



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 59, Nr. 4, 2021
doi: 10.21243/mi-04-21-10
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Formen und Einflussfaktoren kindlicher und elterlicher Mediennutzung zur Bearbeitung der Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren

Lea Richter

Anna-Maria Kamin

Eine kompetenzorientierte und Bildungschancen eröffnende Nutzung digitaler Medien für das schulische Lernen in der Häuslichkeit ist nicht erst seit den pandemiebedingten Schulschließungen von enormer Bedeutung für erfolgreiche schulische Bildungsprozesse. Trotz erster Erkenntnisse, dass Kinder und Eltern während der Bearbeitung der Hausaufgaben gemeinsam digitale Medien nutzen, ist bislang unklar, wann, wie und warum digitale Medien im Rahmen von Hausaufgaben eingesetzt werden und welche Rolle dabei den Eltern zukommt. Diesem Forschungsdesiderat nähert sich der Beitrag empirisch und beschreibt systematisiert sechs Formen kindlicher und elterlicher Mediennutzung bei der Hausaufgabenbearbeitung von Schülerinnen und Schülern im Alter von zehn bis zwölf

Jahren und arbeitet heraus, durch welche Faktoren die Nutzung beeinflusst ist. In einem Ausblick wird auf Bedarfe zur Unterstützung der häuslichen digitalen Lernumwelt aufmerksam gemacht, um aktuelle Medienentwicklungen für medienbezogene selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernprozesse nutzbar zu machen.

The use of digital media for school learning at home which is competence-oriented and offers educational opportunities is of enormous importance for successful school educational processes, not just since school closures due to the pandemic. Despite initial findings show that children and parents use digital media together while doing homework, it is still unclear when, how and why digital media are used in the context of homework and what role parents play in this. The paper addresses this research gap empirically and systematically, describes six forms of children's and parents' media use during the homework processing of students aged ten to twelve and works out which factors influence the use. In an outlook, attention is drawn to the need to support the digital learning environment at home in order to take benefit of current media developments for media-related self-directed and self-responsible learning processes.

1. Einleitung

Die kindliche häusliche Lernumwelt ist geprägt durch situativ unterschiedliche materielle und soziale Ressourcen und stellt für Heranwachsende somit divergierende Lern- und Entwicklungsbedingungen bereit. Insbesondere strukturelle Faktoren wie die Bildung der Eltern, das Alter und Geschlecht der Kinder sowie der soziökonomische Status und die Größe der Familie (z. B. Paus-Hasebrink 2019; Livingstone et al. 2017), nehmen einen entscheidenden Einfluss im Hinblick auf eine kompetenzorientierte und Bildungschancen eröffnende Nutzung digitaler Medien für schulisches Lernen in der Häuslichkeit. In Zeiten pandemiebedingter

Schulschließungen erweist sich die digitale häusliche Lernumgebung als besonders bedeutsam, da das schulische Lernen zum Teil in Gänze in die Häuslichkeit verlagert ist. Nicht nur Lehrkräfte sind gefordert, Lehr- und Lernformate an die Bedingungen des Distanzlernens anzupassen, auch Familien sind gezwungen, das gesamte Familienleben entlang der schulisch intendierten Lernprozesse neu zu organisieren.

Trotz erster Hinweise, dass Eltern und Kinder digitale Medien zur Bearbeitung der Hausaufgaben gemeinsam nutzen (vgl. u. a. Bonanati/Buhl 2021; Gruchel et al. under review), ist weitestgehend unklar, wann, wie und warum digitale Medien im Rahmen von Hausaufgaben eingesetzt werden sowie welche Rolle den Eltern dabei zukommt. Dieser Forschungslücke nähert sich der Beitrag, indem durch die Identifizierung verschiedener Formen kindlicher und elterlicher Mediennutzung bei der Hausaufgabenbearbeitung sowie deren mögliche Einflussfaktoren ein Ausschnitt der digitalen häuslichen Lernumwelt von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren¹ detailliert in den Blick genommen wird.

