekt GO in Form eines Family-Digital-Literacy-Programms (FDLP). Im Sinne des Family-Literacy-Ansatzes (Nickel 2016, 203) sind die einzelnen Veranstaltungen in eine Kinder-, Eltern- und Familienzeit eingeteilt. In der Kinderzeit werden den Kindern niedrigschwellig und spielerisch digitale Kompetenzen themengebunden vermittelt. Dabei wird dem Ansatz Folge geleistet, dass es (theoretisches) Grundlagenwissen (Baacke 1996, 120) in zielgruppenorientierter Form bedarf, um Medienkompetenzerwerb zu ermöglichen. Auch in der Elternzeit gilt es, Eltern hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen zu stärken und sie zugleich zu befähigen, ihre Kinder beim bildungsbezogenen Lernen mit digitalen Medien kind- und kompetenzorientiert zu begleiten. In der Familienzeit beschäftigen sich Eltern und Kinder gemeinsam im Sinne der Handlungsorientierung (Jaenke et al. 2025, 5) mit entsprechenden Inhalten, indem sie beispielsweise gemeinsam eine Internetrecherche durchführen. Eltern sollen dabei die in der Elternzeit erworbenen Kenntnisse anwenden und sich in ihrem Unterstützungsverhalten (Wiescholek 2018, 74) erproben. Auf Basis des u. a. aus der Community-Psychologie bekannten Enrichment-Ansatzes werden die Teilnehmenden dabei als Expert:innen ihrer Lebenswirklichkeiten wahrgenommen und wertgeschätzt. Mit Blick auf die Stärken und Bedürfnisse der Familien wird bedarfsgerecht und ressourcenorientiert (nicht defizitorientiert) dort angesetzt, wo Familien Veränderungsmöglichkeiten sehen (Möbius 2010, 15). GO nimmt auf diese Weise Familien als lern- und entwicklungsfähige Systeme wahr, welche zur innerfamiliären digitalen Kompetenzentwicklung befähigt werden. Die niedrigschwellige und milieusensible Ausgestaltung des FDLP soll insbesondere auch Familien aus belasteten Lebenslagen adressieren.

Um das Programm dauerhaft zu implementieren, wird für die Durchführung des FDLPs ein Train-the-FDLP-Trainer-Konzept entwickelt, für welches eine Multiplikator:innenschulung sowie Online-Begleitmaterialien in drei Durchgängen iterativ entwickelt, erprobt und implementiert werden. In der Pilotierungsphase des ersten Zyklus wird das Programm in zwei unterschiedlichen Veranstaltungsformaten (Turnusveranstaltung 6 x 90min, Blockveranstaltung 2 x 300min) durchgeführt. Vorgesehen ist eine Teilnehmendenzahl von jeweils acht Familien. Adressiert sind Familien mit Kindern, die sich

am Ende der Grundschulzeit befinden (9–10 Jahre). Schwerpunkt­mässig werden in beiden Formaten die Themen Suchmaschinen und Suchstrategien, KI und Falschnachrichten aufgegriffen. Auf Grundlage der Begleitforschung (siehe nachfolgender Abschnitt) erfolgt in Zyklus II eine Entscheidung hinsichtlich der eher erfolgversprechenden Variante. Darüber hinaus wird das Train-the-FDLP-Trainer-Konzept auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus Zyklus I entwickelt und es werden Trainer:innen gewonnen. Das überarbeitete FDLP wird erneut in zwei Zyklen erprobt und ausgerollt (insgesamt 10 Durchgänge). Ab Zyklus II ist die Durchführung mit den geschulten Trainer:innen vorgesehen. Nach Projektende werden das Programm sowie die Materialien dauerhaft zur Nachnutzung bereitgestellt.

