

Iris Nieding

Teilhabe durch digitale Medien im häuslichen Umfeld Medienerziehung im Kontext informeller und bildungsbezogener Nutzungsweisen von Kindern und Jugendlichen

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie sich digitalisierungsbezogene und -unterstützte Lernprozesse im häuslichen Umfeld von Kindern und Jugendlichen gestalten, welche Voraussetzungen für eine digitale Teilhabe an Bildung und Gesellschaft in den Familien vorherrschen und wie Eltern den Medienumgang ihrer Kinder begleiten und unterstützen. Dafür wurde im Rahmen dieses Critical Reviews eine systematische Literaturrecherche durchgeführt und 32 empirische Studien ausgewählt und ausgewertet. Besonders die COVID-19-Pandemie hatte erhebliche Auswirkungen auf die Bildungschancen und Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen und damit auf ihre Teilhabechancen. Digitale Teilhabe wird dabei zum einen verstanden als die Möglichkeit, an verschiedenen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens – auch im digitalen Raum – teilzunehmen und zum anderen als das Vermögen, gesellschaftliche Prozesse eigenständig mitzugestalten. Relevante Themenbereiche, die sich bezüglich der Fragestellung aus den Studien herauskristallisieren, sind die technischen Ausstattungen der Kinder, Jugendlichen und Familien, die Nutzungsweise digitaler Medien zu Freizeit-, aber auch zu Bildungszwecken und die elterliche Unterstützungsleistung in Form von Medienerziehung sowie während des pandemiebedingten Homeschoolings.

Schlüsselwörter: Teilhabe, Digitalisierung, Digital Divide, Medienerziehung, Distanzunterricht

Participation through digital media at home

Media Education in the Context of Informal and Educational Uses by Children and Adolescents

This article explores the question of how digitisation-related and digitisation-supported learning processes take shape in the home environment of children and adolescents. Furthermore, the prerequisites for digital participation in education and society in families are considered and how parents accompany and support their children's media use. For this purpose, a systematic literature search was conducted within the framework of this critical review and 32 empirical studies were selected and evaluated. The COVID-19 pandemic in particular had a considerable impact on the educational opportunities and participation of children and young people and thus on their chances of participation. Digital participation is understood on the one hand as the possibility to participate in various aspects of social life – also in the digital space – and on the other hand as the ability to shape social processes independently. Relevant topics that emerge from the studies with regard to the question are the technical equipment of children, young people and families, the use

of digital media for leisure but also for educational purposes, and parental support in the form of media education and during pandemic homeschooling.

Keywords: participation, digitalisation, digital divide, media education, homeschooling

1. Einleitung

Digitale Medien haben schon seit geraumer Zeit Einzug in die Zimmer von Kindern und Jugendlichen, in ihre Familien sowie in die formalen und non-formalen Bildungskontexte gefunden. Haushalte von Familien sind mittlerweile mit den unterschiedlichsten Medien ausgestattet. Die aktuelle KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest zeigt, dass Fernseher, Computer, Laptops, Smartphones und Internetzugänge in nahezu allen Haushalten vorhanden sind (Feierabend et al., 2021, S. 10). Neben Ausstattungsfragen rückt vermehrt die Frage in den Blick, wie und in welchem Kontext Familien digitale Medien nutzen, und auch, welche Regeln und Ziele sie diesbezüglich verfolgen. Die COVID-19-Pandemie hat im Brennglas gezeigt, dass der familiäre Kontext für die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen durchaus bedeutsam ist, und Familien damit stärker in den Fokus der Forschung gerückt. Die Pandemie hatte gleichermaßen Auswirkungen auf verschiedene Bereiche des Lebens wie auch auf das Bildungssystem. Während Kindertageseinrichtungen und Schulen zur Eindämmung der Verbreitung des Virus für längere Phasen geschlossen waren, verlagerten sich Bildungsprozesse zwangsläufig in das häusliche Umfeld. In anderen Ländern waren Fern- oder Distanzunterricht bereits weiter verbreitet und fanden auf Basis von mehr Erfahrungen der beteiligten Akteur:innen statt, die diese Modelle schon länger praktizierten. In Deutschland¹ dagegen stellten „Angebote im Bereich des digital unterstützten Lernens auf Distanz bis zum Zeitpunkt der COVID-19-bedingten Schulschließungen für Heranwachsende einen wenig bekannten *Sonderweg* jenseits des regulären Bildungswesens“ dar (Gerhardts et al., 2020, S. 5). Kinder und Jugendliche nahmen in der Folge an digitalen Unterrichtsformaten teil, die auch aufgrund der schnellen Umstellung mehr oder wenig stark von den Schulen strukturiert und moderiert wurden. Unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern haben ebenso wie die unterschiedliche Ausstattung an Schulen zu uneinheitlichen ad-hoc-Lösungen beigetragen. Dies hatte erhebliche Auswirkungen auf die Bildungschancen und -erfolge von Kindern und Jugendlichen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie Eltern ihre Kinder beim Lernen mit digitalen Medien unterstützen und unter welchen Bedingungen ihre Nutzung erfolgt. Da nicht alle Kinder über die gleichen (technischen) Ausstattungen und Bildungschancen verfügen, rückt auch der Aspekt der Teilhabechancen mit und durch digitale Medien näher in den Fokus. Die Disparitäten in der verfügbaren Ausstattung zwischen den Familien beeinflussen die Möglichkeiten, am digitalen Unterricht

1 Während der Pandemie gab es unterschiedliche Phasen der Schulschließungen. In diesem Review werden die Studien unabhängig davon einbezogen, welche Phase sie untersuchten.

teilzunehmen oder Aufgabenstellungen erfüllen zu können. Ebenso wie die Ausstattung variierte auch die Unterstützungsleistung der Eltern im Heimunterricht. Die (Bildungs-)Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen könnten durch diese Entwicklungen verstärkt worden sein.

Im Zusammenhang mit (digitalen) Teilhabemöglichkeiten gilt es auch den Begriff des *digital divide* zu klären. Er lässt sich als eine Spaltung verschiedener Nutzer:innengruppen hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten zu Technologien, Internet und digitalen Medien definieren. Verschränkt mit den Aspekten des *digital divide* treten die Zugangsmöglichkeiten entlang anderer Ungleichheitskategorien, wie soziodemografische Merkmale, auf (Rudolph, 2019, S. 109–110). Das Konzept des *digital divide* wurde bereits mehrfach erweitert und verändert – die grundlegende Unterscheidungsdimension bleibt jedoch gleich: Es wird unterschieden „zwischen jenen mit Zugang und jenen, die davon ausgeschlossen sind“ (Rudolph, 2019, S. 111). In den Erweiterungen wurde das Konzept an die moderne Entwicklung und Allgegenwärtigkeit der digitalen Medien angepasst. Hinzugezogen wird so bspw. die Nutzungsweise verschiedener Medien und Internetdienste (auch bezeichnet als *second digital divide*). Da dies auch mit Nutzungskompetenzen einhergeht, führte Hargittai (2002) den Begriff *second-level digital divide* im Unterschied zu der reinen Zugangsdefinition des *first digital divide* ein: „So wurde zusätzlich das zeitliche Ausmaß der Nutzung miteinbezogen – etwa als Frequenz der Nutzung sowie Nutzungsdauer. Darüber hinaus kam vor allem die Frage der Nutzung selbst in den Blick, etwa welche Dienste wie E-Mail, Chat usw. in welchem Maße von wem verwendet werden, was Vorbedingungen für eine erfolgreiche Nutzung sind und in welchem Maße verschiedene Nutzungsformen qualitativ differenziert werden können.“ (Rudolph, 2019, S. 126–127)

Des Weiteren ist der Aspekt der digitalen Teilhabe bedeutsam für das Verfolgen von Chancengerechtigkeit. Holler (2022) betrachtet digitale Teilhabe aus einer multidimensionalen Perspektive, die einerseits Teilhabe durch und mit digitalen Medien beschreibt und andererseits Teilhabe in digitalen (Sozial-)Räumen beinhaltet: „Zum einen unter Teilnahmespekten als Möglichkeit, gesellschaftliche Ressourcen, Infrastrukturen und Angebote zu nutzen, Chancen zu ergreifen und subjektive Erfahrung eines Zugehörigkeitsgefühls zu machen. Zum anderen unter Teilgabeaspekten als Möglichkeit, sich selbst in gesellschaftliche Prozesse, das Gemeinwesen und in die Gemeinschaft einzubringen und individuelle Beiträge zu leisten.“ (Holler, 2022, S. 143) Wie im einführenden Kapitel dieses Sammelbandes beschrieben, führen fehlende Teilhabemöglichkeiten zu einem Exklusionsrisiko. Neben der Ausstattungsfrage ist auch die Kompetenz, die Entwicklungen durch die digitale Transformation mitzugehen oder gar selbst mitzugestalten, von großer Bedeutung. Aus diesem Grund gilt es, das frühzeitige Erlernen eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien, für private Zwecke aber auch für Lern- und Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen, durch Eltern, Familienangehörige sowie Expert:innen aus formalen wie non-formalen Bildungsinstitutionen unterstützend zu begleiten.

Um diese leitenden Forschungsfragen zu beantworten, werden vier Themenbereiche näher betrachtet: Unter Punkt 3 wird die mediale Ausstattung der Haushalte beleuchtet, über welches Medienrepertoire Kinder verschiedenen Alters zu Hause verfügen und welche Auswirkungen dies auf ihre Teilhabechancen hat. Abschnitt 4 richtet den Blick weiter auf die Art und Weise der Nutzung von digitalen Medien in informellen Kontexten und stellt den Bezug auf das digitalgestützte Lernen und die Bildungsprozesse zu Hause her. In Abschnitt 5 geht es anschließend um die Frage, wie Eltern diese Nutzungs- und Lernprozesse im digitalen Kontext begleiten und welche Formen der Medienerziehung an dieser Stelle greifen. Dabei spielen die eigenen Wertvorstellungen und Kompetenzen der Eltern eine Rolle. Hierzu gibt ein Modell zu (digitalen) häuslichen Lernumgebungen Aufschluss über diverse Handlungsmuster in der Begleitung von Nutzungs- und Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen zu Hause. Abschließend werden unter Punkt 6 die Herausforderungen des Homeschoolings im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen beleuchtet.

2. Methodik und Screening

Die Grundlage des hier vorgestellten Critical Reviews bildet eine umfassende Literaturrecherche und ein anschließendes systematisches Screening der Literatur sowie die Auswahl geeigneter Studien. Die Methode des Critical Reviews mit den vorgenommenen Anpassungen an die Besonderheiten der Bildungswissenschaft wird im ersten Beitrag dieses Bandes von Wilmers et al. erläutert (Unter 3: Methodisches Vorgehen im Reviewband). Um die Studienergebnisse möglichst aktuell zu halten, wurde der Suchzeitraum auf die Erscheinungsjahre 2016 bis 2022 eingeschränkt. Im Rahmen des ersten Suchdurchlaufs wurden mit der festgelegten Suchstrategie 2.838 Titel in den Datenbanken ERIC, Fachportal Pädagogik, Web of Science (WoS) und ERC gefunden. Eine Prüfung und Anpassung des ersten Suchdurchlaufs führte zu einer Treffermenge um weitere 224 Titel. Zwei Studien wurden eigenständig auf Grundlage eigener Recherchen hinzugefügt. Nach einer Bereinigung um doppelte oder anderssprachige (nicht deutsche oder englische) Titel gingen insgesamt 3.045 Titel in den Screening-Prozess ein (siehe Abbildung 1).

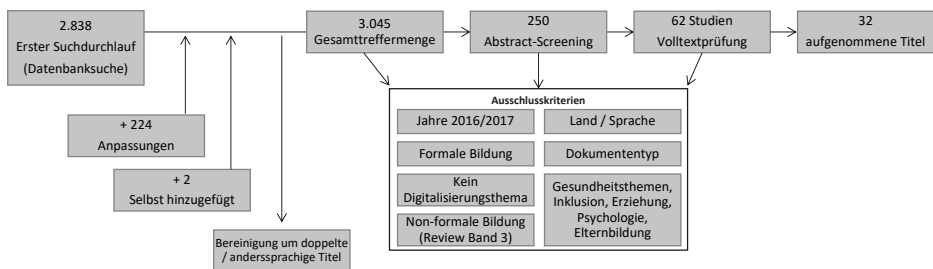


Abbildung 1: Screening-Prozess

Während eines ersten Screening-Durchlaufs wurde anhand der Titel ein Großteil der Literatur ausgeschlossen. Die hierbei verwendeten Kriterien waren zum einen das Veröffentlichungsdatum der Studien (es wurden nur Titel ab 2018 in die Prüfung einbezogen), Publikationen, die offensichtlich einem anderen Sektor zugehörig waren oder sich stark auf den Bereich der formalen Bildung fokussierten, und Dokumententypen wie graue Literatur oder Konferenzberichte. Zum anderen wurden Publikationen ausgeschlossen, die sich thematisch nicht mit der Ausrichtung des vorliegenden Reviews beschäftigten. Dazu zählten bspw. Gesundheitsthemen sowie der Bereich Inklusion, Publikationen zu Erziehungsfragen, Elternbildung, Psychologie oder Pädagogik, Arbeitswelt oder Genderfragen und Publikationen, die keinen Digitalisierungsbezug aufwiesen. Weiterhin ausgeklammert wurden Themen, die inhaltlich zu nah am Bereich der non-formalen Bildung und damit an dem vergangenen Review (Nieding, 2022) waren. Nach diesem Ausschlussverfahren wurden die 250 verbleibenden Titel im zweiten Screening-Durchlauf erneut anhand der Abstracts gescreent. Der nächste Schritt der Volltextprüfung wurde mit 62 Studien durchgeführt, von denen 32 nach Sichtung der Ergebnisse in dieses Review aufgenommen wurden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Studien

Autor:innen, Jahr	Land	Design / Thema	N	Ausstattung	Nutzungsweise	Unterstützung	Homeschooling
Bilz, 2020	DEU	<i>Quantitativ</i> Schriftliche Befragung von Schüler:innen in Brandenburg (Jahrgänge 5, 7, 9) über die Ausstattung zu Hause im Distanzunterricht	3.057 Jugendliche	X		X	
Bonanati et al., 2022	DEU	<i>Modellentwicklung</i> Theoretisches Modell über „förderliche digitale häusliche Lernumgebungen“ (DHLE-Modell)	-			X	X
Carell Moore, 2022	USA	<i>Mixed-Methods</i> Online-Befragung zu Erfahrungen während des Homeschoolings in der Pandemie und tiefergehendes Fokusgruppen-Interview mit 3 Eltern	23 Eltern			X	X
Chaudron et al., 2018	EU	<i>Qualitativ</i> Ländervergleich über Nutzungsweisen und Einstellungen zu digitalen Medien von 0- bis 8-jährigen Kindern und ihren Eltern	234 Familien		X	X	

Autor:innen, Jahr	Land	Design / Thema	N	Ausstattung	Nutzungsweise	Unterstützung	Homeschooling
Di Wu et al., 2020	CHN	<i>Quantitativ</i> Kombinierte Befragung von Schüler:innen (Jahrgänge 7 u. 8) und Angaben eines Elternteils zu digitalisierungsbezogenen Fähigkeiten der Eltern	1.396 Jugendliche			X	
Diogo et al., 2018	PRT	<i>Mixed-Methods</i> Befragung von Familien, Schüler:innen und Lehrkräften zur Nutzung von Laptops im häuslichen Umfeld	395 Eltern 109 LK		X	X	
DIVSI, 2018	DEU	<i>Mixed-Methods</i> qualitative Fokusgruppen und quantitative Erhebung über Internetnutzung von 14- bis 24-Jährigen	1.730 Jugendliche		X		
Egan & Beatty, 2021	IRL	<i>Quantitativ</i> Elternbefragung zur Nutzung von Computern und Laptops im Homeschooling	366 Eltern				X
Eggert et al., 2021	DEU	<i>Qualitativ</i> Panelstudie (MoFam) mit Eltern über den Umgang mit digitalen Medien 0- bis 8-Jähriger	20 Familien	X	X	X	
Feierabend et al., 2021	DEU	<i>Quantitativ</i> KIM-Studie zur Mediennutzung von 6- bis 13-Jährigen	1.216 Eltern	X	X		
Gerhardts et al., 2020	DEU	<i>Qualitativ</i> Tagebuchstudie mit Telefoninterviews zum Umgang von Familien mit Homeschooling	3 Familien			X	X
Hasebrink et al., 2019	EU	<i>Quantitativ</i> EU Kids Online Befragung zu Online-Erfahrungen 9- bis 17-Jähriger	1.044 Kinder und Jugendliche + Elternteil		X	X	
Heimann et al., 2021	SWE	<i>Mixed-Methods</i> beobachtendes Experiment mit Eltern und ihren 2-jährigen Kindern	35 Eltern			X	
Hüttmann et al., 2020	DEU	<i>Quantitativ</i> Ethnografie-Studie	7 geflüchtete Jugendliche; 2 Sozialarbeiter 4 LK / 1 Vormund	X			X
Institut für Demoskopie Allensbach, 2021	DEU	<i>Quantitativ</i> Lernverhalten von Schüler:innen während der Pandemie	1.071 Schüler:innen 525 Eltern	X			X