Der Beitrag skizziert zunächst den Forschungsstand zum häuslichen digital unterstützten schulbezogenen Lernen. Im Weiteren werden das methodische Vorgehen sowie die bisherigen Ergebnisse einer empirischen Studie zur medienbezogenen elterlichen Unterstützung bei der Hausaufgabenbearbeitung vorgestellt. Dazu erfolgt eine detaillierte und systematische Beschreibung, wie die an der Untersuchung beteiligten Kinder digitale Medien während der Bearbeitung der Hausaufgaben einsetzten, welche Rolle die Eltern dabei einnahmen und welche Ziele damit verfolgt wurden. Dabei lassen sich unterschiedliche Faktoren identifizie-

ren, die die Mediennutzung während der Hausaufgabenbearbeitung maßgeblich beeinflussen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, in dem auf Handlungsbedarfe zur Unterstützung der häuslichen digitalen Lernumwelt von Kindern der betrachteten Altersstufe verwiesen wird, um aktuelle Medienentwicklungen für medienbezogene selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernprozesse fruchtbar zu machen.

2. Hausaufgaben und Mediennutzung

Die Bearbeitung der Hausaufgaben stellt ein zentrales Element des häuslichen schulbezogenen Lernens dar. Hausaufgaben sind dabei als Arbeitsaufträge zu verstehen, die Schülerinnen und Schülern von Lehrpersonen erteilt werden und die außerhalb des Unterrichts zu bearbeiten sind (Kohler 2011). Zusätzlich fasst der vorliegende Beitrag auch alle anderen häuslichen Lerntätigkeiten für schulische Belange, wie die Referatserstellung sowie die Vorbereitung auf Klassenarbeiten, unter dem Konstrukt „Bearbeitung der Hausaufgaben“ ein (vgl. Rummler 2018: 148). Außerdem wird auch die Bearbeitung von Aufgaben in der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen berücksichtigt.

Einen Einblick in die Nutzung digitaler Medien beim häuslichen schulbezogenen Lernen für Deutschland geben unter anderem die repräsentativen Studien des medienpädagogischen Forschungsverbund Süd-West. So zeigt die KIM-Studie aus dem Jahr 2020, dass 79 % der befragten 10- bis 11-jährigen Schülerinnen und Schüler regelmäßige Internetnutzerinnen und Internetnutzer sind (mpfs 2020: 37), etwa 40 % sind täglich online. Eine der häufigsten Tätigkeiten stellt dabei die Nutzung von Suchmaschinen

dar (19 % täglich, 45 % ein oder mehrmals die Woche) (ebd.: 39). Bei den Themen für die Internetrecherche folgt die „Suche nach Informationen für Hausaufgaben und Schule“ nach der „Suche nach Musik“ an zweiter Stelle, etwa 49 % der 10- bis 11-jährigen recherchieren mindestens einmal pro Woche nach schulbezogenen Themen (ebd.: 53). Bei den genutzten Suchmaschinen dominiert der Anbieter „Google“ (84 %), während etwa Online-Enzyklopädien, wie „Wikipedia“ eine eher randständige Rolle einnehmen (ebd.: 54). Allerdings nutzen einige Kinder auch digitale Sprachassistenten, wie Alexa oder Siri (18 %) um Rechercheaufträge zu erteilen (ebd.). Darüber hinaus schauen sich etwa 32 % der Befragten mindestens einmal pro Woche YouTube-Videos zu schulischen Themen an (ebd.: 45).

Eine weitere zentrale Rolle bei der Hausaufgabenbearbeitung nimmt neben den Internetrecherchen und dem Anschauen von YouTube-Videos die Kommunikation über Messenger-Dienste wie etwa WhatsApp ein. 53 % der WhatsApp nutzenden Schulkinder sind dabei in einer Klassen-WhatsApp Gruppe organisiert (mpfs, 2020: 48). Entsprechende Gruppen erfüllen dabei Funktionen auf mehreren Ebenen: neben der Organisation des Alltags und der Pflege von Peer-Beziehungen werden in ihnen auch schul- und lernbezogene Inhalte ausgetauscht (Rummler et al.: 2020). Im Vergleich zum Jahr 2018 (44 %) ist damit der Anteil deutlich gestiegen (mpfs 2018: 37), anzunehmen ist, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie Grund für die Zunahme sein könnten, da die Kommunikation mit Mitschülerinnen und Mitschülern vermehrt auf Social-Messenger-Dienste verlagert wurde.