3. Ansprüche an qualitätsvolle und adressatengerechte forschungsbasierte (medien-)pädagogische Interventionen

Während in der traditionellen Sozialforschung eine Trennung zwischen Beforschten und Forschenden die Ausgangslage bildet, rekurriert das Projekt GO auf gestaltungs- und entwicklungsorientierte Ansätze (u. a. Tulodziecki et al. 2019; Kamin 2020), in deren Fokus das «Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis in verschiedenen Rollenkonstellationen» (Kerres et al. 2022, 2) steht, sowie auf Ansätze aus der Community-Psychologie (u. a. Clauss-Ehlers 2021; McMillan 2021). Es gilt dabei,

«Bildungspraxis nicht nur als Forschungsgegenstand zu betrachten, sondern als Mit-Konstrukteur einer Erforschung von Innovationen, Verbesserungen und Problemlösungen, bei der gleichzeitig reflektiert mit der Differenz der Systemgrenze von Bildungsforschung und -praxis umzugehen ist» (Kerres et al. 2022, 7).

Mit- bzw. Ko-Konstruktion besagt, dass Lernen – und damit auch die Entwicklung von Bildungsprogrammen – als soziale Praktik durch Zusammenarbeit und gemeinsames Entwickeln von Wissen, Kompetenzen und Handlungsstrategien stattfindet (Lykes 2017, 46; McMillan 2021, 16). Möglich wird dies nur dann, wenn «die Anliegen beider Akteursgruppen in ihrer Differenz wahrgenommen und akzeptiert werden» (Kerres et al. 2022, 9). Das bedeutet, dass Bildungsforschung und Bildungspraxis eng in Form von forschungsmethodischen Verknüpfungen verzahnt sind, sodass das Theorie-Praxis-Verhältnis als situationsbezogenes In-Beziehung-Setzen von vorhandenen Vorstellungen bei Praktiker:innen mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Ergebnissen ermöglicht wird (Knaus et al. 2018, 32). Das schliesst auch die Frage ein,

«wie ein Zusammenwirken zur Beantwortung der je eigenen Fragen organisiert werden kann, d. h. wie die Bildungsforschung in der Problemlösung der Bildungspraxis einen Beitrag zu ihrer Forschungsfrage erzielen kann und gleichzeitig die Bildungspraxis ihr Problem löst und dabei Wissen generiert, das für die wissenschaftliche Diskussion anschlussfähig wird» (Kerres et al. 2022, 9).

Es eröffnen sich «vielfältige Chancen für die forschungsbezogene Zusammenarbeit von Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen» (Niesyto 2014, 176), indem «[i]m Unterschied zu Top-Down-Entwicklungsprojekten [...] auf eine dialogische und partizipative Forschungspraxis gesetzt [wird]» (ebd.). Gleichzeitig sind Herausforderungen erkennbar, da mögliche Interessenunterschiede zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis bestehen können. Die Bildungsforschung verfolgt schwerpunktmässig die kulturelle Verständigung im argumentativen Diskurs und/oder die (möglichst) gesetzmässige Erfassung und Abbildung von Zusammenhängen mittels empirischer Verfahren (Reinmann und Sesink 2014, 76). Währenddessen stellt die konkrete Veränderung und Verbesserung durch pädagogische Interventionen oder Innovationen ein grundlegendes Interesse der Bildungspraxis dar. Wenn aber die gewonnenen (wissenschaftlichen) Erkenntnisse die Sphäre der Bildungsforschung nicht verlassen, sondern auf wissenschaftlicher Ebene verharren, sind sie für die Bildungspraxis kaum brauchbar (Kerres et al. 2022, 4). Für eine qualitätsvolle und adressatengerechte Konzeptionierung sowie Erforschung bedarf es in GO insofern der Verständigung über gemeinsame Zielstellungen sowie einer intensiven Kommunikation über alle Projektphasen hinweg. Dabei ist entscheidend, dass sowohl die Perspektiven von Bildungsforschung als auch von Bildungspraxis hinreichend Berücksichtigung erfahren (Tulodziecki et al. 2019, 439) und so das digitale Medienbildungsangebot ko-konstruktiv entwickelt wird. Die Bildungsforschung in GO setzt sich aus den wissenschaftlichen Disziplinen Medienpädagogik und Pädagogische Psychologie zusammen (Universitäten Bielefeld und Paderborn). Akteure der Bildungspraxis sind die Katholische Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Paderborn als Anbieter von Familienbildung mit grosser Reichweite. Weiter wirkt *Neue Wege des Lernens e. V.* als Anbieter von digital unterstützten Lernmaterialien als Projektpartner mit. Darüber hinaus werden auch die Adressat:innen des FDLP, also die teilnehmenden Kinder und Eltern (bzw. potenziell weitere unterstützende Familienmitglieder (Schlör 2019, 95) sowie die zu schulenden Trainer:innen als Akteur:innen der Bildungspraxis verstanden und über alle Projektphasen intensiv in die somit kontinuierlich partizipative Projektentwicklung einbezogen (McMillan 2021).