Autor:innen, Jahr	Land	Design / Thema	N	Ausstattung	Nutzungsweise	Unterstützung	Homeschooling
Kapella et al., 2022	EU	<i>Qualitativ</i> Nutzung digitaler Medien in Familien mit 5- bis 10-jährigen Kindern	42 Fokusgruppen mit Kindern; 124 Eltern und Kinder		X		
Katz & Rideout, 2021	USA	<i>Quantitativ</i> Ausstattung und Zugang zu Internet und digitalen Medien in einkommensschwachen Familien während der Pandemie	1.010 Eltern	X			X
Kurock et al., 2022	DEU	<i>Quantitativ</i> Familiäre Kommunikationsstrukturen und Unterstützung bei Internetaktivitäten	423 Eltern-Kind-Dyaden			X	
Levpušček & Uršič, 2021	SVN	<i>Quantitativ</i> Einstellungen der Eltern zum Homeschooling im Lockdown	495 Eltern				X
Liu et al., 2022	CHN	<i>Quantitativ</i> Einstellungen von Eltern zu Online-Lernprozessen	18.170 Eltern			X	
Misirli & Ergulec, 2021	TUR	<i>Quantitativ</i> Einschätzungen der Eltern zum Homeschooling im Lockdown	982 Eltern				X
Oberlinner et al., 2018	DEU	<i>Qualitativ</i> Panelstudie (MoFam) über Mediennutzung in Familien und Medienrituale	18 Familien		X		
Otero-Mayer et al., 2021	ESP	<i>Quantitativ</i> Kooperation von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Homeschooling	1.235 päd. Fachkräfte 1.266 Familien				X
Paus-Hasebrink, 2019	AUT	<i>Qualitativ</i> Panelstudie zur mediatisierten Sozialisation von Kindern	18 Familien		X	X	
Pfost et al., 2019	DEU	<i>Quantitativ</i> Nutzung digitaler Lesemedien	102 Eltern		X		
Pozsas et al., 2021	MEX + DEU	<i>Qualitativ</i> Verschärfung von Ungleichheiten durch Homeschooling	7 Eltern 6 Schüler:innen				X
Rat für kulturelle Bildung, 2019	DEU	<i>Quantitativ</i> YouTube als digitaler Lernort für Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren	818 Jugendliche		X		

Autor:innen, Jahr	Land	Design / Thema	N	Ausstattung	Nutzungsweise	Unterstützung	Homeschooling
Ribeiro et al., 2021	PRT	<i>Quantitativ</i> Erfahrungen der Eltern im Homeschooling und Unterstützungsformen	21.333 Eltern			X	X
Riesmeyer et al., 2019	DEU	<i>Qualitativ</i> Interviews zu Medienerziehungsstrategien von Eltern und Einfluss auf die Medienkompetenz der Jugendlichen	28 Eltern		X	X	
Sander et al., 2021	DEU	<i>Quantitativ</i> Elterliche Unterstützung im Homeschooling und Lernbegleitung	6.628 Eltern			X	X
Teichert et al., 2022	DEU	<i>Qualitativ</i> elterliche Unterstützung bei Medienkompetenzentwicklung	5 Familien			X	X
Wolfert & Leven, 2019	DEU	<i>Mixed-Methods</i> Quantitative Erhebung zur Internetnutzung von 12- bis 25-Jährigen und Ergänzung durch ausgewählte qualitative Leitfadenterviews	2.572 Jugendliche		X		

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, unterscheiden sich die Studien in ihrem geografischen Fokus und methodischen Aufbau. 19 Studien stammen aus Deutschland, 12 Studien aus anderen Ländern wie den USA, China, Portugal, Irland, Türkei, Spanien, Schweden, Slowenien oder Österreich. Drei Studien bilden einen internationalen Vergleich und betrachten mehrere Länder in ihren Untersuchungen. Am häufigsten gehen die Studien ihren Fragestellungen anhand quantitativer Methoden nach (17 Studien), wohingegen zehn Studien qualitative Methoden einsetzen. Diese reichen von Einzelinterviews über Tagebuchstudien und Fokusgruppeninterviews hin zu mehrjährigen Panelstudien, weshalb auch die Fallzahlen in den Studien variieren. Da jedoch auch Erkenntnisse zu den hier relevanten Themen aus Studien mit einer geringen Anzahl an Fallbeispielen als Einblicke und erste Erkenntnisse in wenig erforschten Feldern besonders relevant sind, wurden auch diese in das Critical Review aufgenommen. Fünf weitere Studien setzten einen Methodenmix ein und eine Studie fällt unter die Kategorie der Modellentwicklung, die für Kapitel 3 relevant ist. Inhaltlich werden Ausstattungsfragen in fünf Studien behandelt. Wie Kinder und Familien digitale Medien zu Hause und im privaten Gebrauch nutzen, fokussieren 13 Studien. In weiteren 14 der hier vorgestellten Studien geht es um das Handeln der Eltern hinsichtlich Medienerziehung und Mediation sowie um die elterliche Unterstützungsleistung beim Mediengebrauch der Kinder und Jugendlichen. Den Aspekt

des Homeschoolings beleuchten 12 Studien und dies meist in Kombination mit der Analyse der elterlichen Unterstützung. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der ausgewählten Studien, gebündelt nach den relevanten Kernthemen und Inhalten, vorgestellt.

3. Ausstattung und digitale Teilhabe

Ein aktueller Blick in die Haushalte von Familien in Deutschland mit 6- bis 13-jährigen Kindern zeigt, dass diese über ein breites und vielfältiges Medienrepertoire verfügen. Computer oder Laptops sowie Smartphones mit Internetzugang sind dabei nahezu flächendeckend vorhanden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass auch die Kinder in den Familien unbegrenzten Zugang zu diesen familieneigenen Geräten haben oder selbst eigene Geräte besitzen. Das beliebteste Gerät von Kindern ist laut Chaudron et al. (2018) das Tablet, welches jedoch eher als ein gemeinschaftliches Familiengerät angesehen wird und nur selten Eigentum der Kinder ist. Laptops oder Computer werden, auch wenn sie für alle Familienmitglieder zugänglich sind, eher als Geräte der Eltern angesehen. Diese sind aufgrund ihrer Komplexität für Kinder zum einen schwer eigenständig zu bedienen, zum anderen aufgrund des Internetzugangs eher ungeeignet für Kinder und ohne Kontrolle durch die Eltern mit mehr Risiken verbunden (Chaudron et al., 2018, S. 17–18). Kinder nutzen diese Geräte daher seltener und verfügen häufig über geringe Bedienerkompetenz, was jedoch mit dem Beginn des Distanzunterrichts bei der Konzipierung von Online-Unterrichtsstunden und digitalen Lernmaterialien zu großen Teilen nicht beachtet wurde.

Im Vergleich zu Geräten, die den Eltern gehören oder gemeinschaftlich genutzt werden, besitzen die Kinder selbst ein eher „überschaubares Spektrum“ an Geräten. Mobiltelefone oder Smartphones im eigenen Besitz sind unter den 6- bis 13-Jährigen mit 50 Prozent am häufigsten vorhanden und sie erhalten diese im Schnitt mit etwa neun Jahren (Feierabend et al., 2021, S. 10-11/20/34). Auch laut der MoFam-Studie haben jüngere Kinder noch keine eigenen Geräte oder müssen diese mit Geschwistern teilen. Erst mit zunehmendem Alter erhalten sie eigene Geräte, wie bspw. Tip-Toi Stifte oder Kindertablets (Eggert et al., 2021, S. 91). Laut der Studie von Pfof et al. (2019) besitzen 66 Prozent der befragten Familien solche digitalen Lern- oder Lese stifte und nutzen diese auch häufiger als digitale Kinderbücher. Normale Bücher werden im Gegensatz zu ihren digitalen Varianten von den Familien beim gemeinsamen Lesen oder Vorlesen bevorzugt (Pfof et al., 2019, S. 43–45). Ein eigener Internetzugang im Zimmer ist für 22 Prozent der älteren Kinder vorhanden. Mit Blick auf internet- oder medienbasierte Lernaktivitäten kann dieser Zustand für einige Kinder ein Hindernis darstellen (Feierabend et al., 2021, S. 11). So zeigt z. B. eine Studie aus Brandenburg von Bilz (2020), dass zwar bei etwa drei Viertel der befragten Familien mehr als zwei Geräte wie Computer, Laptops oder Tablets verfügbar sind, es aber

auch zahlreiche Familien gibt, in denen nur ein Gerät für die gesamte Familie vorhanden ist und dieses entweder von Geschwistern geteilt werden muss oder von den Eltern während der Arbeitszeit genutzt wird. Die geteilte Nutzung und weitere einschränkende Rahmenbedingungen zu Hause führen dazu, dass 4,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen, die Teil dieser Studie waren, kein ungestörtes Umfeld hatten, um Schulaufgaben bearbeiten zu können. Besonders Kinder an Förderschulen oder Grundschulen sind häufiger von dieser Problematik betroffen (Bilz, 2020, S. 2–3).

Der Wechsel von Präsenz- zu Distanzunterricht (Homeschooling) ging insgesamt mit einer starken Steigerung der digitalen Aktivitäten und Bildschirmzeiten einher. 79 Prozent der Eltern einer irischen Studie stellten fest, dass ihre Kinder während der Pandemie deutlich mehr Zeit vor Bildschirmen oder digitalen Geräten verbrachten als vorher. Dies deckt sich mit Ergebnissen einer türkischen Studie, in der ebenfalls 77 Prozent der Eltern eine erhöhte Bildschirmzeit feststellten. Trotz der Steigerung der Zeit an Bildschirmen durch den digitalen Unterricht haben 69 Prozent der Eltern die Bildschirmzeit in der Freizeit nicht eingeschränkt (Egan & Beatty, 2021, S. 278; Misirli & Ergulec, 2021, S. 6709). Gleichzeitig wurde jedoch weniger Zeit für Schulaufgaben aufgewendet. Dies konnte in der Studie auf die Art der digitalen Medien zurückgeführt werden, auf die die Kinder zu Hause Zugriff hatten. Der Zugang zu Computern oder Laptops – unabhängig davon, ob es die eigenen Geräte waren oder sie mit Familienmitgliedern geteilt wurden – begünstigte die aufgewendete Zeit für Schulaufgaben während des Homeschoolings (Egan & Beatty, 2021, S. 278). Dadurch wurde deutlich, dass sich bereits bestehende Ungleichheiten durch die Verlagerung in den Heimunterricht weiter verstärkten. Auch das Institut für Demoskopie Allensbach (2021) weist in seinen Ergebnissen auf eine Verstärkung von Ungleichheiten hin, die mit der technischen Ausstattung zu Hause zusammenhängt: „Von den Schülern, deren digitale Ausstattung für das Homeschooling nicht ausreicht, berichten zwei Drittel, dass sie weniger gut oder gar nicht gut mit dem Homeschooling zurechtgekommen sind.“ (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 22) Die Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen (91 %) berichtete jedoch gleichzeitig, dass die Ausstattung mit digitalen Geräten zu Hause für die Teilnahme am digitalen Unterricht ausreiche (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 29) – vermutlich stellten sich Probleme oder Schwierigkeiten ein, wenn es über die reine Teilnahme hinausging. Im Zuge der Schulschließungen haben viele Familien ihren Bestand an digitalen Medien und technischen Geräten aufgerüstet. Um dem Heimunterricht bewohnen zu können, wurden insbesondere weitere Laptops oder Tablet-PCs gekauft. Vor der Pandemie gaben noch 58 Prozent der Familien einer Studie an, dass die Kinder zu Hause einen Laptop nutzen können, in einer Folgestudie stieg dieser Anteil auf 72 Prozent an (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 30).

Besonders einkommensschwache Familien waren von Schwierigkeiten im Homeschooling betroffen. Dies betraf, wie die US-amerikanische Studie von Katz und Rideout (2021) zeigt, zum einen die fehlende Ausstattung in Form von Computern oder anderen digitalen Geräten und zum anderen einen fehlenden oder unzuverläss-

sigen Internetzugang. 12 Prozent der Kinder aus dieser Studie verfügten im häuslichen Umfeld über keinen Computer und dies größtenteils aus Kostengründen (Katz & Rideout, 2021, S. 4). Besaßen die befragten einkommensschwachen Familien einen Computer, war dies jedoch kein Garant für eine funktionierende Teilnahme am Distanzunterricht: dieser konnte zu langsam sein oder nicht richtig funktionieren (59%), nicht immer zugänglich sein, weil sich das Gerät mit mehreren Familienmitgliedern geteilt wurde (22%) oder es gab keinen Internetzugang (34%), was dazu führte, dass die Kinder nicht am Unterricht teilnehmen konnten (Katz & Rideout, 2021, S. 6–7). Ein weiteres Problem zur Teilnahme am digitalen Unterricht zeigte sich ebenfalls in der Studie von Hüttmann et al. (2020). Die Frage danach, wie sich der Zugang für junge Geflüchtete in dieser Zeit gestaltete, verdeutlicht, wie entscheidend ein gewisses Maß an technischer Ausstattung ist, um an digitalen Unterrichtsformaten teilzunehmen und zusätzlich digitale Lernmaterialien ohne Unterstützung zu bearbeiten. Da diese Gruppe der Jugendlichen häufig lediglich über ein Smartphone verfügt, sind die Teilhabehürden sehr hoch (Hüttmann et al., 2020, S. 11–12). Von den Lehrkräften gestellte Anforderungen an die Bearbeitung von Schulaufgaben, die nahezu zwingend einen Computer voraussetzen, sind nicht mit der Realität vieler Haushalte übereinzubringen.

Mit dem Ziel, aktiv dem *digital divide* entgegenzuwirken, wurden zahlreiche Grundschul Kinder im Rahmen einer Landesinitiative in Portugal über die Schulen mit Laptops ausgestattet. Dadurch sollte ein vergleichbarer Zugang zu digitalen Geräten geschaffen werden. Dennoch wurden in einer Studie dazu (Diogo et al., 2018) unterschiedliche Nutzungsprofile dieser Kinder aufgedeckt, die unabhängig von dem Laptopbesitz durch andere Ungleichheiten bedingt wurden. 40 Prozent der Kinder aus der Studie nutzten den Laptop überhaupt nicht. Sie stammten aus Elternhäusern mit niedrigem akademischem Kapital und hatten auch sonst wenig Zugang zu technischen Geräten. Des Weiteren zeigte sich in dieser Gruppe, dass die Eltern mehr Schwierigkeiten aufwiesen, die Kinder bei der Nutzung digitaler Medien zu unterstützen und sie dadurch seltener bei der Bearbeitung von Schulaufgaben an Laptops helfen konnten. Eine weitere große Gruppe (38% der Kinder) nutzte den Laptop zwar vielfältig, jedoch vorwiegend offline zum Schreiben, Zeichnen, Spielen von (offline) Lernspielen oder für weitere Aktivitäten. Der Bildungshintergrund der Eltern sowie deren Unterstützungsformen waren in dieser Gruppe keine wesentlichen Einflussfaktoren. Überwiegend aus Familien mit höherem Bildungsgrad stammten in der dritten Gruppe 22 Prozent der Kinder, die den Laptop ebenfalls vielfältig und zudem auch online nutzten. Das Internet wurde von ihnen für Recherchen, das Pflegen sozialer Kontakte über soziale Netzwerke, den Konsum von Online-Videos oder auch offline für schulische oder nicht-schulische Aktivitäten genutzt (Diogo et al., 2018, S. 66/69). Die Studie zeigt auf, dass eine großflächige Versorgung mit technischen Geräten, wie Laptops, nicht ausreicht, um Ungleichheiten in Nutzungsweisen und Zugängen zu beheben. Der Bildungshintergrund der Familien sowie die Unterstützungsformen der Eltern und Zugangsmöglichkeiten zu weiteren digitalen Gerä-

ten oder Anschlüssen an das Internet sind entscheidende Faktoren dafür, wie Kinder digitale Medien nutzen und ob diese für Bildungsprozesse zu Hause eingesetzt werden (Diogo et al., 2018, S. 67-68).