Insgesamt existieren allerdings wenige Erkenntnisse dazu, ob und wie Eltern die Hausaufgabenbearbeitung hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien begleiten und unterstützen. Explorative Studien, deren Fokus sich konkret auf die Gestaltung der digitalen häuslichen Lernumwelt mit Blick auf die Bearbeitung der Hausaufgaben mit digitalen Medien richtet, bestätigen die Relevanz der (elterlichen) Unterstützung. So zeigt die Untersuchung von Gruchel et al. (under review), dass von 883 Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klassenstufe die befragten Kinder im Mittel lediglich ein- bis zweimal im Monat gemeinsam mit den Eltern recherchieren oder Unterstützung durch die Eltern erhalten. Die gemeinsamen Internetaktivitäten waren dabei eher durch Freizeitanlässe motiviert, nur selten wurde gemeinsam nach bildungsorientierten Informationen gesucht (ebd.). Bei der elterlichen Unterstützung berichten die befragten Schülerinnen und Schüler am häufigsten von der elterlichen Empfehlung für Internetseiten (ebd.). Es konnte herausgearbeitet werden, dass vor allem eine gemeinsame Eltern-Kind-Aktivität bei der Internetrecherche in einem positiven Zusammenhang mit einer komplexen und informationsorientierten Nutzung des Internets durch die Kinder steht (Gruchel et al. under review; Bonanati/Buhl 2021).

Auch Börner (2016) weist auf die Bedeutsamkeit der elterlichen Unterstützung bei der Mediennutzung für bildungsbezogene Zwecke hin. Darüber hinaus prognostiziert sie eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, sofern das kindliche Bedürfnis nach einer Begleitung seitens der Eltern im Rahmen von schulisch intendierten Hausaufgaben mit digitalen Medien nicht erfüllt wird und dies nicht durch Unterstützung seitens

anderer sozialer Ressourcen – wie weitere Angehörige oder Bezugspersonen – oder auch die Schule selbst kompensiert wird (ebd.: 173).

Mit Blick auf die Ergebnisse anderer Domänen zur häuslichen Lernumwelt zeigt sich, dass die deutliche Mehrheit – etwa 80 % – der Schülerinnen und Schüler in Deutschland seitens der Eltern im Hausaufgabenbearbeitungsprozess unterstützt wird. Neben Eltern können darüber hinaus auch Geschwister, Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Verwandte mitwirkend eingebunden sein (Wild/Gerber 2007: 359). Damit die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern oder andere Bezugspersonen als positiv erlebt wird, sollte basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) Kompetenz- und Autonomieerleben ermöglicht werden sowie eine soziale Eingebundenheit vorhanden sein. Erst bei der Berücksichtigung dieser Grundbedürfnisse, beispielsweise durch Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Strukturgebung und geringe Kontrolle (Dumont et al. 2012; Grolnick et al. 1997; Lorenz/Wild 2007) kann ein positiver Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden. Demnach steht das elterliche Verhalten, sofern es prozessorientiert ist, in einem positiven Zusammenhang mit der Motivation und Leistung der Kinder (Rummler 2018: 150).

Zusammenfassend ist dem Forschungsstand somit zu entnehmen, dass die Nutzung digitaler Medien während der Hausaufgabenbearbeitung in der von uns anvisierten Altersgruppe zwar von vielen, aber nicht durchgehend von allen Schülerinnen und Schülern erfolgt. Gleichzeitig betonen erste Studien die Bedeutsamkeit der elterlichen Unterstützung in dieser Hinsicht. Unklar bleibt je-

doch, wann, wie und warum Kinder digitale Medien im Rahmen von Hausaufgaben einsetzen und welche Rolle den Eltern dabei zukommt.