Da das Zusammenwirken aus Bildungsforschung und Bildungspraxis mit entsprechenden Verantwortlichkeiten hinsichtlich der zu lösenden Grundanliegen verbunden ist, muss herausgestellt werden, welche Bedingungen zum Gelingen im Rahmen des Zusammenwirkens führen können (Kerres et al. 2022, 9). In jedem Fall sind Entscheidungen gemeinsam zu treffen und, «angesichts der aufwändigen und zyklischen Prozesse [an] eine langfristige Zusammenarbeit» gebunden (Tulodziecki et al. 2019, 433).

4. Zur Verwobenheit von gestaltungs- und entwicklungsorientierter Bildungsforschung und Ko-Konstruktion

Für die forschungsmethodische Umsetzung dieser Ansprüche in GO dient das Konzept der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung als konzeptioneller Rahmen (Kamin und Meister 2017; Kamin 2020), der sich zugleich mit ko-konstruktiven Ansätzen verzahnen lässt. Zur Umsetzung wurden verschiedene phasenartige Konzepte entwickelt. Kamin und Meister haben mit Blick auf die Konzeptionen von Tulodziecki et al. (2014a,b) sowie von Reinmann und Sesink (2014) sieben Phasen beschrieben (Kamin und Meister 2017). Ausgangspunkt für die erste Phase, die *Problematisierung*, ist die Wahrnehmung, dass «etwas nicht stimmt» (Reinmann und Sesink 2014, 83). Handlungsleitend für die identifizierte Problemstellung sind dabei nicht (nur) normative Vorstellungen aus wissenschaftlichen Perspektiven, sondern auch Probleme, die aus der konkreten Berufspraxis heraus entstehen (Tulodziecki et al. 2019, 437). Reinmann und Sesink «plädieren für einen Diskurs zwischen Vertretern beider Instanzen im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft» (ebd. 2014, 84). In Bezug auf GO ist der oben aufgezeigte Forschungs- und Handlungsbedarf als Problematisierung zu verstehen. Dieser wurde in einem Projektantrag aufgegriffen, in dem neben den wissenschaftlichen Erkenntnissen auch die Perspektiven der Partner:innen aus der Bildungspraxis Eingang fanden. Zusammengefasst geht es um die oben erläuterte Entwicklung, Erprobung und Implementierung des FDLP zur Förderung generationsübergreifender digitaler Kompetenzen sowie gleichermassen um den Auf- und Ausbau von Unterstützungskompetenzen seitens der Eltern, um die Familie als Lern- und Vermittlungsort zu stärken. Die zweite Phase stellt der *Entwurf* dar. Dieser hat den Anspruch, sowohl «den Erkenntnissen wie auch den Gestaltungsinteressen der Praxis» (Reinmann und Sesink 2014, 84) gerecht zu werden. Nach den Postulaten der entwicklungs- und gestaltungsorientierten Forschung bedeutet dies, dass auch eine diskursive Verständigung über Ziele und Grundauffassungen zum Lernen zwischen Praxis und Forschung anzustreben ist (Tulodziecki et al. 2014a, 225). Der in GO entwickelte erste Entwurf des FDLP wurde aus diesem Grund engmaschig mit allen Projektbeteiligten entwickelt. Darüber hinaus flossen Erfahrungen einer Lehrkraft mit lesebezogenen Family-Literacy-Programmen ein, auf deren Grundlage die Turnusveranstaltung wie auch Blockveranstaltung an einer Schule implementiert werden sollte. Um dem ko-konstruktiven Ansatz gerecht zu werden, bedarf es insofern eines partizipativen Forschungszugangs, der sicherstellt, dass die Lehrkräfte, Trainer:innen sowie die teilnehmenden Familien als Expert:innen ihrer Lebensrealitäten ressourcenorientiert (Enrichment-Ansatz) Einfluss auf die (Um-)Gestaltung von GO (Bergold und Thomas 2012, 194) nehmen. Nach Rabinowitz (2013) können dabei fünf verschiedene Formen der Partizipation unterschieden werden, welche in den verschiedenen Projektphasen von GO unterschiedlich stark einfließen. Sie reichen von minimaler Partizipation (z. B. die Information über Teilnahmemöglichkeiten an GO-Veranstaltungen während eines Elternabends) bis hin zur maximalen Form der Partizipation,