4. Nutzungsweisen digitaler Medien von Kindern und Jugendlichen

Das Internet und digitale Medien sind ein fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen und werden von ihnen inzwischen als eine Selbstverständlichkeit erachtet (Chaudron et al., 2018, S. 37). Die Nutzung von Medien und Technologien lässt sich in vier Bereiche bezüglich ihres Zwecks unterteilen: (1) Freizeit und Unterhaltung, (2) Information und Lernen, (3) Kreativität und (4) Kommunikation (Chaudron et al., 2018, S. 15–16). Die nachfolgenden Abschnitte aggregieren ausgewählte Studienergebnisse zur Nutzungsweise digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit und für Bildungsprozesse sowie zu dem Aufbau von Medienkompetenz.

4.1 Freizeitnutzung und Medienrituale

Im familiären Kontext werden Medien täglich genutzt und es haben sich auch bei Familien mit Kleinkindern bereits bestimmte „Medienrituale“ (Oberlinner et al., 2018) etabliert. Es zeigt sich eine bereits „habituelle Mediennutzung“ bei Kindern und Jugendlichen, die sich während ihres Sozialisationsprozesses an die verschiedenen Geräte und Medienangebote gewöhnen (Paus-Hasebrink, 2019, S. 362). Wichtiger Bestandteil des Alltags ist z. B. der Fernseher als digitales Medium oder inzwischen auch das Konsumieren von Serien, Filmen oder Fernsehen über Tablets oder Laptops. Das gemeinsame Fernsehen oder Anschauen von Videos zu bestimmten Tageszeiten hat sich als rituelles Zusammenfinden der Familie etabliert, wobei mobile Geräte eher dazu genutzt werden, den Wünschen der Kinder nach bestimmten Videos oder Inhalten nachzukommen. Die Plattform YouTube nimmt dabei den wichtigsten Stellenwert ein. So kommen auch jüngere Kinder bereits früh in Kontakt mit digitalen Medien als Bestandteil des (familiären) Alltags (Oberlinner et al., 2018, S. 16–17; Eggert et al., 2021, S. 93–95). Insgesamt nutzen Kinder unter 8 Jahren digitale Medien am liebsten in ihrer Freizeit zu Unterhaltungszwecken, um Videos oder Fernsehsendungen zu konsumieren (Chaudron et al., 2018, S. 34). Deutlich wird in einigen Studien auch, dass Eltern digitale Medien in manchen Fällen als „Babysitter“ einsetzen. Damit „sind zwar einige Eltern nicht ganz glücklich, aus pragmatischen Gründen wird es aber gerne so genutzt“ (Oberlinner et al., 2018, S. 25; siehe auch Paus-Hasebrink, 2019, S. 361; Chaudron et al., 2018, S. 16). Als solche pragmatischen Gründe werden bspw. wichtige Hausarbeiten, aber auch kurze Erholungs-

phasen genannt (Oberlinner et al., 2018, S. 25). Das Lernen mit oder über digitale Medien steht für die Familien dieser Studie im Zusammenhang mit ihren Medienritualen weniger im Vordergrund. Die zentralen Gründe für die Nutzung stellen hingegen die Faktoren Spaß und Unterhaltung sowie die Möglichkeit, durch die Medienzeiten den Alltag der Kinder weiter zu strukturieren, dar. Ein Lerneffekt stellt sich für die Kinder eher nebenbei ein (Oberlinner et al., 2018, S. 26; Eggert et al., 2021, S. 107). Zudem wird die Nutzung digitaler Medien und des Internets, von den an der Studie teilnehmenden Eltern, nicht aktiv forciert und das Potential, diese als Wissensquellen zu nutzen, wird oft „nicht ausgeschöpft und den Kindern (noch) nicht nähergebracht“ (Eggert et al., 2021, S. 99).

Weitergehend wird in der MoFam-Studie auch ein Blick auf die verschiedenen Arten der Nutzung digitaler Medien durch Kleinkinder gerichtet. Eltern von einjährigen Kindern versuchen digitale Medien möglichst zu vermeiden. Wenn diese dennoch genutzt werden, dann vorwiegend gemeinsam mit den Eltern. Es kann jedoch beobachtet werden, dass die Kinder trotz dieser eingeschränkten Nutzung bereits im frühen Alter ein starkes Interesse an den Medien entwickeln (Eggert et al., 2021, S. 40). In Familien mit zweijährigen Kindern wird der Medienkonsum etwas geöffnet und es werden spezielle Sendungen für Kinder konsumiert. Entsprechend der Entwicklung ihrer motorischen Fertigkeiten steigt auch der Wunsch der Kinder an, digitale Medien selbstständig zu bedienen und diese aktiv sowie produktiv zu nutzen (Eggert et al., 2021, S. 44–45). Diese aktive Mediennutzung verstärkt sich weiter im Kindergartenalter in Form von eigenständigem Fotografieren oder Filmen. Bei den dreijährigen Kindern der Studie zeigt sich zudem, dass Medien nicht mehr nur als reiner Unterhaltungsfaktor angesehen werden, sondern dass sich die Nutzung um den Zweck des Informationsmediums erweitert. Durch die verschiedenen Arten der Medien und ihre unterschiedliche Nutzung erlangen die beobachteten Kinder zunehmende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (Eggert et al., 2021, S. 48–51). Mit dem Eintritt in die Grundschule gewinnen Medien als Wissensquellen weiter an Bedeutung, ebenso steigt das Interesse an Sachgeschichten, die auch über digitale Kanäle konsumiert werden (Eggert et al., 2021, S. 52). Die differenzierte Betrachtung der Nutzung je nach Altersstufe der Kinder macht deutlich, wie stark der Gebrauch von ihrer Entwicklung sowie ihren Fertigkeiten abhängt, ebenso wie von den Medien, die durch die Eltern zur Verfügung gestellt oder deren Nutzung von den Eltern erlaubt wird (Eggert et al., 2021, S. 61). Auch Kapella et al. (2022) sehen bei fünf- bis sechsjährigen Kindern eine überwiegende Nutzung gemeinsam mit Familienmitgliedern und mit Gemeinschaftsgeräten, die „kindersicher“ sind (ebd., S. 43). In Familien mit jüngeren Kindern sind auch immer häufiger interaktive Lesemedien oder digitale Lese-/Lernstifte verfügbar. Letztere werden von den Kindern deutlich häufiger genutzt als digitale Kinderbücher, da sie eigenständig, ohne die Begleitung von Erwachsenen, genutzt werden können. Diese und andere internationale Studien zeigen, dass Kinder bis zu einem Alter von ca. 6 Jahren bereits den spielerischen Umgang mit digitalen Medien erlernen und vielfältige Erfahrungen machen

(Chaudron et al., 2018, S. 33). Im Hinblick auf die Nutzung stellt sich auch die Frage, inwiefern Kinder und Jugendliche die Geräte eigenständig und unbeobachtet verwenden oder ob sie dies gemeinsam, eventuell sogar angeleitet, mit Familienangehörigen tun. Laut der aktuellen KIM-Studie (Feierabend et al., 2021) wird die bisherige Medienaktivität Fernsehgucken, die am häufigsten alleine von den Kindern ausgeübt wurde, von der Smartphone-Nutzung abgelöst. Darunter fällt sowohl das Spielen, als auch Surfen im Internet (ebd., S. 17).

Interessant ist ebenfalls, was Kinder und Jugendliche in den Studien überhaupt unter dem Aspekt „Internet“ verstehen, wenn sie nach diesem gefragt werden. Laut der KIM-Studie ist das Internet „für 56 Prozent der Kinder [...] eine Quelle für Informationen zu vielfältigen Themen“ (Feierabend et al., 2021, S. 37). Für jeweils ein weiteres Drittel ist das Internet ein Ort für Spiele, Filme, Onlineshopping oder ein Instrument zur Kommunikation (Feierabend et al., 2021, S. 37). In der „MoFam“-Panelstudie zeigt sich übereinstimmend, dass Grundschulkindern gerne auf Online-Aktivitäten zurückgreifen – die dahinter gelagerte „Struktur des Internets können die Kinder [jedoch] noch nicht verstehen. Das Internet ist für sie ein Speicher für Filme, Spiele und Musik“ (Eggert et al., 2021, S. 52). Auch im internationalen Kontext stellt das Internet für Kinder eher ein abstraktes Konzept dar, das hauptsächlich damit verbunden ist, ob auf den technischen Geräten, die sie zur Verfügung haben, eine Verbindung zum Internet besteht, die es ihnen ermöglicht, Videos zu schauen oder Spiele zu spielen (Chaudron et al., 2018, S. 37).

4.2 Internet-Milieus

Die Nutzung digitaler Medien ist, wie bereits aufgezeigt wurde, breit gefächert. Den Kern der DIVSI-Studie stellen die entwickelten „DIVSI Internet-Milieus“ der U25-Generation dar. Die Milieus bilden die digitale Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ab und unterscheiden sich je nach formalem Bildungsniveau und der normativen Grundorientierung (siehe Abbildung 2).

Im Vergleich zu älteren Versionen der DIVSI-Internetmilieus wird eine grundlegende Veränderung betont, die sich auf die Teilhabechancen der Jugendlichen bezieht. Während es in älteren Studien noch das Merkmal „Internetferne“ gab, finden sich heute bei „den unter 25-Jährigen [...] keine Offliner mehr. Das Internet ist ein fester Bestandteil des Alltags und für einige Lebensbereiche auch nicht mehr optional [...]. Wer sich hier bewusst gegen eine Internetnutzung entscheidet, ist wesentlich in den Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt. Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist das sehr deutlich bewusst“ (DIVSI, 2018, S. 31). Laut dieser Milieustudie lassen sich die befragten Jugendlichen in sechs Gruppen mit unterschiedlichen, sich aber auch teilweise überschneidenden, digitalen Lebenswelten unterteilen und wie folgt kategorisieren:

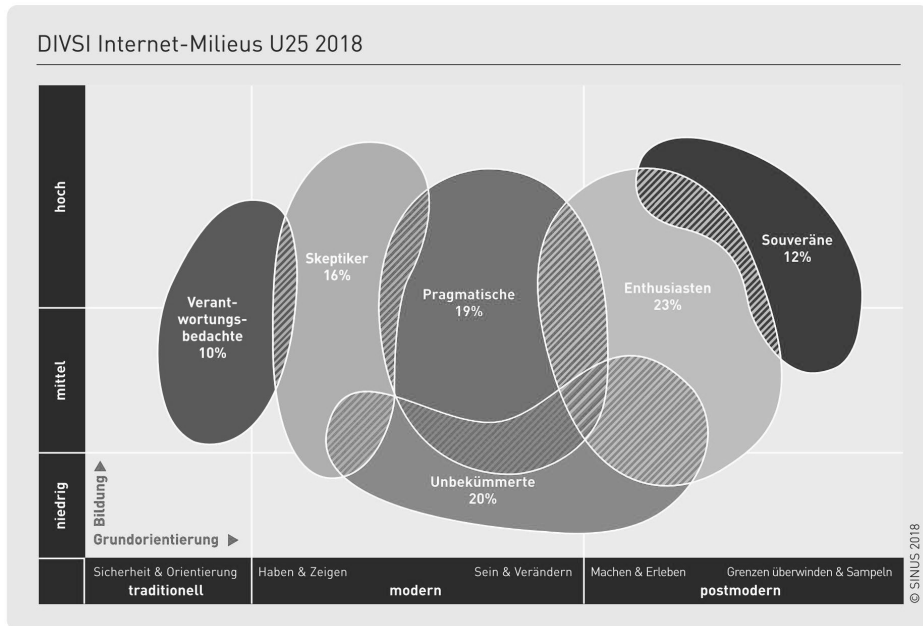


Abbildung 2: DIVSI Internet-Milieus U25 (DIVSI, 2018, S. 30)

- **Souveräne:** Sind die „digitale Avantgarde“ und besitzen ein „postmodern geprägtes Werteuniversum“, verfügen über eine hohe Internetkompetenz, sind intensive und vielseitige Internetnutzende, erleben eine Veränderung der Arbeit durch Digitalisierung („digitale Arbeitsnomaden“), suchen „Innovationen und Spezialwissen“, kennen aktuelle „Netz-Diskurse“ und Datenschutzaspekte, gehen kontrolliert mit dem Internet um, nutzen zwar Soziale Medien und Netzwerke, sind diesen gegenüber aber auch kritisch eingestellt (S. 36–37).
- **Enthusiasten:** Sind unbeschwerte „Online-Optimisten“ mit selbstverständlicher Risikobereitschaft, sind offen gegenüber neuen Entwicklungen, haben einen „durchweg chancenorientierten Blick“ auf das Internet und eine „digitale Welt“, empfinden häufiger „FOMO“ (Fear Of Missing Out), empfinden das Internet als elementar wichtig für soziale Kontakte, schätzen ihre eigene Kompetenz aber nur durchschnittlich ein, sie setzen bei Internet- und Sicherheitsfragen eher auf ihre „Intuition“ (S. 40–42).
- **Pragmatische:** Sind „leistungsorientierte und zielstrebige Internetprofis“, der „moderne Mainstream“, das Internet erleichtert ihnen das Leben und dient der Selbstverwirklichung, sie zeigen ausgeprägte Risikowahrnehmung und Vermeidungsstrategien auf (S. 44–46).
- **Unbekümmerte:** Gelten als „experimentierfreudige Intensivnutzer“ mit hedonistischer Werthaltung, empfinden Anerkennung und digitale Teilhabe als besonders wichtig, konsumieren im Internet hauptsächlich Unterhaltung, haben eine geringe

Risikowahrnehmung, Pflichten und Anforderungen im Internet werden gleichzeitig als anstrengend wahrgenommen (S. 48–50).

- *Skeptiker*: „Vorsichtig-selektive Internetnutzer“, die sich stark an „selbst gewählten Maximen“ (bspw. Werten wie Gerechtigkeit, Zusammenhalt und Demokratie) orientieren, haben sowohl positives als auch sorgenvolles Zukunftsdenken, streben keine Abhängigkeit von Technik und Internet an, schreiben Datenschutzaspekten hohe Relevanz zu (S. 52–54).
- *Verantwortungsbedachte*: Sind moderate Internetnutzende mit Sicherheitsorientierung, weisen Orientierung an traditionellen Werten auf, nutzen das Internet trotzdem täglich, weil dies unumgänglich ist, Soziale Medien und Internetrisiken haben für sie kaum Relevanz (S. 56–58).

Die milieuspezifischen Unterschiede und die selbst eingeschätzten Medienkompetenz zeigen auf, dass auch Kinder und Jugendliche kein Grundwissen qua Geburt an aufweisen und dass es an dieser Stelle Handlungsbedarf in der Kompetenzvermittlung gibt. Den Kindern und Jugendlichen sind mögliche Risiken und steigende Anforderungen in einer digitalisierten Gesellschaft deutlich bewusst und sie verspüren den Wunsch, sich auf ein Leben in der digitalen Welt ausreichend vorzubereiten. Dies leistet Schule zum Befragungszeitpunkt aus Sicht der Jugendlichen jedoch bisher nicht. Lehrkräfte sind für sie keine relevanten Ansprechpartner:innen für internet- oder medienbezogene Fragen (DIVSI, 2018, S. 95–97).