3. Empirischer Zugang und methodisches Vorgehen

Um nunmehr einen detaillierten Einblick in die digitale häusliche Lernumwelt von Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse zu erlangen, nahm das vorliegende Forschungsvorhaben 16 Familien mittels einer ethnografisch orientierten Exploration in den Blick. Im Fokus stand dabei einerseits der Einsatz digitaler Medien während der Bearbeitung schulischer Aufgaben in der Häuslichkeit sowie die elterliche Begleitung in diesem Zusammenhang. Die Akquise der Familien erfolgte mit dem Ziel, einen größtmöglichen Kontrast hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren wie etwa Alter und Bildung der Eltern, Beruf, Herkunft, Familiensituation und -größe herzustellen. Obwohl das Sample nahezu alle Differenzkategorien abbildete, dominierten Familien aus Mittelschichtskontexten. Weiter konnten mehr Jungen (10 Befragte) als Mädchen (6 Befragte) zur Teilnahme gewonnen werden, die zudem überwiegend ein Gymnasium besuchen (9 Kinder), die restlichen sieben Teilnehmenden wurden an einer Realschule beschult. In der Mehrheit der Familien waren beide Elternteile (zumindest in Teilzeit) berufstätig, in sieben Familien war ein Elternteil frühberentet, arbeitssuchend oder aufgrund gesundheitlicher Umstände nicht in der Lage einen Beruf auszuüben. Es wurde eine alleinerziehende Mutter befragt, die anderen (heterogeschlechtlichen) Familien lebten zum Zeitpunkt der Erhebung zusammen oder wa-

ren verheiratet. Darüber hinaus wiesen fünf der befragten Familien einen Migrationshintergrund auf.

Zur Annäherung an das beschriebene Forschungsdesiderat wurde der Forschungsprozess unter Beachtung ethnografischer Grundprinzipien konzipiert. So ist unter anderem der überwiegende Anteil der Forschungsinstrumente offen und unstrukturiert angelegt, darüber hinaus begleitete die Anfertigung fortlaufender Memos den gesamten Forschungsprozess. Konkret erfolgte an einem Nachmittag eine teilnehmende Beobachtung während der Hausaufgabenbearbeitung in den Familien. Diese wurde ergänzt durch eine Dokumentation des häuslichen Umfeldes mittels der Kombination aus einem strukturierten Beobachtungsbogen und einer von den Schülerinnen und Schülern selbst angefertigten Fotodokumentation². So wurde den Kindern einerseits die Möglichkeit gegeben, ihre subjektiven Sichtweisen im Hinblick auf das eigene Medienhandeln darzustellen. Andererseits konnten erste Hinweise auf bedienqualifikatorische Kompetenzen im kindlichen Medienhandeln beobachtet werden. Im Anschluss wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf 2013) mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern geführt.

Diese Daten werden ergänzt von einer weiteren, im Zeitraum der pandemiebedingten Schulschließungen (Frühjahr bis zu den Sommerferien 2020) durchgeführten empirischen Untersuchung. Von den 16 beobachteten Familien konnten 7 Familien für die Teilnahme an einer Erweiterungsstudie zu den Bedingungen des pandemiebedingten Distanzlernens gewonnen werden. Die Datenerhebung erfolgte mittels kontaktloser Erhebungsmethoden, bestehend aus der Kombination von Tagebuchverfahren und anschlie-

Bendem Telefoninterview. So führten die Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von zwei Wochen Lerntagebücher in Form von interaktiven Text-Dokumenten, die digital oder handschriftlich bearbeitet werden konnten. Neben den angeleiteten detaillierten Beschreibungen, wie sich das Lernen zu Hause gestaltete, war in den Tagebüchern die Möglichkeit vorgesehen, Fotos oder Screenshots einzufügen oder anderweitig an das Forschungsteam zu übermitteln. Im Anschluss daran wurden leitfadengestützte Telefoninterviews mit jeweils einem oder beiden Elternteilen geführt. Die Daten der 16 beobachteten Familien werden derzeit mittels der Methode der Ethnografischen Collage ausgewertet (Friebertshäuser et al. 2010: 387 ff.). Dabei handelt es sich um eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen, die um einen Gegenstand gruppiert und reflektiert werden (ebd.). Es entstehen verdichtete Beschreibungen in Form von Familienporträts, die mithilfe von Codierverfahren fallvergleichend ausgewertet werden, sodass zentrale Phänomene identifiziert und anschließend in den Forschungskontext eingeordnet werden (Richter 2019; Andrä 2019).