bei welcher Forschungs- und Bildungsinstitutionen nur noch unterstützend agieren (z. B. indem die Familien ein eigenes Rechercheprojekt konzipieren und durchführen). Deutlich wird dabei, dass Partizipation nicht eindimensional ist, sondern je nach Kontext, Bedürfnissen und Ressourcen unterschiedlich intensiv während der Projektlaufzeit und auch darüber hinaus gestaltet werden kann. Nach Hartung et al. (2020) ist partizipative Forschung aber nicht nur methodisch, sondern auch epistemologisch begründet, indem die Lebensweltrealitäten aller Beteiligten (u. a. Teilnehmende) anerkannt und beispielsweise Machtdifferenzen reflektiert berücksichtigt werden. Dies geschieht in GO u. a. durch das enrichmentorientierte Vorgehen, indem Gelerntes bedarfsorientiert in den Alltag der Familien integriert und umgesetzt werden kann. Für GO zeichnet sich folglich ab, dass in der Phase des Entwurfs unter Einbezug von Ko-Konstruktion und Partizipation wissenschaftliche Erkenntnisse (siehe Kap. 1) um geeignete und etablierte Formen zur Umsetzung, Handhabbarkeit und erforderlichen Niedrigschwelligkeit ergänzt wurden.

Die dritte Phase der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung bezeichnen Kamin und Meister als *Erprobung*, in der das entworfene Szenario in der Praxis angewendet wird. Die Pilotierung des FDLP in den oben beschriebenen Varianten (Turnus- und Blockveranstaltungsformat) stellt ebenjene Erprobung des entworfenen Szenarios dar. Im vierten Schritt, der *Auswertung*, geht es um die Beurteilung der in der Erprobungsphase durchgeführten Massnahmen. Hierbei gilt es zu überprüfen, inwiefern der Entwurf umgesetzt werden konnte und welche Modifikationen gegebenenfalls notwendig wurden (z. B. Anforderungsniveau von Lernmaterialien, Aktualität der digitalen Materialien). Bei der Anwendung von Auswertungsmethoden besteht sowohl in der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung als auch in der Community-Psychologie Einigkeit darüber, dass ein Methodenmix sinnvoll ist (Tulodziecki et al. 2014b, 14; McMillan 2021, 16). Dieser umfasst die Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren – etwa Fragebögen, Beobachtungen, Interviews oder Dokumentenanalysen –, die partizipativ und kontextsensibel eingesetzt werden, um sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren als auch die Lebensrealitäten der beteiligten Personengruppen angemessen abzubilden (Lykes 2017, 46; Clauss-Ehlers 2021).