4.3 Mediennutzung für Bildungs- und Lernprozesse

Internet und digitale Medien werden von Jugendlichen nicht allein zu reinen Unterhaltungszwecken genutzt. Die 18. Shell-Jugendstudie (Hurrelmann et al., 2019) zeigt die Nutzungsweise hinsichtlich Mediendiensten, sozialen Netzwerken, Internet und digitalen Medien auf. Soziale Medien stehen dabei zwar am häufigsten hoch im Kurs – 96 Prozent der Jugendlichen nutzen diese mindestens einmal am Tag – ganze 71 Prozent nutzen das Internet aber auch täglich zur Informationsrecherche, sei es allgemein, für eigene Interessen oder im Kontext der Schulaufgaben (Wolfert & Leven, 2019, S. 227). Dies bestätigen auch die Ergebnisse der EU-Kids Befragung (Hasebrink et al., 2019, S. 11). Besonders das Recherchieren im Internet für Hausaufgaben ist für Schüler:innen eine alltägliche Aufgabe und dies auch schon in jungen Jahren (DIVSI, 2018, S. 102). In der täglichen Nutzung empfinden Kinder und Jugendliche es als besonders praktisch, einen leichten und schnellen Zugang zu Informationen über das Internet zu haben (DIVSI, 2018, S. 12). Der Kontext Schule wird dabei für Jugendliche mit steigendem Alter immer wichtiger: 73 Prozent setzen Recherchen im Internet täglich für Schulaufgaben, im Studium oder im Rahmen der Ausbildung ein (Wolfert & Leven, 2019, S. 230). Unter den jüngeren Kindern, die im Rahmen der KIM-Studie betrachtet wurden, sind es 50 Prozent der 6- bis 13-Jährigen und be-

reits 22 Prozent unter den 6- bis 7-Jährigen (Feierabend et al., 2021, S. 59). Besonders Videos zu bestimmten Lerninhalten werden von Schüler:innen gerne genutzt, um Schulhalte zu wiederholen, Wissen zu vertiefen oder mit Hilfe der Videos etwas Neues zu lernen. Unter den befragten Schüler:innen der Studie des Rats für kulturelle Bildung sehen 47 Prozent YouTube-Videos als wichtig zum Lernen an (Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 29). Im Vergleich zu den Lernprozessen in der Schule betonen die befragten Kinder und Jugendlichen, dass die ständige Verfügbarkeit und die Möglichkeit, die Videos beliebig oft zu wiederholen, die zentralen Vorteile von YouTube-Videos seien. Auf der anderen Seite wird jedoch auch negativ angemerkt, dass auf der Plattform keine Möglichkeiten bestünden, direkte Rückfragen bei Verständnisproblemen zu stellen, wie dies in der Schule der Fall sei (Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 31). Die individuellen Lerninteraktionen zwischen Schüler:innen und pädagogischen Fachkräften könnten darüber folglich nicht ersetzt werden. YouTube wird aber auch stark als Unterhaltungsmedium genutzt. Dabei werden vor allem lustige Inhalte (66 %), Musikvideos (58 %) oder Videos von Influencer:innen (38 %) konsumiert. Erst danach folgt prozentual der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die sich informative Videos (Tutorials, 32 %) oder schulbezogene Inhalte (30 %) ansehen (Feierabend et al., 2021, S. 45).

Einkommensschwächere Familien greifen häufiger auf den Nutzen von digitalen Bildungsmedien wie informative Sendungen im Fernsehen, Lernvideos oder Lernspiele auf mobilen Geräten zurück, da dies als Ausgleich von nicht vorhandenen oder eingeschränkten Zugängen zu Computern und damit der Teilnahme am Distanzunterricht in den Familien eingesetzt wird (Katz & Rideout, 2021, S. 9). Unabhängig von der (akademischen) Qualifikation der Eltern, erweisen sich in einer Studie Lernspiele als die häufigste genutzte Aktivität von Kindern, die an Laptops ausgeübt wird (Diogo et al., 2018, S. 65).

4.4 Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen

Wie die international vergleichende Studie von Chaudron et al. (2018) aufzeigt, werden digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen überwiegend im häuslichen Umfeld erworben und weniger in der Schule. Ausnahmen werden durch Schulen bedingt, die aktiv die Vermittlung digitaler Kompetenzen verfolgen (Chaudron et al., 2018, S. 37). Des Erlernen im häuslichen Umfeld erfolgt nach Aussagen von Studienteilnehmenden oftmals eigenständig. Jedoch basiert auch dieser eigenständige Kompetenzerwerb der Kinder auf Nachahmungsprozessen und Orientierungen an Eltern, Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern und ihrem Umgang mit digitalen Medien (Chaudron et al., 2018, S. 37; Kapella et al., 2022, S. 43). Mit steigendem Alter kommen auch Freunde und Peers als Orientierungskontext hinzu. Ihre Kenntnisse über digitale Medien beruhen stärker auf eigenen, realen Erfahrungen, die sie mit ihren Geräten machen, und werden zusätzlich

durch die Einstellungen der Eltern und durch die Sichtweisen ihrer Freunde geprägt (Kapella et al., 2022, S. 44). Obwohl die Medienkompetenz von Kindern sehr unterschiedlich ausgestaltet ist, zeigt sich ein konsequenter Zusammenhang zwischen der Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien und der Kompetenz: „the more children use digital technologies, the better their skills are“ (Chaudron et al., 2018, S. 38).

Im Rahmen der DIVSI U25-Studie (DIVSI, 2018) wird besonders deutlich, dass „digitale Infrastrukturen“ für die meisten 14- bis 24-Jährigen „unverzichtbar“ sind (S. 12). Aus diesem Grund, und weil sie sich ihnen aufgrund der Omnipräsenz nicht entziehen können, ist die Vermittlung oder der Erwerb von Medienkompetenz entscheidend. Voreilig wird in gesellschaftlichen Diskursen schnell behauptet, dass die jüngere Generation allein durch das Aufwachsen mit Medien als „digital natives“ automatisch Medienkompetenzen erwerbe. In der DIVSI U25-Studie wird jedoch deutlich, dass Kinder und Jugendliche selbst diese Zuschreibung vehement ablehnen. Auch als „digital natives“ müssen sie sich die entsprechenden Kompetenzen aneignen und sich „das notwendige Digitalwissen erst erarbeiten“ (DIVSI, 2018, S. 13). Dies bestätigt auch die EU Kids-Befragung (Hasebrink et al., 2019, S. 7). Ebenso wie einen Kompetenzerwerb in anderen Bildungsbereichen möchten sich die befragten Jugendlichen diesen aktiven Aneignungsprozess nicht absprechen lassen. Diese Aneignungsprozesse in Bezug auf Internetthemen, Umgang und bspw. Datenschutz erfolgen laut der Studie größtenteils in „Eigenregie“ oder innerhalb des Freundeskreises (DIVSI, 2018, S. 13–14). Für die Qualifizierung und den Kompetenzerwerb spielen Eltern laut der Kinder und Jugendlichen eine geringe Rolle – lediglich 33 Prozent geben an, internetbezogenes Wissen durch die Eltern zu erlangen (DIVSI, 2018, S. 97). Hinzu kommt, dass sich Kinder und Jugendliche häufig in Bezug auf diese Themen den Eltern überlegen fühlen: „91 Prozent der 14- bis 24-Jährigen sind der Überzeugung, sich mit dem Internet viel besser auszukennen als die eigenen Eltern“ (DIVSI, 2018, S. 28). In den Studien fällt außerdem wiederkehrend auf, dass in den Familien oftmals eine gegenseitige oder umgekehrte Wissensvermittlung oder Unterstützung von Eltern und Kindern in Bezug auf die Nutzung von digitalen Medien auftritt. Mit einem höheren Kompetenzlevel der Kinder kann es zu einer Umkehr der Rollen kommen, in der die Kinder zu den Lehrenden der Eltern, Geschwister oder Großeltern werden und ihnen den Umgang mit digitalen Medien beibringen. Dies bezeichnen Kapella et al. (2022) als einen generationsübergreifenden Beitrag zum Familienleben (ebd., S. 47). Andere Studien konnten in dieser Umkehr ein Muster feststellen, welches entlang des sozioökonomischen Hintergrundes der Familien variiert (Katz & Rideout, 2021; Gerhardts et al., 2020). So verlassen sich bspw. Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau tendenziell häufiger auf die Unterstützung ihrer Kinder, auch wenn diese noch sehr jung sind. Katz und Rideout stellten fest, dass 65 Prozent der Eltern mit niedrigem Schulabschluss im Vergleich zu 33 Prozent der Eltern mit Hochschulabschluss öfter Hilfe oder Anleitung bei Technikfragen von ihren Kindern erhalten (Katz & Rideout, 2021, S. 10). Obwohl sich dies positiv auf die Eigenständigkeit und das wechselseitige Lernen aus-

wirken kann, dürfen die dadurch entstehenden oder beförderten Risiken nicht außer Acht gelassen werden. Durch die umgekehrte Rolle können sich Kinder überfordert fühlen oder mit Verantwortungen, Aufgaben oder Inhalten konfrontiert werden, die nicht altersangemessen sind (Kapella et al., 2022, S. 47). Eine Vorbildfunktion der Eltern und unterstützte Wissensaneignung werden aus diesem Grund immer unwahrscheinlicher. Auch Lehrkräfte nehmen diesbezüglich keinen hohen Stellenwert ein – diese sind bei nur 18 Prozent der Befragten wichtige Akteur:innen in der Wissensvermittlung. Da 69 Prozent angeben, von der Schule nicht ausreichend auf eine digitale Zukunft vorbereitet zu werden, beziehen Kinder und Jugendliche ihr Wissen aus anderen Quellen und müssen sich eigenständig die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aneignen (DIVSI, 2018, S. 14). Dies machen sie meist, indem Sie das Mediennutzungsverhalten von Erwachsenen kopieren und über den Weg des „Trial-and-Error“ die Nutzung erlernen. Dieser Weg sei, so Chaudron et al. (2018, S. 15), zwar nicht frei von Risiken, führe aber entgegen der Erwartung zu mehr Kompetenz und Handlungssicherheit, als es erwarten ließe.

Medienkompetenz beeinflusst auch, welchen Medien Kinder und Jugendliche Vertrauen schenken, wenn sie Informationen suchen, und was sie im Internet kritisch hinterfragen. Die Shell-Jugendstudie 2018 konnte aufzeigen, dass jüngere Kinder häufiger Videoinhalten (z. B. auf YouTube) vertrauen, dies erst mit steigendem Alter auch für „klassische Medien“, wie öffentlich-rechtliche Nachrichten, gilt und gleichzeitig das Misstrauen gegenüber Medieninhalten wächst (Wolfert & Leven, 2019, S. 244). Eine reine Bedienkompetenz ist schon bei jungen Kindern vorhanden. Andere, darüberhinausgehende sowie kritische Kompetenzen, wie das Verifizieren von Informationen aus dem Internet, sind hingegen nur schwach ausgeprägt (Hasebrink et al., 2019, S. 12–14). Auch die soziale Herkunft beeinflusst die Wahrnehmung: „Jugendliche aus höheren sozialen Herkunftsschichten haben ein deutlich höheres Vertrauen in die klassischen Medien und äußern mehr Misstrauen gegenüber Informationen in sozialen Medien.“ (Wolfert & Leven, 2019, S. 244) Am Beispiel von Inhalten der öffentlich-rechtlichen Medien ARD und ZDF, vertrauen diesen 91 Prozent der Jugendlichen aus höheren Schichten und nur 74 Prozent der Jugendlichen aus unteren Schichten (Wolfert & Leven, 2019, S. 244). Ebenfalls beeinflussend wirken sich der Erziehungsstil und das Medienerziehungsverhalten der Eltern aus. Riesmeyer et al. (2019) haben diese den Medienkompetenzen der untersuchten Jugendlichen gegenübergestellt und konnten daraus verschiedene Medienkompetenztypen ableiten. Zusammenfassend lässt sich anhand der Typen erkennen, dass ein dialogisch angelegter Erziehungsstil, ohne starken Fokus auf Kontrolle oder Reglementierungen, eine aktive Begleitung, diskursive Gespräche aber auch Freiräume in der Mediennutzung, zu einem hohen Medienkompetenzlevel der Jugendlichen führen. Dies geht einher mit analytischen Fähigkeiten, der Kompetenz, Virtualität von Realität zu unterscheiden, sowie Werbungen oder Inszenierungen in Online-Welten und sozialen Plattformen gezielt zu erkennen. Im Gegensatz dazu führt eine starke Kontrolle durch die Eltern, bedingt durch Angst vor Risiken, zu einer Übertragung dieser

Risikoorientierung und Verunsicherung bei den Jugendlichen. Die Medienkompetenz wird deshalb nicht ganz ausgeprägt, sodass digitale Inhalte nicht gänzlich reflektiert oder erkannt werden können. Dadurch werden Jugendliche verstärkt Online-Risiken ausgesetzt. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei einem Stil, der gänzlich auf Medienerziehung verzichtet. Sowohl mangelnde Kontrolle als auch mangelnde Begleitung der Mediennutzung führen zu einer geringen Medienkompetenz der Jugendlichen, die sich als Resultat nicht sicher in digitalen Welten bewegen können und mit verstärkten Risiken konfrontiert sind (Riesmeyer et al., 2019, S. 85–90).

Die Herausforderung, dem Unterricht während der Pandemie von zu Hause aus über digitale Kanäle beizuwohnen und Hausaufgaben überwiegend digital zu bearbeiten, hat zu einem generellen Kompetenzzuwachs bei zahlreichen Schüler:innen geführt. 68 Prozent der befragten Kinder der Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2021) haben angegeben, sich im Umgang mit Computern oder anderen digitalen Anwendungen in dieser Zeit weiterentwickelt zu haben – in diesem Bereich haben sie sich im Vergleich zu anderen Aspekten (bspw. Teamarbeit oder Selbstorganisation) am stärksten verbessert. Kontrastierend wird aber ebenfalls deutlich, dass nur ein äußerst geringer Anteil der befragten Kinder und Jugendlichen während der Pandemie mehr über tiefere Medienkompetenzaspekte, wie das Erkennen von falschen Informationen, erlernen konnte. Lediglich 12 Prozent gaben an, sich in diesem Bereich weiterentwickelt zu haben (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 41).

5. Elterliche Unterstützung und Medienerziehung

Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen sind stark abhängig von der Art und Weise, wie mit digitalen Medien innerhalb des familiären Rahmens umgegangen wird, und welchen Stellenwert die Medienerziehung dabei einnimmt. Die Erfahrungen mit digitalen Medien können durch die Kinder eigenständig gemacht werden – in der Regel werden sie aber von den Eltern in der Nutzung begleitet, unterstützt oder die Nutzung unterliegt bestimmten familieneigenen Regeln. Studienergebnisse zu diesen Themen werden in diesem Kapitel zusammengefasst, nachdem zunächst ein theoretisches Modell zur Gestaltung digitaler häuslicher Lernumgebungen vorgestellt wird. Im Anschluss daran zeigen die ausgewählten Studienergebnisse auf, wie eng verwoben der Stellenwert von Medienerziehung in der Familie, die Haltungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen der Eltern, mit verschiedenen Formen der Medienerziehung oder Mediation sind.