4. Erste Ergebnisse – Medieneinsatz bei der Hausaufgabenbearbeitung in der Sekundarstufe I

In den bisherigen Ergebnissen der ethnografisch orientierten Untersuchung lassen sich sechs verschiedene *Nutzungsformen* digitaler Medien identifizieren. Herauszustellen ist zunächst jedoch, dass in der Mehrzahl der 16 Beobachtungssituationen gar kein Einsatz eines digitalen Mediums beobachtet werden konnte und die Familien insgesamt vor Beginn des pandemiebedingten Di-

stanzlernens nur äußerst selten davon berichten. In der von uns betrachteten Gruppe spielen demnach digitale Medien zur häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben über alle Familien hinweg eine deutlich untergeordnete Rolle, als es die aktuelle empirische Befundlage annehmen lassen hat (z. B. mpfs 2020). Die im Folgenden vorgestellten Nutzungsformen lassen sich somit nur aus einer begrenzten Anzahl an Beobachtungen ableiten.

Erfasst wurde zum einen der Einsatz von Messenger-Diensten wie WhatsApp im Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung. So wurde zum Beispiel in Klassen-Gruppen per WhatsApp darum gebeten, den in der Schule vergessenen schriftlichen Arbeitsauftrag zu übermitteln. Dies muss nicht zwangsläufig durch die Schülerinnen und Schüler selbst erfolgen. In einem beobachteten Fall bat die Mutter in einer Eltern-WhatsApp-Gruppe andere Elternteile, den Arbeitsauftrag zu fotografieren und an sie zu senden. Darüber hinaus nutzen auch die Kinder selbst WhatsApp, um Freundinnen und Freunde als Unterstützungs- und Informationsquelle heranzuziehen. Dies geschah insbesondere dann, wenn Eltern nicht als Unterstützungsleistende und Wissensquelle zur Verfügung standen und daher auf andere Hilfsnetzwerke zurückgegriffen werden musste. Auf inhaltlicher Ebene ging es in diesen Situationen etwa darum, die schulische Aufgabe (durch Freunde) erklären zu lassen oder Ergebnisse abzugleichen. Der Einsatz digitaler Medien für Kommunikationszwecke kann mit Blick auf die Bearbeitung der Hausaufgaben daher als *Organisation des Lernprozesses (A)* beschrieben werden.

Eine weitere beobachtete Mediennutzungsform stellt die *Diversifizierung des Lernprozesses (B)* dar. Sie vollzog sich als elterlich

durchgeführte Internetrecherche mit dem Ziel, den Kindern ergänzende oder alternative Lernmaterialien bereitzustellen. Als mögliches Motiv kann an dieser Stelle unter anderem die Beschleunigung des Lernprozesses angenommen werden. In einem der beobachteten Fälle benötigte das Kind die Unterstützung seiner zeitgleich beruflich eingebunden Mutter. Um den Hausaufgabenprozess schneller abzuschließen und damit die Notwendigkeit der elterlichen Unterstützung aufzuheben, die das weitere Arbeiten im Homeoffice verhinderte, suchte die Mutter im Internet nach Informationen (im konkreten Fall eine Landkarte, die deutsche Bundesländer und deren Hauptstädte darstellte) und begründete dies damit, dass es ihr „sonst zu lange gedauert hätte, das in diesem Buch da rauszusuchen“. Die Mutter stellte dem Kind diese vorselektierten Informationen zur Verfügung, um es zur alleinigen weiteren Bearbeitung der Aufgabe zu befähigen. In anderen Fällen war die elterliche Internetrecherche dadurch motiviert, dass die von der Schule bereitgestellten Materialien seitens der häuslichen Unterstützungsperson als didaktisch weniger geeignet betrachtet wurden. Die Internetrecherche vollzog sich dann in der Absicht, den Lernprozess didaktisch anzupassen. So auch im Fall der Bearbeitung einer Aufgabe im Schulbuch, wo der dazugehörige Lösungstext seitens eines beteiligten Vaters als „so trocken“ bewertet wurde. Daraufhin erfolgte eine elterliche Suche nach einem geeigneten YouTube-Video, das die Inhalte und benötigten Informationen aus elterlicher Sicht anschaulicher aufbereitete.