So gilt es in GO, die eher erfolgversprechende Veranstaltungsform zu ermitteln und im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse zu modifizieren. Als Methoden der Erkenntnisgewinnung kommen im ersten Zyklus in GO qualitative Interviews mit den teilnehmenden Eltern-Kind-Dyaden zum Einsatz, um die Inhalte, Methoden und die Konzeption des FDLP einzuschätzen. In den sich daran anschliessenden Zyklen werden diese sowohl durch standardisierte Befragungen von Kindern, Eltern und Trainer:innen als auch durch teilnehmende Beobachtungen der Eltern-Kind-Interaktion ergänzt, um vertiefende Forschungsfragen, wie Unterstützungsformen zu bearbeiten. Ergänzend zu den empirischen Untersuchungen wurde eine Diskussionsrunde mit den Eltern initiiert. Ebenso wurden deren Selbstwirksamkeitserwartungen vor und nach jedem Themenblock (Suchmaschinen und -strategien, KI, Falschnachrichten, Internetrecherche) schriftlich von den

teilnehmenden Familien bewertet, um Hinweise auf mögliche Lernentwicklungen zu gewinnen. In der nachfolgenden fünften Phase des *modifizierten Entwurfs* geht es darum, den gewonnenen «Erkenntnisfortschritt» (Reinmann und Sesink 2014, 86) in einen neuerlichen Entwurf münden zu lassen, womit sich der Gestaltungs- und Entwicklungszyklus fortsetzt. Für GO bedeutet dies eine fortwährende Überarbeitung und Anpassung des entwickelten FDLK-Konzeptes wie auch der Trainer:innenschulung. Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung ist insofern prinzipiell unabgeschlossen. «Es müssen folglich von allen Beteiligten gemeinsam andere Kriterien für das vorläufige Ende eines Forschungsprozesses festgelegt werden» (ebd., 85). Im Fall von GO wird das vorläufige Ende mit Abschluss der 48-monatigen Projektlaufzeit (Dezember 2028) erreicht sein.

Mit Beendigung des dritten Zyklus geht das Ziel der Aufbereitung zur dauerhaften Bereitstellung und Distribution einher, wobei eine Weiterentwicklung in Kooperation von Wissenschaft und Praxis ausserhalb des Projektvorhabens auch zukünftig notwendig sein wird. Ergänzend zu den fünf Phasen regen Reinmann und Sesink (2014) eine *forschungsmethodische Reflexion* und die *Entwicklung von theoretischen Perspektiven* an, die als Forschungsschritte hinzugefügt werden können (Kamin und Meister 2017, 218–26). Hierzu leistet dieser Beitrag den ersten Schritt, womit gleichzeitig eine Einordnung und Diskussion der empirisch ermittelten Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs erfolgt. Die Aufgabe der Beteiligten der Bildungsforschung liegt hierbei in der wissenschaftlichen Aufbereitung der Ergebnisse und Erkenntnisse, um diese in die wissenschaftliche Kommunikation zurückzuführen und für die Bildungsforschung fruchtbar zu machen (ebd.). Schliesslich wäre eine «gestaltungsorientierte Bildungsforschung [...] gescheitert, wenn sie nur die Problemlösung eines praktischen Anliegens erreicht, aber die Ergebnisse [...] nicht publik gemacht werden» (Kerres et al. 2022, 7).

5. Erste Erfahrungen und Ausblick

Die Erfahrungen aus dem ersten Durchgang von GO zeigen deutlich, wie gewinnbringend es ist, das FDLK ko-konstruktiv zu erarbeiten. Im Sinne der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung wurde das Problem unzureichender digitaler Kompetenzen und v. a. schwacher elterlicher Unterstützungskompetenzen auf der Grundlage von Forschung definiert und gemeinsam mit Vertreter:innen eines Bildungsträgers und eines Anbieters von digital unterstützten Lernmaterialien konkretisiert sowie das FDLK in stetiger Rückkoppelung ko-konstruktiv in Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Bildungspraxis enrichmentorientiert entwickelt. Deutlich wurde dabei, dass das Ausformulieren eigener Vorstellungen aller Projektbeteiligten und die Bereitschaft zum Perspektivwechsel fortwährend relevant sind, um den Projekterfolg zu sichern. Kommunikation in Form engmaschiger Absprachen in Unterschiedlichen Formaten (Projekt-treffen, multifunktionale Arbeitsplattformen) erweist sich als zentraler Schlüssel, um dem ko-konstruktiven Grundgedanken zu entsprechen. Mit Blick auf die Einordnung in