Exkurs: DHLE-Modell zur elterlichen Unterstützung (Digital Home Learning Environment)

Das häusliche Umfeld als Lernumgebung hat insbesondere im Zuge der Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie erheblich an Bedeutung gewonnen. Während zuvor noch die Hausaufgabenbetreuung, Unterstützung bei Informationsrecherchen oder Begleitung von informellen, zum Teil bereits digital gestützten, Lernprozessen im familiären Umfeld stattfanden, hat sich das Aufgabenspektrum seit der Pandemie vergrößert und alle Lernprozesse sowie der gesamte Unterricht fanden zu Hause statt. Dies hat Eltern und insgesamt Familien vor neue Herausforderungen gestellt und deutlich gemacht, dass eine förderliche Lernumgebung im häuslichen Umfeld von zahlreichen Faktoren abhängt, wie bspw. der technischen Ausstattung sowie der Medienkompetenz der Eltern und Kinder. Aus diesem Grund haben Bonanati et al. (2022) ein Modell entwickelt, das eine „förderliche digitale häusliche Lernumgebung“ charakterisiert, bezeichnet als das Modell der „Digital Home Learning Environment (DHLE)“². Das Modell rückt den familiären Kontext und die Lernbedingungen im häuslichen Umfeld in den Fokus und verweist auf die Einflussstärke der elterlichen Medienkompetenz sowie ihrer eigenen Wahrnehmung als Rollenvorbild in der Mediennutzung. Ebenso wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, diese Faktoren bei Fragen rund um das digitale Lernen stärker zu berücksichtigen (Bonanati et al., 2022, S. 22). Die digitale häusliche Lernumgebung wird in drei Bereiche unterteilt (Bonanati et al., 2022, S. 5): Unter *strukturelle Merkmale der Familie* fallen der Bildungshintergrund der Eltern sowie die verfügbare (technische) Ausstattung. Als *prozessbezogene oder auch veränderbare Merkmale* werden bspw. die elterliche Medienkompetenz verstanden oder auch die Form ihrer Selbstwirksamkeitserwartung. Die *konkrete elterliche Unterstützung* beeinflusst im besonderen Maße die Lernumgebung für Kinder und steht in dem Modell aus diesem Grund im Fokus. Innerhalb der konkreten elterlichen Unterstützung werden vier Formen unterschieden:

Modeling: Vorbildfunktion

Bei der Form des Modeling wird den Eltern eine passive Rolle zugeschrieben. Sie fungieren in ihrer eigenen Mediennutzung den Kindern als Vorbilder. Die Dauer der Mediennutzung wird von den strukturellen Merkmalen der Familie beeinflusst und steht in einem positiven Zusammenhang mit diesen. Die prozessbezogenen Merkmale dagegen beeinflussen stärker die Haltungen der Eltern. So zeigt sich, dass Eltern mit einer höheren eigenen Medienkompetenz häufiger eine positive Haltung aufweisen und stärker lernförderliche Potenziale der digitalen Medien sehen. Eine positive oder offene Haltung gegenüber digitalen Medien und die Überzeugung, dass diese eine förderliche Wirkung aufweisen können, führt darüber hinaus zu einer hö-

2 Das DHLE-Modell wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Digital Home Learning Environment – Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung (DigHomE)“ im Metavorhaben „Digitalisierung im Bildungsbereich“ entwickelt.

heren Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern im Unterstützungsprozess (Bonanati et al., 2022, S. 9–11).

Regulation: Grenzen der Mediennutzung

Die Regulation beschreibt die Steuerung bzw. Grenzsetzung von Eltern in Bezug auf die kindliche Mediennutzung zu Hause. Reglementierungen und Kontrolle spielen eine zentrale Rolle, die jedoch nicht unbedingt an den Bedürfnissen der Kinder orientiert sind, sondern an den Überzeugungen der Eltern. Zudem werden diese Maßnahmen in der Praxis nicht immer konsequent umgesetzt und erzielen damit nicht die gewünschte Wirkung. Die Auswirkung der strukturellen Merkmale zeigt sich z.B. in einer stärker ausgeprägten Regulation bei Eltern mit niedrigem Bildungsniveau. Eine positive Einstellung der Eltern als Beispiel für prozessbezogene Merkmale wirkt sich hingegen in einer niedrigeren Regulation der Mediennutzung aus (Bonanati et al., 2022, S. 11–13).

Instruktion: Handlungsanleitungen

Diese Form der elterlichen Unterstützung beschreibt die „konkrete Anleitung und Hilfestellung während der Nutzung digitaler Medien von Heranwachsenden“ (Bonanati et al., 2022, S. 13) durch die Eltern. Sie begleiten Kinder bei der Nutzung der Medien und geben ihnen genaue Instruktionen. Dies kann zwar motivationsfördernd wirken, gleichzeitig aber auch den Lernprozess stören und im Falle einer starken Kontrolle negative Auswirkung auf die Motivation der Kinder haben (Bonanati et al., 2022, S. 13–15).

Interaktion: Austausch auf Augenhöhe

Als Interaktion wird eine Unterstützungsform beschrieben, die gemeinsam mit den Kindern stattfindet. Dabei können Medien entweder gemeinsam konsumiert oder genutzt werden („Co-Use“) oder Eltern bieten aktive Medienangebote im Sinne einer gezielten Medienerziehungsstrategie an. Im Zuge der gemeinsamen Medienaktivität werden bspw. auch reflektierende Gespräche über Medieninhalte geführt (Bonanati et al., 2022, S. 16).

In den Studienergebnissen, die in den nachfolgenden Abschnitten vorgestellt werden, finden sich zahlreiche Belege, die diese theoretischen Formen der elterlichen Unterstützung auch aus internationaler Perspektive untermauern.

5.1 Stellenwert von Medienerziehung

Das Thema Medienerziehung nimmt in Familien laut der Studienlage keinen besonders hohen Stellenwert ein – Eltern sehen das Thema Schule am wichtigsten an (71%) und ebenfalls von besonderer Bedeutung sind die Aspekte Gesundheit, Ernährung und Erziehungsfragen. Den Stellenwert der Medienerziehung stufen lediglich 56 Prozent der befragten Eltern der KIM-Studie 2020 als hoch ein. In der

Einstellung lassen sich Unterschiede je nach Bildungsstand der Eltern ausmachen: Eltern mit hohem Bildungsabschluss räumen der Medienerziehung tendenziell häufiger einen höheren Stellenwert ein als Eltern mit mittlerem oder niedrigem Bildungsabschluss (51 % vs. 40 %) (Feierabend et al., 2021, S. 74). Auch in einer Panelstudie zeigt sich während einer langjährigen Begleitung von Familien, dass diese die Kinder nur wenig bei der Nutzung digitaler Medien oder technischer Geräte unterstützen, sie anleiten oder Gespräche über bestimmte medienbezogene Themen führen. Besonders Familien mit einem belastenden Alltagsleben konnten diese Leistung nicht erbringen und das Thema Medienerziehung mündete in Überforderung seitens der Eltern. Diese Überforderung führte entweder zu einem gänzlichen Alleinlassen im Mediengebrauch oder zu strengen Regeln und Einschränkungen. Den Eltern mangelte es häufig, so die Studie, an eigener Medien- und Handlungskompetenz (Paus-Hasebrink, 2019, S. 363). Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen einer internationalen Studie von Chaudron et al. (2018) und bestätigt die Annahmen im DHLE-Modell, bei dem ungünstige strukturelle Merkmale der Familie zu einer hohen Regulation der Mediennutzung führen.

5.2 Haltungen und Selbstwirksamkeit der Eltern

Wie sich die Medienerziehung durch die Eltern im familiären Alltag gestaltet, ist stark von ihrer Haltung gegenüber digitalen Medien abhängig, ebenso wie von der Erwartung an ihre Selbstwirksamkeit und von ihren eigenen Kompetenzen (Chaudron et al., 2018, S. 16; Kapella et al., 2022, S. 54). Gemäß dem DHLE-Modell zum positiven Einfluss von prozessbezogenen Merkmalen auf die Haltung und der Unterstützungsform des Modelings, fokussieren sich Eltern mit einer positiven Haltung stärker auf den Faktor des Bildungserfolgs: „Einig sind sich fast alle Eltern, dass digitale Medien und digitale Kompetenz zum Bildungserfolg der Kinder beitragen und sie sich deshalb mit Blick auf den späteren (beruflichen) Erfolg der Kinder den digitalen Medien nicht verschließen können.“ (Eggert et al., 2021, S. 142) Auch in anderen Studien zeigt sich, dass die Mehrheit der Eltern diese Überzeugung teilt. Positiv unterstützt wird diese Auffassung, wenn Eltern wahrnehmen, dass Schulen digitale Lernmöglichkeiten aktiv fördern (Chaudron et al., 2018, S. 17). Eine weitere positive Haltung der Eltern ist auf die Förderung der Kreativität ausgerichtet und auf die persönliche Entwicklung der Kinder (Eggert et al., 2021, S. 145). Negative Haltungen sind laut der Studien vorwiegend geprägt durch Ängste und die Sorge vor Risiken (z. B. Gesundheitsrisiken) oder der Gefahr von Abhängigkeiten und Süchten, wobei sich die Ängste der Eltern nicht immer mit den tatsächlichen, für die Kinder im digitalen Raum bestehenden Risiken, decken (Chaudron et al., 2018, S. 17). Die „negativen Wirkungsvorstellungen“ beruhen „oftmals weniger auf persönlichen Erfahrungen als auf medialen oder öffentlichen Diskursen“ (Eggert et al., 2021, S. 148). Eine weitere Sorge, die die Haltung gegenüber digitalen Medien negativ beeinflusst, ist der

kritische Blick auf die veränderten Sozialbeziehungen durch digitalisierte Kommunikationswege, soziale Kompetenzen und die Kommunikation allgemein (Eggert et al., 2021, S. 152).

Die Wahrnehmung von Internetrisiken geht zwischen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern zum Teil weit auseinander. Risiken, die für Eltern aus der EU-Kids Befragung besonders relevant sind, werden von den Kindern als eher unproblematisch und alltäglich wahrgenommen. Ein einschlägiges Beispiel stellt der Umgang mit Onlinekontakten dar – für Kinder und Jugendliche ist es zur Normalität geworden, neue Bekanntschaften im Internet zu schließen und sich auch in der realen Welt mit diesen zu verabreden, während dies für die Eltern ein hohes Sorgenpotenzial darstellt (Hasebrink et al., 2019, S. 9). Andersherum gehen Eltern laut der Befragung teilweise leichtfertig mit sensiblen Inhalten im Internet um, was aus Perspektive der Kinder nicht in Ordnung ist. Dies bezieht sich vor allem um den Aspekt des „Sharentings“, also dem ungefragten Hochladen von Bildern der Kinder in sozialen Netzwerken und den sorglosen Umgang damit seitens der Eltern (Hasebrink et al., 2019, S. 9). Auch im digitalen Raum besitzen Kinder und Jugendliche verschiedene Rechte, die zunehmend relevanter werden und in den Medienerziehungsstrategien der Eltern thematisiert werden müssten.

Je nach betrachtetem Medium oder eingenommener Perspektive kann sich die Haltung der Eltern weiter verändern. So werden mobile Geräte bspw. kritischer gesehen als andere Geräte oder Medien, da ein Verlust der Kontrollmöglichkeiten befürchtet wird (Eggert et al., 2021, S. 155). Medienerziehung, die sich stärker an der Entwicklung der Kinder orientiert, ist sowohl geprägt durch den Versuch, Medien kindgerecht und ausgeglichen einzusetzen, aber gleichzeitig den Schutzaspekt zu berücksichtigen und entwicklungsbeeinträchtigende Medien oder Inhalte auszuklamern (Eggert et al., 2021, S. 156). Wird in den Medien ein förderliches Potenzial für den Bildungserfolg gesehen, weisen Eltern eine positivere Haltung digitalen Medien gegenüber auf. Zudem achten sie dann „stärker darauf, den Kindern pädagogisch wertvolle Inhalte anzubieten“ (Eggert et al., 2021, S. 157). Darüber hinaus lassen sich auch Haltungsmuster auffinden, die stärker von dem eigenen Rollenverständnis und dem Anspruch einer Vorbildrolle geprägt sind. Die Vorbildfunktion, als Teil der Medienerziehungsform des „Modelings“, wird jedoch vor allem in der Nutzungsdauer gesehen und weniger in den „medialen Praktiken selbst“ (Eggert et al., 2021, S. 159).

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern hat einen weiteren Einfluss auf die Lernumgebung im häuslichen Umfeld und auf die Lernqualität sowie Leistung der Kinder. Liu et al. (2022) konnten feststellen, dass sich Eltern mit einer höheren Selbstwirksamkeit stärker für die Lernprozesse der Kinder engagieren und damit eine qualitativ hochwertigere Lernumgebung für sie schaffen können. Im Gegensatz dazu konnten andere Eltern, die dem Online-Lernen gegenüber keine positive Einstellung aufweisen und auch eine geringere Erwartung an ihre Selbstwirksamkeit vorbringen, zu Hause den Kinder keine strukturierte Lernumgebung schaffen (Liu et al., 2022, S. 10). Die hohe Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung von Eltern

zeigt sich auch in der Studie von Di Wu et al. (2020), die untersucht, wie verschiedene digitalisierungsbezogene Handlungsmuster mit der Informationskompetenz von Jugendlichen zusammenhängen. Drei unterschiedliche Elternprofile konnten hinsichtlich ihrer Nutzungsweise identifiziert werden: ruhige/passive Nutzende (26,7%), konforme Nutzende (60,6%) und aktive Nutzende (12,8%). Eltern, die als ruhige Nutzende gelten, befassen sich seltener mit digitalen Medien, haben diesbezüglich auch eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung und eher negativ geprägte Haltungen gegenüber digitalen Medien. Für ihre Kinder stellen sie zudem seltener Regeln für den Gebrauch auf. Aktive Nutzende hingegen haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und positive Einstellungen gegenüber digitalen Medien, sie nutzen diese auch häufiger und unterstützen ihre Kinder aktiv bei dem Gebrauch digitaler Medien. Die Regeln, die dafür aufgestellt werden, sind im Vergleich zu den anderen Profilen stärker von Restriktionen geprägt. Eltern im konformen Profil bewegen sich bei allen Faktoren im Mittelfeld und weisen keine ausgeprägten Handlungsmuster auf (Di Wu et al., 2020, S. 2279). Werden die Elternprofile mit den Informationskompetenzen der Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht, zeigen sich die Unterschiede in den Auswirkungen auf die Kompetenzen: Eltern, die als aktive Nutzer gelten, haben den stärksten positiven Einfluss auf die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ihrer Kinder. Auch konforme Nutzende können durch ihre Handlungsweisen zu einer Kompetenzförderung beitragen – lediglich Eltern, die als ruhige/passive Nutzende identifiziert wurden, können durch ihre niedrig ausgeprägte Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit ihrer negativ geprägten Haltung nur geringfügig digitalisierungsbezogene Lernprozesse und Kompetenzen der Kinder fördern (Di Wu et al., 2020, S. 2280).

5.3 Formen der Medienerziehung

Die Medienerziehung stellt laut Hasebrink et al. (2019) für Eltern einen „Spagat zwischen Chancenmaximierung und Risikominimierung“ (ebd., S. 39) dar, für die sie verschiedene Methoden benötigen. Wie sich diese Strategien ausgestalten, ist stark abhängig von der eigenen Medienkompetenz und dem Wissen der Eltern. Dies hat auch das theoretische Konstrukt des DHLE-Modells aufgezeigt. So neigen bspw. Eltern mit niedriger Medienkompetenz dazu, die Form der Regulation anzuwenden, indem sie den Medienzugang der Kinder aus Sorge stärker einschränken, wohingegen andere Eltern mit höherer Medienkompetenz und einem höheren sozioökonomischen Status häufiger die Formen Instruktion und Interaktion anwenden, bei der sie die Potenziale der Technologie verfolgen und die Mediennutzung der Kinder aktiv begleiten und unterstützen (Chaudron et al., 2018, S. 16). In den Studien werden mehrere, teils ähnliche oder sich überschneidende Mediations- bzw. Umgangsstrategien der Eltern aufgedeckt, die sich stark mit den Unterstützungsformen des theoretischen DHLE-Modells überschneiden. Eine zentrale Form in den Studien ist

die aktive Begleitung und Unterstützung oder auch aktive Mediation. Daneben gibt es den restriktiven Umgang mit der Nutzung digitaler Medien, bzw. eine restriktive Mediation; Strategien, die auf Kontrolle beruhen wie Überwachung, Einsatz technischer Hilfsmittel oder Monitoring; eine gemeinsame Nutzung digitaler Medien (Co-Use) oder auch die Strategie der aktiven Ablenkung (Chaudron et al., 2018; Eggert et al., 2021; Hasebrink et al., 2019). Alle Strategien verteilen sich insgesamt zwischen zwei Polen: „the dividing line between the poles runs along the aspect of whether clear rules are in place or not.“ (Kapella et al., 2022, S. 54) Diese Regeln können auf unterschiedliche Weise entstehen: Sie können das Ergebnis langer Aushandlungsprozesse der Eltern sein, auf den Empfehlungen von Expert:innen beruhen oder aus dem Bauch heraus gefällt werden, wobei bei Letzterem die Regeln flexibel gehandhabt und auch je nach Situation von den Eltern spontan geändert werden (Kapella et al., 2022, S. 56).