Des Weiteren konnte beobachtet werden, dass einige der Kinder das Internet mit der Motivation nutzten, die schulischen Aufga-

ben durch die Überprüfung von Einzelinformationen zu erarbeiten. So wurden etwa Apps und auch Sprach-Assistenten zur Übersetzung in Fremdsprachen oder auch zur Kontrolle der Orthografie angewandt, wobei die Nutzung in den beobachteten Fällen ausschließlich durch die Kinder selbst erfolgte. So berichtete eines der befragten Kinder:

Bei meinem Handy ist es so, dann kann ich sozusagen auf diesen Siri drücken, dann sag ich darein zum Beispiel eben ‚Was bedeutet Butterbrottdose auf Englisch‘, dann nimmt der das auf, braucht irgendwie 5 Sekunden und dann ist da Google Übersetzer, Butterbrottdose und auf Englisch ist halt das, und dann kann man das auch abhören.

Diese Nutzungsformen dienen augenscheinlich der *Sicherstellung und Verifizierung des Lernergebnisses (C)*.

Aber auch die Eltern nutzten während der Unterstützung bei den Hausaufgaben das Internet als Informationsquelle. So ließ sich beispielsweise eine Mutter beobachten, die mit ihrem Sohn gemeinsam die Mathematikaufgaben bearbeitete. Um die Aufgabe zu lösen, benötigte die Mutter eine mathematische Formel, an die sie sich ad hoc nicht erinnerte. Die mittels Internetrecherche auf ihrem Smartphone gewonnenen Informationen setzte sie dann zur weiteren Lernbegleitung ein, ohne dem Kind die Ergebnisse zu nennen. Im Interview berichtete sie:

Also ich würde sagen, von 10 Mal bestimmt 8 Mal. Also, dass ich irgendwie was nachgucke, um wirklich sicher zu sein. Oder auch Dinge, die ich nicht so richtig präsent im Kopf habe, dann noch mal nachzuschlagen.

Die Mutter nutzte an dieser Stelle eine Internetsuche insofern zur Überprüfung der Arbeitsanleitung. Das elterliche Agieren stellt in diesem oder ähnlichen Fällen somit die *Verifizierung der Lernbegleitung (D)* in den Vordergrund.

Vereinzelt konnte auch ein Medieneinsatz entlang eines kindlichen und selbstgesteuerten Lernprozesses beobachtet werden. Die explorative Aufgabenbearbeitung erfolgte hierbei bedingt durch eine schulseitige Offenheit der Arbeitsaufträge. Das unbestimmte Lernziel konnte an dieser Stelle mittels eines medial unterstützten Lösungsweges erzielt werden. Der Medieneinsatz erfolgte allerdings zumeist erst nach elterlicher Motivation, wie ein Vater berichtete: „Es kommt eigentlich immer öfter vor, weil er diesen Wink versteht, weil ich sage, ‚guck doch einfach mal nach‘ also.“ Im konkreten Fall begleitete der Vater den Medieneinsatz nach Anregung zur Durchführung der Internetrecherche. Das Kind verwendete dazu das Smartphone des Vaters und nutzte eine Suchmaschine (hier Google). Selbstständig konnte es dabei die relevanten Suchbegriffe eingeben, vertippte sich allerdings und konnte die Internetrecherche daher nicht umgehend eigenständig durchführen. Daraufhin übernahm der Vater die weitere Eingabe und überließ dem Kind lediglich die Wahl der Information. Als diese nicht den väterlichen Erwartungen entsprach, übernahm der Vater darüber hinaus auch den inhaltlichen Auswahlprozess und stellte dem Kind ein Material seiner Wahl zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung. Der *kindliche explorative Lernprozess (E)*, bei dem ein Medieneinsatz in Form einer Internetrecherche erfolgte, wurde an dieser Stelle durch ein Elternteil begleitet,