den Forschungskontext zeigte sich, dass das FDLP sich als eine geeignete Methode der Familienmedienbildung erwiesen hat (Jaenke et al. 2025; Wiescholek 2018). Wir befinden uns nun im ersten Zyklus in der Phase der Auswertung, auf deren Grundlage der bisherige Entwurf modifiziert und ko-konstruktiv (weiter-)entwickelt wird. Die Interviews mit fünf Eltern-Kind-Dyaden belegen ein durchgehend positives Feedback zu den Inhalten und der methodischen Gestaltung des FDLP. Geschätzt wurden insbesondere die spannenden Themen und die Familienzeit.

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Bildungspraxis zeigte sich die aus der Community-Psychologie vertraute Notwendigkeit, als Partizipationsverbündete auch die Familien als Zielgruppe an der Entwicklung zu beteiligen, denn die Anmeldezahlen blieben deutlich hinter den Erwartungen zurück. Statt der jeweils anvisierten acht Familien pro Umsetzungsvariante haben in Summe lediglich sechs Familien teilgenommen, welche zudem nicht aus der primär adressierten Zielgruppe der Familien aus belasteten Lebenslagen stammten. Daher wurde zur Vorbereitung des nächsten Durchgangs schon an dieser Stelle eine vorab nicht geplante Befragung von *nicht* am FDLP teilnehmenden Eltern ergänzt, um ihre konkreten Bedarfe zu erfassen und in einem modifizierten Entwurf besser zu berücksichtigen. Deutlich wurde, dass Eltern die benötigten zeitlichen Ressourcen für das Programm als zu aufwendig betrachteten. So zeichnet sich ab, dass die Programmelemente auch jenseits des Gesamtprogramms modularisiert hybrid, also sowohl in Präsenz als auch digital angeboten werden sollten. Diese werden dann fortwährend im Hinblick auf den weiteren Gestaltungs- und Entwicklungsprozess angepasst.

Ein Bildungsangebot, das nicht von aussen durch einen top-down Ansatz «übergestülpt» wird, sondern vielmehr mittels eines bottom-up Ansatzes gemeinsam entwickelt, reflektiert und nachhaltig verankert wird, kann die Akzeptanz von Interventionen bei allen Beteiligten bedeutsam steigern (Lykes 2017, 48). Auf diese Weise ist davon auszugehen, dass unser partizipatives und ko-konstruktives Vorgehen im Forschungsprozess sich positiv auf die Verstetigung von GO auswirkt.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergold, Jarg, und Stefan Thomas. 2012. «Partizipative Forschungsmethoden: Ein Methodischer Ansatz in Bewegung/ Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion». *Historical Social Research* 37: 191222. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>.
- Bonanati, Sabrina, Heike M. Buhl, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Dorothee Meister. 2022. «Digitale häusliche Lernumgebung. Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien». *Medienimpulse* 60 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-22-17>.