Unter eine *aktive Begleitung* fallen Gespräche mit den Kindern über Aktivitäten im Internet oder das Erklären, warum bestimmte Internetseiten geeignet oder ungeeignet für Kinder sind. Daher lässt sich die aktive Begleitung der theoretischen Form der Interaktion zuordnen. Je älter die Kinder werden, desto weniger begleiten Eltern diese jedoch noch aktiv und sie sprechen ihnen mehr Eigenverantwortung und Kompetenz zu (Hasebrink et al., 2019, S. 39). Aber auch mit jüngeren Kindern findet seltener eine intensive aktive Mediation statt, da Eltern das Aufklären über Risiken oder ernste Dialoge über das Internet aufgrund des Alters als zu früh oder unpassend empfinden. Stattdessen nehmen sie stärker die Rolle eines „Gatekeepers“ ein, indem sie den Kindern einen bestimmten Umgang mit digitalen Medien und dem Internet beibringen, sich dabei auf ausgewählte Inhalte fokussieren und die entsprechenden Geräte bereitstellen (Chaudron et al., 2018, S. 48). Die *restriktive Mediation* ist laut Chaudron et al. (2018) eine Strategie, die von den Eltern jener Studie besonders bevorzugt wird (ebd., S. 47) und auch bei Kapella et al. (2022) gilt das Regelsetzen als die von den Eltern am häufigsten bevorzugte Methode (ebd., S. 54). Sie lässt sich der Unterstützungsform der Regulation zuordnen. Bestimmte Medienaktivitäten werden stärker von den Eltern verboten oder restriktiv behandelt, so unter anderem die Nutzung von Online- oder In-App Käufen in Spielen. Die Einschränkungen können unterschieden werden zwischen zeitlichen oder inhaltlichen Regeln. Bei Fernseh- oder Videokonsum werden genaue Minutenangaben und Tageshöchstgrenzen festgelegt, wie z. B. maximal 30 Minuten am Tag (Eggert et al., 2021, S. 195; siehe auch Chaudron et al., 2018, S. 47; Kapella et al., 2022, S. 56). Am häufigsten gibt es in den Haushalten der Studie von Feierabend et al. (2021) Absprachen über Fernsehzeiten (75 %), über die Dauer der Computernutzung (55 %) oder die Zeit in sozialen Netzwerken (43 %). Über die reine Dauer hinaus gibt es bezüglich der Fernseh- und Videoinhalte im Internet eine von den Eltern erstellte Auswahl, welche Inhalte von den Kindern konsumiert werden dürfen (76 %) (Feierabend et al., 2021, S. 81). Die inhaltliche Regulierung ist deutlich subjektiver durch die Eltern geprägt, da diese die Medieninhalte gezielt auswählen, die die Kinder betrachten dürfen und zum

Großteil auf den eigenen Medienerfahrungen ihrer Kindheit beruhen. Dadurch fällt es den Eltern leichter, Inhalte im Fernsehen zu beurteilen als auf Videoplattformen und sie bieten ihren Kindern häufiger Sendungen aus ihrer eigenen Kindheit an, da sie mit diesen bereits vertraut sind und sie sich somit nicht „genauer mit neueren Formaten auseinandersetzen müssen“ (Eggert et al., 2021, S. 199). Eine restriktive Medienerziehung tritt vor allem dann auf, wenn Eltern eine schutzorientierte Haltung aufweisen und versuchen, entwicklungsbeeinträchtigende Medien oder Inhalte von den Kindern fernzuhalten. Da sich Eltern laut der MoFam-Studie nicht ganz im Klaren sind, wie geeignete Schutzmaßnahmen konkret aussehen können, achten sie stärker darauf, dass Kinder solche Medien nicht eigenständig nutzen (Eggert et al., 2021, S. 157). *Technische Möglichkeiten zur Einschränkung* werden von den Eltern eher seltener eingesetzt, da diese Strategie eigene Kenntnisse über diese Möglichkeiten voraussetzt und so eher von digital-versierteren Eltern eingesetzt wird und zudem auch eher bei jüngeren Kindern Anwendung findet (Chaudron et al., 2018, S. 49). Diese Einschränkungen bewegen sich meist auf einem einfachen Zugriffslevel, wie die genannten Beispiele der Werbe- oder Inhaltsblocker zeigen. Komplexere Regulierungsmöglichkeiten, wie spezielle Softwareprogramme o.ä. werden nur äußerst selten eingesetzt (12 % im Vergleich zu 29 %, die Adblocker einsetzen) (Hasebrink et al., 2019, S. 8/40; Eggert et al., 2021, S. 200). Unter der Form *Monitoring* werden in den Studien Aktivitäten der Eltern gefasst, die sich auf die Nachverfolgung oder Prüfung der Internetaktivitäten der Kinder beziehen. Monitoring-Aktivitäten fallen damit unter die Unterstützungsform der Regulation, bei der die Mediennutzung reglementiert und kontrolliert wird. Nur wenige Eltern einer Studie setzen diese Kontrollform ein und dies auch in der Regel erst im Nachgang der Internetnutzung (Hasebrink et al., 2019, S. 42). Der Rat für kulturelle Bildung stellte in seiner Studie fest, dass gerade in Bezug auf das Medium YouTube über ein Drittel der Kinder und Jugendlichen erst um Erlaubnis bitten müssen, bevor sie sich dort Videos ansehen dürfen. Auch hier verändert sich das Restriktions- und Monitoringverhalten der Eltern mit steigendem Alter der Kinder. Ab einem Alter von 16 Jahren berichten die befragten Jugendlichen, uneingeschränkten Zugang zur Plattform YouTube zu haben (Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 18). Die Strategie des *Co-Use* bezeichnet die gemeinsame Nutzung von Technologien durch Eltern und Kinder (Chaudron et al., 2018, S. 47) und ist eine Ausgestaltungsvariante der Unterstützungskategorie „Interaktion“. Gemeinsame internetbezogene Aktivitäten werden laut Studien jedoch eher seltener durchgeführt (Hasebrink et al., 2019, S. 8). Eine Studie von Heimann et al. (2021) beschäftigt sich mit der aktiven Form des Co-Viewings, welches in diesem Sinne als eine übereinstimmende Strategie mit dem Co-Use gefasst werden kann. So zeigt die Studie bspw. auf, dass das Betrachten von Lernvideos oder anderen digitalen Inhalten alleine durch Kinder und unbegleitet durch Erwachsenen zwar lernförderlich wirken kann, ein Co-Viewing aber eine effektivere Wirkung erzielt. Diese wird von den Autor:innen im Sinne einer aktiven medienbezogenen Interaktion als „Joint Media Engagement“ bezeichnet (Heimann et al., 2021, S. 2). Im Vergleich

zu einer passiven Form des Co-Viewings, bei der die Eltern den Medieninteraktionen des Kindes schweigend beiwohnten, wirkt sich das Joint Media Engagement förderlicher auf die Lernprozesse der Kinder aus. Durch aktive Gespräche oder verbale Anreize sind Kinder besser in der Lage, die vermittelten Inhalte zu verstehen und zu verinnerlichen (Heimann et al., 2021, S. 8–9). Eine weitere Strategie von Eltern ist die der *aktiven Ablenkung*, um das Interesse der Kinder von online- zu offline-Themen zu verlagern. Dabei werden aktiv analoge Aktivitäten vorgeschlagen, die vor allem gemeinsam als Familie oder mit anderen Familienangehörigen ausgeübt werden. Auch diese Strategie kann als Form der Einschränkung angesehen werden, die jedoch keine konkreten Regeln wie bspw. Nutzungszeiten nennt, sondern das Ende der digitalen Nutzung durch das aktive Eingreifen der Eltern und dem Alternativangebot bedeutet, welches die Kinder aus der internationalen Studie gerne annehmen (Chaudron et al., 2018, S. 49).

In der Studie von Teichert et al. (2022) werden die Formen der elterlichen Unterstützung entlang des bereits vorgestellten DHLE-Modells untersucht und mit aktualisierten Medienkompetenzdimensionen nach Baacke verschränkt, welche die digitalisierte Lebenswelt der Kinder berücksichtigen. Unter *Medienkritik* wird „jede Art kritischer Auseinandersetzung mit eigener und fremder digitaler Mediennutzung auf analytischer, reflexiver und sozial-ethischer Ebene sowie mit potenziellen Gefahren und Möglichkeiten (z. B. in Form eines kritischen Umgangs mit Fake News)“ verstanden (Teichert et al., 2022, S. 51). Die Studie zeigt, dass sich erst durch den Wechsel in die Online-Lehre in vielen Familien die stark bewahrpädagogische Haltung öffnete und mehr Medien Einzug in den Alltag fanden. Eine „erhöhte Sensibilität für potenzielle Gefahren“ (Teichert et al., 2022, S. 55) blieb jedoch bestehen und um diesen entgegenzuwirken, wurde der Medienzugang stärker reguliert und eingeschränkt, ebenso wie der eigene Mediengebrauch, sodass es auch nicht zu einer positiven Form des Modelings während dieser Zeit kam. Diese aktive Vermeidungsstrategie verhindert laut der Studie die kritische Auseinandersetzung mit Medien, sodass keine Kompetenzen in diesem Bereich aufgebaut werden können (Teichert et al., 2022, S. 55–56). Elterliche Unterstützungen in Form von Instruktionen waren zu Beginn des Homeschoolings in erster Linie mit einem Aufbau von Bedienerkompetenzen verbunden, die für die Teilnahme am Online-Unterricht wichtig waren (Teichert et al., 2022, S. 56). Eine inhaltliche Wissensvermittlung darüber wurde nicht festgestellt, sodass der Bereich *Medienkunde*, also der „Wissenserwerb über vorhandene Mediensysteme, wie die Entstehung und Tragweite des Internets, sowie die Fähigkeit, digitale Endgeräte entsprechend ihren Eigenschaften bedienen zu können“ (Teichert et al., 2022, S. 51) nur bedingt aufgebaut wurde. Zurückzuführen ist dies zum einen auf die hohe Belastung der Familien während der Pandemie und dadurch auf eine mangelnde Priorisierung der tiefgehenden Wissensvermittlung, zum anderen kann dies in einigen Fällen die eigene Kompetenz der Eltern übersteigen und auch sie benötigen diesbezüglich mehr Unterstützung, um sicher agieren zu können (Teichert et al., 2022, S. 57). Die Kompetenzdimension *Mediennutzung* war ein weiterer rele-

vanter Faktor für das Homeschooling. Darunter „lässt sich die bewusste Auswahlentscheidung für und die Anwendung von Programmen und Applikationen zusammenfassen, wie z. B. der gezielte Aufruf einer Suchmaschine.“ (Teichert et al., 2022, S. 51) Mit Bezug auf das DHLE-Modell fand sich in der Studie bei den betrachteten Familien eine Form des negativen Modelings wieder. Zwar erschien es den Eltern besonders wichtig, dass der Einsatz digitaler Medien vorwiegend bildungsförderlich erfolgte, die Verantwortung für die Umsetzung und Begleitung wurde jedoch in erster Linie der Schule und den Lehrkräften zugeschrieben und aus dem eigenen Verantwortungsbereich gelöst. Die vermehrte Mediennutzung während der Pandemie fand somit mehr schul- und weniger bedürfnisorientiert statt und das Erlernte wurde im familiären Kontext nicht weiter vertieft, sodass „kindliche Entwicklungspotenziale häufig nicht ausgeschöpft“ wurden (Teichert et al., 2022, S. 57). Ein nahezu vollständiges Fehlen elterlicher Unterstützung wurde in der Studie im Medienkompetenzbereich *Mediengestaltung* festgestellt. Diese beschreibt „einerseits gestalterisches digitales Medienhandeln sowie die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe über die aktive (multimediale) und Internet-öffentliche Erstellung und Verbreitung von Inhalten“ (Teichert et al., 2022, S. 51). Der Mediengestaltung wurde als Kompetenz im familiären Rahmen keine große Priorität zugeschrieben, sodass Kinder das von verschiedenen Stellen erworbene Wissen darüber eigenständig entwickeln und umsetzen mussten, auch wenn dieses im Endeffekt lückenhaft sein konnte (Teichert et al., 2022, S. 58).

In der internationalen Studie von Chaudron et al. (2018) werden durch einen *Ländervergleich* deutliche geografische Unterschiede herausgearbeitet, wie Eltern mit dem Medienkonsum der Kinder umgehen und wie sie diesen steuern. Gruppiert zeigt sich, dass in nordeuropäischen Ländern wie bspw. Skandinavien die Technologiewahrnehmung deutlich positiver ausfällt und dadurch häufiger aktive Mediationsstrategien Anwendung finden als in mitteleuropäischen Ländern. In diesen werden verstärkt die negativen Aspekte der Digitalisierung durch die Eltern wahrgenommen und die Mediennutzung wird im Sinne der restriktiven Mediation strenger inhaltlich sowie zeitlich reglementiert. In den ost-, süd- und westlichen Ländern ist das Stimmungsbild gegenüber digitalen Medien gemischerter. Die Einschränkungen in der Nutzung erfolgen in den südlichen und westlichen Ländern stärker anhand zeitlicher und inhaltlicher Regeln, gleichzeitig werden die Kinder aber auch im Umgang mit den Medien aktiv unterstützt. In den osteuropäischen Ländern werden ebenfalls restriktive Strategien eingesetzt, die sich stärker auf die zeitliche Nutzung beziehen und den Kindern inhaltlich einen offenen Zugang gestatten (Chaudron et al., 2018, S. 82).

6. Homeschooling

Wie bereits mehrfach angeklungen ist, stellte der Wechsel von der Präsenzlehre in den digitalen Heimunterricht für Eltern, Kinder und Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar. Neben dem alltäglichen medienerzieherischen Umgang mit digitalen Medien, kam zum Zeitpunkt der Schulschließungen die Aufgabe für die Eltern hinzu, den Kindern eine geeignete Lernumgebung zu schaffen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus verschiedenen Studien zusammengetragen, die sich damit beschäftigen, wie Eltern ihre Kinder während des Homeschoolings unterstützt haben, wie sie insgesamt mit dem Thema Homeschooling umgegangen sind und welchen Herausforderungen sie sich dabei stellen mussten.

6.1 Umgang der Eltern mit Homeschooling

Eine hohe Beteiligung der Eltern am Distanzunterricht ihrer Kinder war während der Pandemie nahezu unvermeidbar. In der Studie von Ribeiro et al. (2021) gaben 80 Prozent der befragten Eltern in Portugal an, ihr Kind mindestens 30 Minuten am Tag bei schulbezogenen Aufgaben zu unterstützen (ebd., S. 15), in der Studie von Misirli und Ergulec (2021) leisteten 50 Prozent der befragten Eltern immer zu Beginn des Unterrichts technische Unterstützung und 34 Prozent unterstützten ihre Kinder durchgehend (ebd., S. 6708). Carrell Moore (2022) identifizierte in ihrer Studie zur elterlichen Unterstützung im Homeschooling drei unterschiedliche Unterstützungsarten: Erstens die Verwaltung und Erleichterung des Online-Lernens durch Begleitung im Umgang mit den technologischen Geräten oder durch Hilfestellung bei den gestellten Aufgaben. Zweitens die Kommunikation, die sich vor allem seitens der Eltern nach außen richtete, indem andere Eltern, Lehrkräfte oder weitere pädagogische Fachkräfte kontaktiert wurden, um selbst Hilfe für die Gestaltung der Lernbegleitung zu erhalten. Drittens widmete sich eine Unterstützungsform der Motivation des Kindes im Distanzunterricht, die von den Eltern aktiv aufrecht erhalten und gefördert wurde (Carrell Moore, 2022, S. 628–632). Die Studie deutet auf ein zeitintensives Unterstützungsmaß der Eltern hin. Besonders Familien, die Probleme haben den Anforderungen des Homeschoolings gerecht zu werden, benötigen mehr Unterstützung und Begleitung von professionellen Fach- und Lehrkräften (Carrell Moore, 2022, S. 633). Eine weitere häufig beobachtete Unterstützungsart durch die Eltern ist die Überwachung der Teilnahme am digitalen Unterricht und der Durchführung von Schulaufgaben. Darüber hinaus findet zum Teil auch eine Hilfestellung bei der Durchführung der Aufgaben selbst statt (Ribeiro et al., 2021, S. 9). Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen vom Institut für Demoskopie Allensbach (2021), die das Lernverhalten von Schüler:innen während der Pandemie untersuchten. Die Überprüfung der Hausaufgaben stellt sich dabei mit 74 Prozent als die häufigste Unterstützungsform dar. Am zweithäufigsten mit 66 Prozent geben die be-

fragten Eltern an, ihren Kinder allgemein beim Homeschooling zu helfen – welche Unterstützungsaktivitäten damit genau gemeint sind, wird daraus allerdings nicht ersichtlich (Institut für Demoskopie Allensbach, 2021, S. 55). Gerhardts et al. (2020) ziehen das Fazit, dass insbesondere der „gezielten inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung des Lernprozesses im Rahmen des Homeschoolings ein großer Stellenwert zukommt.“ Darunter fallen beispielsweise die „Erstellung von Arbeitspaketen“ sowie „die verbindliche Festlegung von Bearbeitungszeiträumen, Abgabefristen und dergleichen“ (Gerhardts et al., 2020, S. 19).