- Bonanati, Sabrina, Christian Greiner, Nicole Gruchel, und Heike M. Buhl. 2020. *Lesekompetenz fördern: Ein Manual für das LIFE-Programm zur Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28343-8>.
- Buhl, Heike M., Dorothee M. Meister, Anna-Maria Kamin, Nicole Gruchel, Ricarda Kurock, und Claudia Kirschstein. 2025. *Digital Home Learning Environment – Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung. Abschlussbericht*. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/DigHomE>.
- Clauss-Ehlers, Caroline S. 2021. *The Cambridge Handbook of Community Psychology: Interdisciplinary and Contextual Perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108678971>.
- Dumont, Hanna, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Marko Neumann, Alois Niggli, und Inge Schnyder. 2012. «Does Parental Homework Involvement Mediate the Relationship between Family Background and Educational Outcomes?» *Contemporary Educational Psychology* 37 (1): 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>.
- Hartung, Susanne, Petra Wihofszky, und Michael T. Wright. 2020. «Partizipative Forschung – ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden». In *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*, herausgegeben von Susanne Hartung, Petra Wihofszky, und Michael T. Wright, 1–19. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_1.
- Jaenke, Vanessa, Anna-Maria Kamin, und Lisa Charlotte Junghans-Seefeldt. 2025. «Die Familie im Blickpunkt: Familienmedienbildung als Konzept für eine bildungs- und handlungsorientierte Medienpädagogik». *Medienimpulse* 63 (3): 31 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-03-25-11>.
- Kamin, Anna-Maria. 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. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.11.X>.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_14.
- Kamin, Anna-Maria, Dorothee M. Meister, und Heike M. Buhl. 2024. «Elterliche Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien». In *Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Sandra Aßmann, 117–32. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6129-07>.
- Kerres, Michael, Pia Sander, und Bettina Waffner. 2022. «Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion». *Bildungsforschung* 2: 1–20.

- Knaus, Thomas, Meister, Dorothee M., und Tulodziecki, Gerhard. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr, 23–48. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17191>.
- Knollmann, Martin, und Elke Wild. 2007. «Quality of Parental Support and Students' Emotions during Homework: Moderating Effects of Students' Motivational Orientations». *European Journal of Psychology of Education* 22 (1): 63–76. <https://doi.org/10.1007/BF03173689>.
- Kurock, Ricarda, Jeannine Teichert, Dorothee M. Meister, Lara Gerhards, Heike M. Buhl, und Sabrina Bonanati. 2024. «A Mixed-Methods Study of the Quality of Parental Support during Adolescents' Information-Related Internet Use as a Co-Construction Process». *Journal of Adolescence* 96 (3): 566–79. <https://doi.org/10.1002/jad.12264>.
- Lykes, M. Brinton. 2017. «Community-based and participatory action research: Community psychology collaborations within and across borders». In *APA handbook of community psychology: Methods for community research and action for diverse groups and issues*, Vol. 2, 43–58. APA handbooks in psychology. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14954-003>.
- McMillan, David W. 2021. «Community Psychology: Getting to Work». In *The Cambridge Handbook of Community Psychology*, herausgegeben von Caroline S. Clauss-Ehlers, 16–47. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108678971.004>.
- Möbius, Thomas. 2010. «Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit». In *Ressourcenorientiert Arbeiten: Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich*, herausgegeben von Thomas Möbius und Sibylle Friedrich, 13–30. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92380-2_1.
- mpfs. 2024. *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>.
- Nickel, Sven. 2016. «Family Literacy. Familienorientiertes Lernen im Kontext von Grundbildung». In *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, herausgegeben von Cordula Löffler, Jens Korfkamp, und Mandy Schönfelder, 201–13. UTB Pädagogik 8683. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>.
- Niesyto, Horst. 2014. «Medienpädagogische Praxisforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 173–91. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_9.
- Rabinowitz, Phil. 2013. «Participatory Approaches to Planning Community Interventions – Main Section | Community Tool Box». <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/analyze/where-to-start/participatory-approaches/main>.

- Reinmann, Gabi, und Werner Sesink. 2014. «Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell, 75–89. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4.
- Schlör, Katrin. 2019. «Berufsfeld Familien». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn, 94–101. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- 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 2022–36 (Sonderheft)*: 48–61.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2014a. «Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell, 213–29. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_11.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2014b. «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>.
- Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo, und Grafe, Silke. 2019. «Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 423–48. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17074>.
- Wiescholek, Sabrina. 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>.