In einer NRW-spezifischen Studie von Sander et al. (2021) wurden Formen der Lernbegleitung durch Eltern im Distanzunterricht untersucht. Dabei lassen sich strukturierende von prozessbezogenen Lernbegleitungen unterscheiden. Unter der strukturierenden Lernbegleitung werden alle Aktivitäten verstanden, die die Organisation des Arbeits- und Lernumfeldes betreffen und die zu einer Schaffung günstiger Lernbedingungen führen. Darunter fallen Regeln sowie materielle Ressourcen, die das Lernen betreffen. Der Umfang der strukturierenden Lernbegleitung ist laut dieser Studie weniger abhängig von den soziodemografischen Merkmalen der Eltern, dennoch wirken sich eine Berufstätigkeit mit hohen Arbeitszeiten und ein geringes kulturelles Kapital negativ auf die Ausgestaltung dieser aus (Sander et al., 2021, S. 421/432-433). Dies gilt auch für prozessbezogene Lernbegleitungen, die die Betreuung und Begleitung von Lernprozessen der Kinder beschreiben und anhand von kontrollierenden oder bedarfsorientierten Unterstützungsstrategien unterschieden werden können. Auch bei diesen wirkt sich eine zeitlich intensive Berufstätigkeit negativ aus (Sander et al., 2021, S. 421/433-434). Zeitliche Ressourcen sind folglich ausschlaggebend dafür, wie die Lernprozesse von Kindern zu Hause strukturiert und begleitet werden können (Sander et al., 2021, S. 436). Der Grad der elterlichen Unterstützung variiert in den Studien entlang weiterer Faktoren: Zum einen lassen sich Unterschiede je nach besuchter Schulform und Jahrgang des Kindes ausmachen, was größtenteils mit der damit einhergehenden Autonomie der Kinder zusammenhängt (Bilz, 2020, S. 3–4). So benötigen jüngere Kinder mehr Unterstützung durch die Eltern besonders mit Blick auf die tatsächliche Umsetzung der Schulaufgaben, wohingegen Eltern von älteren Kindern diese eher auf die Einhaltung von Fristen hin kontrollieren oder unterstützten (Ribeiro et al., 2021, S. 10; Misirli & Ergulec, 2021, S. 6708). Kinder auf privaten Schulen zeigen darüber hinaus stärkere autonome Tendenzen und benötigen deswegen weniger intensive elterliche Beteiligung (Ribeiro et al., 2021, S. 13). Eine Studie über die Verschärfung von Ungleichheiten im Bildungssystem durch die Pandemie und das Homeschooling bestätigt, dass Schüler:innen auf Privatschulen seltener negativ von den Auswirkungen des Homeschoolings betroffen waren als andere Schüler:innen, da es dort zu weniger Lücken in der Lernbegleitung durch die Schulen selbst und durch die Lehrkräften kam als an öffentlichen Schulen. Unabhängig von der Schulform berichteten aber auch in dieser Studie die Eltern von einer Überforderung, den Heimunterricht ohne ausreichende pädagogische Kenntnisse effektiv zu gestalten (Pozas et al., 2021, S. 46). Auch

in der Studie von Otero-Mayer et al. (2021) werden Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen oder staatlichen Schulen aufgedeckt, die sich anhand einer intensiveren Kommunikation zwischen Eltern und privaten Schulen ausmachen lässt (Otero-Mayer et al., 2021, S. 981).

Da die Eltern oftmals zu Hause die einzigen Ansprechpartner der Kinder für lern- oder inhaltsbezogene Rückfragen sind, ist die Gestaltung der Lernumgebung im häuslichen Umfeld entscheidend. So konnte bspw. eine Studie herausstellen, dass auch das Familienklima eine entscheidende Rolle spielt, das den Kindern den Raum gibt, um Hilfe zu bitten und diese einzufordern. Der Familienalltag, das Familienklima und auch die Zeit, die Eltern aufbringen können, um die Kinder bei ihren Lernprozessen zu begleiten, wirken sich ebenfalls auf das Lernen zu Hause aus (Kurock et al., 2022, S. 27). Im Kontrast dazu zeigt eine andere Studie auf, dass im häuslichen Umfeld von geflüchteten Jugendlichen und ihren Familien oftmals große Sprachbarrieren bestehen und die Eltern aufgrund fehlender Deutschkenntnisse keine Unterstützung bei der Teilnahme am Distanzunterricht oder der Bearbeitung von Schulaufgaben leisten können. Dies führt zu erschwerten Anschlussperspektiven an den Unterricht mit Wiedereinsetzen der Präsenzlehre (Hüttmann et al., 2020, S. 18).

6.2 Herausforderungen im Homeschooling

Der Umstieg von Präsenz- zu digitalem Unterricht war mit verschiedenen Problemen und Herausforderungen behaftet. Zu Beginn des Lockdowns im ersten Jahr ging der Wechsel in den Heimunterricht mit einem erheblichen Kontaktabbruch einher – sowohl im Klassenverband als auch mit den Lehrkräften. 13 Prozent der Schüler:innen aus der aktuellsten KIM-Studie hatten keinen Kontakt zu den Lehrenden, auch nicht digital (Feierabend et al., 2021, S. 56). In einer anderen Studie berichteten 7 Prozent der Eltern, dass sie selbst keine Kommunikation mit der Schule ihrer Kinder hatten (Otero-Mayer et al., 2021, S. 980). 29 Prozent der Eltern einer slowenischen Studie bemängelten, dass der fehlende persönliche Kontakt zu den Lehrkräften mit zu den größten Schwierigkeiten während der Phase des Lockdowns gehörte (Levpušček & Uršič, 2021, S. 275). In einigen Studien wird die monodirektionale Kommunikation thematisiert, die von den Lehrkräften in Richtung der Eltern verlief, meist über E-Mails ohne direkten oder bilateralen Kontakt. Damit wurde den Eltern eine zentrale Rolle zugewiesen und sie haben eine Vermittlerfunktion zwischen Schüler:innen und Schule eingenommen. Da sie zu Hause die direkten Ansprechpartner der Kinder waren, wurden auch lernbezogene Fragen in erster Linie an die Eltern gerichtet und diese damit mehr in die Verantwortung genommen als das üblicherweise sonst der Fall wäre. Diese Belastung der Eltern konnte mit der Einführung von direkten Kommunikationskanälen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften verringert werden, indem z.B. digitale Lernplattformen seitens der Schule eingerichtet wurden (Gerhardts et al., 2020, S. 18; Kurock et al., 2022, S. 27; Misirli & Ergulec, 2021, S. 6711). Wich-

tig dabei war, dass diese Kommunikationswege möglichst niedrigschwellig gestaltet sein sollten, da viele Kinder noch keine Erfahrung mit dem Verfassen von E-Mails o.ä. hatten und dies für sie eine größere Hemmschwelle darstellte, als eine Chatfunktion auf einer digitalen Plattform (Gerhardts et al., 2020, S. 18-19). Die Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien beschränken sich im jungen Alter zudem eher auf kleinere mobile Geräte, wie Smartphones oder Tablets, und weniger auf die Nutzung von Computern. Dieses Kompetenzdefizit wurde seitens der Schulen mit Beginn des Homeschoolings jedoch nur wenig berücksichtigt und damit waren die Kinder und Jugendlichen deutlich stärker auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, bis der Umgang erlernt wurde und auch die Fähigkeiten der Selbstorganisation stiegen (Gerhardts et al., 2020, S. 19). Ebenso wenig wurden Verfügbarkeiten technischer Geräte, die das digitale Bearbeiten von gestellten Aufgaben erlaubten, sowie begrenzte Mediennutzungserfahrungen von jungen Geflüchteten während des Homeschoolings berücksichtigt. Wie ein Fallbeispiel eines geflüchteten Jugendlichen in der Studie von Hüttmann et al. (2020) zeigt, können Schwierigkeiten bereits bei dem Zugriff auf die schulseitig gewählte Unterrichtsplattform entstehen, die von den Schüler:innen – und im Fall der Studie von den Geflüchteten – selbst zu bewältigen waren und ohne Unterstützung durch die Lehrkräfte erfolgten. Auch das Problem des Verfassens von E-Mails als eine hohe Schwelle wird durch die Studie weiter belegt, in der neben der fehlenden Erfahrung mit dieser Kommunikationsform auch sprachliche Barrieren hinzukommen (Hüttmann et al., 2020, S. 15/17).

Ein weiteres Problem, das aus den Studienergebnissen ersichtlich wird, ist eine Unzufriedenheit der Eltern mit der unzureichenden Strukturierung und Begleitung der Lernprozesse durch die Schule, welche zwangsläufig in einer Überforderung bei Familien und Kindern mündete (Gerhardts et al., 2020, S. 12; Misirli & Ergulec, 2021, S. 6711). Ein unterschätztes Problem im Prozess des Distanzlernens waren die begrenzten Fähigkeiten der Selbstorganisation seitens der Kinder (Gerhardts et al., 2020, S. 12). Durch die Art und Weise der Aufgabenvermittlung (per Mail, Arbeitsblätter ausdrucken) blieb die Gestaltung der Arbeitsprozesse primär den Eltern überlassen (Gerhardts et al., 2020, S. 18). Besonders problematisch wurde Distanzunterricht für Jugendliche, die kein Unterstützungssystem zu Hause hatten, wie aus den Fallbeispielen der geflüchteten Jugendlichen in der Studie von Hüttmann et al. (2020) deutlich wird. Ohne ein familiäres Umfeld mussten sie hinsichtlich der Lernprozesse und der Bearbeitung von Hausaufgaben einen hohen Grad an Selbstorganisationsfähigkeiten entwickeln (Hüttmann et al., 2020, S. 19). Zwar kann, so die Autor:innen, „eine Einbindung der Jugendlichen in Unterstützungsformen der Kinder- und Jugendhilfe durch Betreuungspersonen unterstützend wirken, nicht immer kann die fachliche Unterstützung diese Anforderungen an die Selbstorganisation kompensieren“ (Hüttmann et al., 2020, S. 19). In Zukunft sollten Bedienkompetenzen der Kinder in Bezug auf neue mobile Medien bei der Konzeption von Aufgabenformaten berücksichtigt werden, da dies bisher noch ungenutzte Potenziale für digitale Bildungs- und Lernprozesse birgt (Gerhardts et al., 2020, S. 22). Um

der Überforderung von Familien entgegenzusteuern wirkte sich ein stärkeres Engagement der Lehrkräfte auch während des Homeschoolings motivierend auf die Eltern aus. Anregungen und Kommentare der Lehrkräfte wurden von den Eltern als hilfreiche Anreize genutzt und beeinflussten das eigene Handeln sowie den Grad der ausgeübten Unterstützung zu Hause. Dieser Zusammenhang wird in einer Studie besonders für Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau nachgewiesen (Sander et al., 2021, S. 437–438; Misirli & Ergulec, 2021, S. 6714). Neben der eigenen Motivation der Eltern, die Lernprozesse der Kinder während des Homeschoolings zu strukturieren und zu begleiten, war auch die Aufrechterhaltung der Motivation der Kinder eine große Herausforderung für die Familien (Levpušcek & Uršic, 2021, S. 273). In einigen Studien berichteten Eltern, dass der digitale Unterricht auch Möglichkeiten der Ablenkung bot, wobei Kinder parallel zum Unterricht im Internet surfen oder im Vergleich zur Teilnahme am Präsenzunterricht generell mehr Schwierigkeiten hatten, sich dem Unterricht zu widmen (Levpušcek & Uršic, 2021, S. 280; Misirli & Ergulec, 2021, S. 6710).

Zusammenfassend erarbeiten Gerhardts et al. (2020) zentrale Voraussetzungen für ein gelingendes Homeschooling: (a) das Sicherstellen grundlegender Medienkompetenzen durch gezielte schulische und elterliche Medienerziehung, (b) das Vorgeben einer inhaltlichen und zeitlichen Grundstruktur, um die selbstständige Arbeitsorganisation der Kinder gezielt zu unterstützen, (c) ein regelmäßiger Austausch während der Lernprozesse und Rückmeldungen zum Lernerfolg durch die Schulen (Gerhardts et al., 2020, S. 21).

7. Fazit und Ausblick

Basierend auf 32 empirischen Studien, die anhand einer systematischen Recherche ausgewählt wurden, beschäftigt sich dieses Critical Review mit den Fragen, wie sich digitalisierungsbezogene Lernprozesse im häuslichen Umfeld von Kindern und Jugendlichen gestalten, welche Voraussetzungen für eine digitale Teilhabe an Bildung und Gesellschaft in den Familien vorherrschen und wie Eltern den Medienumgang ihrer Kinder begleiten und unterstützen. Besonders die COVID-19-Pandemie hatte erhebliche Auswirkungen auf die Bildungschancen und Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen und somit auch auf ihre Teilhabechancen. Digitale Teilhabe wurde dabei zum einen als die Möglichkeit, an verschiedenen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens – auch im digitalen Raum – teilzunehmen und zum anderen als das Vermögen, gesellschaftliche Prozesse eigenständig mitzugestalten, verstanden.

Zunächst zeigt ein Blick auf die *Ausstattung* mit digitalen Medien und technischen Geräten von Familien, dass ein Großteil der Kinder über ein breit gefächertes Medienangebot zu Hause verfügen – ihre Lieblingsgeräte sind allerdings kleinere mobile Geräte wie Smartphones oder Tablets. Dabei verfügen sie eher selten über eigene Geräte und die im Haushalt vorhandenen Technologien werden in der Regel

von den Familienmitgliedern gemeinschaftlich genutzt. Dieser Zustand führte bspw. dazu, dass Kinder während des Homeschoolings keinen gesicherten Zugang zu den notwendigen Geräten hatten, am Distanzunterricht teilweise nicht teilnehmen oder digitale Schulaufgaben nicht ungestört bearbeiten konnten. Dies schränkt ihre Teilhabechancen hinsichtlich der Verfügbarkeit und des Zugangs zu Technologien ein. Neben den bereits genannten Faktoren kristallisierte sich in den Studien auch die Qualität der verfügbaren Geräte als entscheidend für Teilhabechancen heraus. Instabile Internetverbindungen oder ältere Geräte ohne die benötigten Funktionsweisen schränkten Bildungsprozesse insbesondere von benachteiligten Kindern und Jugendlichen erheblich ein. Hervorzuheben ist dabei auch der erschwerte Zugang von geflüchteten Jugendlichen, denen oftmals für die Teilhabe an digitalisierten Prozessen lediglich ein Smartphone zur Verfügung steht – während schulbezogene Aufgaben hingegen größtenteils für die Bearbeitung an Computern ausgelegt werden. Die Konzipierung von Lernmaterialien für „größere“ Geräte wie Computer oder Laptops stellt in den Studien einen weiteren problematischen Faktor für die Teilhabechancen von Kindern dar. Kinder sammeln Erfahrungen und Kompetenzen überwiegend mit den mobilen Geräten, die ihnen zur Verfügung stehen und mit denen sie handlungssicher umgehen können. Eine Bearbeitung der Lernmaterialien über diese Geräte ist aufgrund ihrer Beschaffenheit jedoch mehrheitlich nicht möglich. Material und Aufgabenstellungen sollten aus diesem Grund für zukünftige, digitalisierte Lernprozesse stärker die genannten Rahmenbedingungen der Schüler:innen und ihre Kompetenzen berücksichtigen. Die Studienlage deutet aus vielfältiger Perspektive darauf hin, dass sich mit Blick auf Bedingungen im familiären Umfeld bereits bestehende Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen durch die Pandemie und den Distanzunterricht weiter verschärft haben.

Interesse an der *Nutzung digitaler Medien* zeigen Kinder bereits im frühen Alter. Sie orientieren sich am Nutzungsverhalten ihrer Familienmitglieder und bauen zunächst durch Nachahmung und Trial-and-Error-Taktiken digitalisierungsbezogene Kompetenzen auf. Digitale Medien sind so stark im Familienleben verankert, dass sich Medienrituale etablieren, bei denen die Eltern jedoch weniger medienerzieherische Aspekte oder die Kompetenzförderungen in den Vordergrund stellen, sondern Medienzeiten zur Strukturierung des Alltags oder als Entlastung (Medien als Babysitter) nutzen. Lerneffekte, so zeigen die Studien, stellen sich aus Sicht der Eltern dabei eher nebenbei ein. Wie die Untersuchungen zum Umgang mit digitalen Medien in Familien und der Ausgestaltung von Medienerziehung darlegen, schöpfen Eltern die Potenziale, die digitale Medien mit sich bringen, noch nicht genügend aus. Trotz frühzeitigem Interesse und Umgang mit digitalen Medien sowie der Zuschreibung als „*digital natives*“, können Kinder und Jugendliche nicht als medienkompetent von Geburt an bezeichnet werden. Jugendliche selbst, so zeigt eine Befragung, sind mit dieser Zuschreibung zudem nicht gänzlich einverstanden, da sie sich den aufwändigen Kompetenzerwerb, den sie zum Teil in Eigenregie durchführen, nicht absprechen lassen möchten. Wie die Studien zudem verdeutlichen, spie-

len Eltern und Lehrkräfte für den Aufbau der Fähigkeiten nur eine untergeordnete Rolle und nehmen hinsichtlich eines kompetenten Medienumgangs keine Vorbildrolle für die Kinder und Jugendlichen ein. Diese fühlen sich ihren Eltern im Gegenteil sogar häufig überlegen, sodass die Rollen umgekehrt werden und Kinder ihre Eltern oder Großeltern bei der Nutzung digitaler Medien unterstützen. Die dadurch entstehenden Risiken, wie bspw. die ungewollte Konfrontation mit nicht kindgerechten Medieninhalten oder zu großen Verantwortungen, werden in den Studien ebenfalls hervorgehoben. Kindern und Jugendlichen sind die zukünftigen Anforderungen an das Leben in einer durch die Digitalisierung geprägten Gesellschaft bewusst und sie wünschen sich in Vorbereitung darauf eine stärkere Unterstützung durch Eltern, Schulen oder andere Expert:innen. Besonders Akteur:innen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe könnten dabei eine Schlüsselrolle einnehmen.

Die Nutzung digitaler Medien im häuslichen Umfeld durch Kinder und Jugendliche selbst erfolgt überwiegend unterhaltungsbezogen, es lassen sich jedoch einige Unterschiede feststellen. Mit zunehmendem Alter wird der informationsbezogene Gebrauch bedeutsamer, insbesondere im Kontext der Bildung, für Recherchen und die Bearbeitung von Schulaufgaben. Das Vertrauen in Medieninhalte und die Reflexionsfähigkeit variiert entlang des Bildungshintergrundes der Eltern und der dadurch wiederum beeinflussten *Medienerziehung*. Zahlreiche Studien betrachten diesen Zusammenhang zwischen soziodemografischen Merkmalen, Haltungen und Kompetenzen mit der ausgeübten Unterstützung bei dem Gebrauch von digitalen Medien zu Hause, während des Homeschoolings und dem Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen. Das Modell der „*Digital Home Learning Environment*“ (DHLE) zeigt anhand der vier Formen Modeling, Regulation, Instruktion und Interaktion auf, wie sich die elterliche Unterstützung konkret ausgestalten kann und wie diese zusätzlich durch strukturelle Merkmale (Bildung, Ausstattung) oder prozessbezogene Merkmale (Medienkompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung) beeinflusst wird. Die verschiedenen Studienergebnisse zur elterlichen Unterstützung untermauern das theoretische Konstrukt des Modells. Medienerziehung hängt folglich zu einem Großteil von der Haltung der Eltern ab, die wiederum durch die eigene Medienkompetenz aber auch durch den Stellenwert von Digitalisierung und Medienerziehung innerhalb der Gesellschaft, den sozialen Normen in ihrem Umfeld sowie durch ihren soziodemografischen Hintergrund beeinflusst wird. Untersuchungen der Medienerziehungsstile und des elterlichen Unterstützungsgrades zu Hause – insbesondere während der pandemiebedingten Schulschließungen – konnten genauer aufzeigen, dass bspw. starke Kontrollen und Einschränkungen des Mediengebrauchs die Medienkompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen stark einschränken, ebenso wie sich auch das Fehlen von Regeln oder Begleitungsformen negativ darauf auswirken kann. Eine niedrige Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen führe, so die Studien, zu einer erhöhten Gefahr, mit mehr Risiken im digitalen Raum konfrontiert zu werden. Einen positiven Effekt zeigen aktive Mediationsformen, diskursive Gespräche und eine aktive, gemeinsame Nutzung digitaler Medien.

Familien rückten mit Beginn des *Homeschoolings* besonders in den Fokus der Forschung. Die *familiäre Unterstützung* der Kinder und Jugendlichen während dieser Phase war äußerst zeitintensiv und mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Eltern wurden stark in den Distanzunterricht eingebunden, indem sie Lernmaterialien strukturierten (strukturierende Lernbegleitungen) und die Teilnahme am Unterricht oder die Bearbeitung der Schulaufgaben überprüften (prozessbezogene Lernbegleitungen). Die zeitlichen Ressourcen der Eltern stellen sich als besonders ausschlaggebend für die Gestaltung der Lernumgebung im häuslichen Umfeld dar. Ein Blick auf die Medienkompetenzentwicklung der Kinder während dieser Zeit zeigt, dass für die Eltern zunächst der grundlegende Aufbau von Bedienkompetenzen in den Vordergrund trat und eine Wissensvermittlung darüber hinaus selten stattfand. Die Eltern legten Wert darauf, dass der Einsatz digitaler Medien einen bildungsförderlichen Zweck verfolgte, schrieben die Verantwortung dafür jedoch größtenteils den Schulen und Lehrkräften zu. Die vermehrte Mediennutzung während der Pandemie fand somit mehr schul- und weniger bedürfnisorientiert statt und das Erlernte wurde im familiären Kontext nicht weiter vertieft. In den Studien wurden darüber hinaus zum einen technische Ausstattungen, Verfügbarkeiten von Computern und Laptops oder schlechte Internetverbindungen als zentrale Herausforderungen während des Homeschoolings genannt, die zu einer Einschränkung der Teilhabemöglichkeiten führten. Zum anderen wurden monodirektionale Kommunikationsstrukturen, Hemmschwellen in Bezug auf das Verfassen von E-Mails durch Schüler:innen oder die Überforderung von Familien in der Lernbegleitung und -unterstützung thematisiert, die durch niedrigschwellige Kommunikationswege mit Fachkräften und unterstützende Handlungsanleitung für die Eltern gemindert werden konnten. Besonders für benachteiligte Schüler:innen sowie jugendliche Geflüchtete wurden die Teilhabechancen aufgrund von fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause oder durch Sprachbarrieren erschwert. Zudem zeigte eine Studie auf, dass der Faktor Ausstattung alleine keine Teilhabechancen garantiert, da die Nutzung ebenfalls unterschiedlichen, z.T. soziodemografischen, Bedingungen unterliegt.

Basierend auf den dargestellten Studien können folgende Empfehlungen für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Bildungsinstitutionen sowie Akteur:innen aus politischen Feldern gegeben werden:

- Risiken für Kinder und Jugendliche gilt es zu minimieren, indem der Aufbau von Kompetenzen mit aktiven, medienerzieherischen Gestaltungsformen unterstützt wird.
- Rechte von Kindern müssen auch im digitalen Raum geschützt werden. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass Kinder und Jugendliche ihre Rechte kennen, diese untermauert von Medienkompetenz verfolgen können, und dass Eltern diese Rechte schützen sowie eigenständig einhalten. In den Studien wird diesbezüglich

insbesondere das Teilen von kindbezogenen Informationen in Form des „Sharentings“ kritisch hervorgehoben.

- Eltern sollten darin bekräftigt werden, verschiedene Medienerziehungsstile auszuüben, ohne sich allein auf die strenge Kontrolle von Nutzungszeiten zu fokussieren. Auch unabhängig von der Zeit, die für digitale Medien aufgebracht wird, sollten die generellen Medienpraktiken von Eltern Teil der medienerzieherischen Vorbildfunktion sein und in diese einfließen.
- Eine positive Haltung gegenüber digitalen Medien bei Eltern und Familien kann durch einen diskursiven Austausch, unterstützende Handlungsanleitung durch Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte, gefördert werden.
- Das Recht auf Teilhabe (auch im digitalen Raum) lässt sich durch digitale Medien fördern, aber auch einschränken. Mangelnde Ausstattungen führen ebenso wie mangelnde Medienkompetenzen zu Exklusionsrisiken von Kindern und Jugendlichen. Internationale Vergleiche zeigen, dass auch heute noch einige Kinder aus verschiedenen Gründen keinen Zugang zu digitalen Sozialräumen haben und daher nicht teilhaben können. Die Forderungen an politische Ebenen, Kinder mit Technologien auszustatten, um diese digitale Kluft zu verringern, greifen dabei zu kurz.
- Der größtenteils im häuslichen Umfeld stattfindende Kompetenzerwerb bei der Nutzung digitaler Medien von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die Überforderung von Familien bei der mediengestützten Lernbegleitung und die Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Schule und Lehrkräften im Homeschooling zeigen auf, dass bei der Medienkompetenzförderung weitere Akteur:innen von Bedeutung werden. Insbesondere Fachkräfte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe können dabei eine Schlüsselrolle einnehmen, indem sie Eltern und Kindern niedrigschwellige Unterstützungs- oder Beratungsformate anbieten.

Literatur

*die mit Sternchen gekennzeichnete Literatur ist Teil des Critical Reviews.

*Bilz, L. (2020). *Schulschließungen und digitaler Heimunterricht. Eine Sonderauswertung der HBSC-Studie Brandenburg 2018 („Health Behaviour in School-aged Children“) zu familiären Rahmenbedingungen im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg*. BTU.

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

*Carrell Moore, H. (2022). “The Whole Experience Is Still Very High Touch for Parents”: Parent Moves to Support Young Children’s Remote Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 624–636. <https://doi.org/10.1177/1476718X221098671>

- *Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative study across Europe: EUR 29070*. <https://doi.org/10.2760/294383>
- *Di Wu, Yu, L., Yang, H. H., Zhu, S. & Tsai, C.-C. (2020). Parents' profiles concerning ICT proficiency and their relation to adolescents' information literacy: A latent profile analysis approach. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2268–2285. <https://doi.org/10.1111/bjet.12899>
- *Diogo, A. M., Silva, P. & Viana, J. (2018). Children's Use of ICT, Family Mediation, and Social Inequalities. *Issues in Educational Research*, 28(1), 61-76.
- *DIVSI. (2018). *DIVSI U25-Studie – Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)*. DIVSI.
- *Egan, S. M. & Beatty, C. (2021). To School through the Screens: The Use of Screen Devices to Support Young Children's Education and Learning during the COVID-19 Pandemic. *Irish Educational Studies*, 40(2), 275-283. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1932551>
- *Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S. & Drexler, A. (2021). *Familie digital gestalten: FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern*. kopaed.
- *Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2021). *KIM-Studie 2020: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. MPFS.
- *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. *Medien-Impulse*, 58(02). <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- *Hasebrink, U., Lampert, C. & Thiel, K. (2019). *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-jährigen. Ergebnisse der EU kids Online-Befragung in Deutschland 2019*. Verlag Hans-Bredow-Institut.
- *Heimann, M., Hedendahl, L., Ottmer, E., Kolling, T., Koch, F.-S., Birberg Thornberg, U. & Sundqvist, A. (2021). 2-Year-Olds Learning From 2D Media With and Without Parental Support: Comparing Two Forms of Joint Media Engagement With Passive Viewing and Learning From 3D. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576940>
- Holler, M. (2022). Digitalisierung als diakonisches Handlungsfeld: Die Gestaltung digitaler Teilhabe als Pflichtaufgabe diakonischer Unternehmen. *Diakoniewissenschaft in Forschung und Lehre 2020/2021*. <https://doi.org/10.11588/dwjb.2022.47.86476>
- Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Albert, M., Utzmann, H. & Wolfert, S. (Hrsg.). (2019). *Shell-Jugendstudie. 18. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie*. Beltz.
- *Hüttmann, J., Fujii, M. & Kutscher, N. (2020). Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. *Medien-Impulse*, 58(2), 1–30. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17>
- *Institut für Demoskopie Allensbach. (2021). *Lernen in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2021*. Deutsche Telekom.
- *Kapella, O., Schmidt, E. M. & Vogl, S. (2022). Integration of digital technologies in families with children aged 5-10 years: A synthesis report of four European country case studies. *DigiGen-working-paper series*, 8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.641112>

- *Katz, V. & Rideout, V. (2021). *Learning at Home While Under-Connected: Lower-Income Families during the COVID-19 Pandemic*. New America.
- *Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). Frag mich, dann helfe ich dir– Familienklima und Hilfebitten als Gelingensbedingungen für elterliche Unterstützung bei Informationssuchen im Internet. *Empirische Pädagogik*, 36(Sonderheft zu Heft 2), 12–31.
- *Levpušček, M. P. & Uršič, L. (2021). Slovenian Parents' Views on Emergency Remote Schooling during the First Wave of the COVID-19 Pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11, 263–290. <https://doi.org/10.25656/01:23663>
- *Liu, X., Zhao, L. & Su, Y.-S. (2022). Impact of Parents' Attitudes on Learning Ineffectiveness: The Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH*, 19(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph19010615>
- *Misirli, O. & Ergulec, F. (2021). Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic: Parents Experiences and Perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Nieding, I. (2022). Von digitalen Lernspielen bis Social Media: Wie Kinder und Jugendliche in non-formalen Bildungskontexten mit, von und über digitale Medien lernen. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (S. 31–67). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996224.02>
- *Oberlinner, A., Eggert, S., Schubert, G., Jochim, V. & Brüggem, N. (2018). *Medienrituale und ihre Bedeutung für Kinder und Eltern. Erster Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Familie“*. MoFam – Mobile Medien in der Familie I. JFF. <https://doi.org/165618>
- *Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. & Vélaz-de-Medrano, C. (2021). Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 977-985. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01202-4>
- *Paus-Hasebrink, I. (2019). Zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Ergebnisse einer qualitativen Panelstudie. *Media-Perspektiven* (7-8), 358–365.
- *Pfof, M., Freund, J. G. & Becker, S. (2019). Aspekte der Nutzung digitaler Lesemedien im Vorschulalter. *Frühe Bildung*, 7(1), 40–47. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000358>
- *Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in Times of Corona': Exploring Mexican and German Primary School Students' and Parents' Chances and Challenges during Homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- *Rat für kulturelle Bildung. (2019). *Jugend/Youtube/Kulturelle Bildung – Horizont 2019. Studie: eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten*. Rat für Kulturelle Bildung.
- *Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, Maria Conceição Andrade e, Carvalho, M. & Vital, M. L. (2021). Parental Involvement during Pandemic Times: Challenges and Opportunities. *Education Sciences*, 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- *Riesmeyer, C., Abel, B. & Großmann, A. (2019). The family rules. The influence of parenting styles on adolescents' media literacy. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*(35), 74–96. <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.20.X>
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>

- *Sander, A., Schafer, L. & van Ophuysen, S. (2021). Prädiktoren von prozessbezogener und strukturierender elterlicher Unterstützung während des (coronabedingten) Distanzunterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 419–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01015-6>
- *Teichert, J., Gerhardts, L., Richter, L., Meister, D. M. & Kamin, A.-M. (2022). Digitalisierte Lernwelten: Neue Herausforderungen für die elterliche Unterstützung bei der Medienkompetenzentwicklung von Heranwachsenden. *Empirische Pädagogik*, 36(Sonderheft zu Heft 2), 48–61.
- *Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, M. Albert, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Shell-Jugendstudie. 18. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie* (S. 213–246). Beltz.