wobei die elterliche Unterstützung sich in Form einer Überwachung und wiederholten Übernahme zeigte.

Darüber hinaus konnte auch ein *elterlicher explorativer Lernprozess (F)* beobachtet werden. Das betraf insbesondere Familien mit Migrationshintergrund. Dort gingen die Elternteile, die die deutsche Sprache nicht umfänglich beherrschten, engagierte Wege, um ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen zu können. So erarbeitete sich eine Mutter mittels Internetrecherche den Lerngegenstand der Hausaufgaben in ihrer Herkunftssprache, um dann ihren Sohn bei der Lösung in deutscher Sprache zu unterstützen und Nachfragen fachlich korrekt beantworten zu können. Dabei nutzte die Mutter insbesondere Erklärvideos der Plattform YouTube, um sich selbst Wissen anzueignen: „Aber so kriegst du selbst irgendwelche neue Informationen“. Ziel des Medieneinsatzes in Form einer Internetrecherche war dabei die Ermöglichung der elterlichen Lernbegleitung.

Unsere Ergebnisse geben Aufschluss darüber, wie digitale Medien während der Bearbeitung von Hausaufgaben in der Altersstufe eingesetzt werden. Dabei konnten diverse kindliche, aber auch elterliche Einsatzformen herausgearbeitet werden, die verschiedene Zielstellungen verfolgen. Erkennbar ist darüber hinaus, dass die identifizierten Formen der Mediennutzung während der Bearbeitung der Hausaufgaben durch verschiedene grundsätzliche Einflussfaktoren erklärbar sind:

(1) Deutlich wurde, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler selten Hausaufgaben, die den Einsatz von digitalen Medien (ein-)fordern erhielten. Konkret bedeutet das, dass *seitens der*

Schulen kaum Medien- und Internetnutzungsanlässe existierten und die Aufgaben entlang von papierbasierten Medien wie dem Schulbuch oder Arbeitsblättern zu erledigen bzw. zu lösen waren. So berichtete der überwiegende Teil der Kinder davon, dass ihre Lehrkräfte eine Internetnutzung im Rahmen schulischer Aufgaben nicht vorsehen: „Nein. Die sagen eigentlich nicht ‚Suche im Internet‘. Die sagen nie was eigentlich von Internet“. Bei den von uns besuchten Familien zeigte sich weiter, dass die Eltern auch in der Unterstützung der Hausaufgabenbearbeitung oftmals nicht vom schulischen Arbeitsauftrag abwichen und daher nur äußerst selten eigenständig zur Nutzung des Internets anregten. Weiter wurden andere Mediennutzungsanlässe zum Teil seitens der Schule unterbunden, so etwa berichtete ein weiterer Proband im Interview:

Wenn wir jetzt zum Beispiel 'ne Geschichte oder so was schreiben müssen. Einen Text. Das mach ich dann am liebsten üben PC.

Trotz dessen er sich bereit erklärt habe, das fertige Dokument auszudrucken und in sein Heft zu kleben, habe seine Lehrkraft ihn jedoch aufgefordert, handschriftlich zu arbeiten. Darüber hinaus ließ sich beobachten, dass die Hausaufgaben generell mehrheitlich der Wiederholung von Lerninhalten dienten und dementsprechend wenig Explorationscharakter aufwiesen, was ansonsten die Nutzung von etwa Internetrecherchen angeboten hätte.

Zur Zeit des pandemiebedingten Distanzlernens (hier erfasst bis zu den Sommerferien 2020) arbeiteten die Kinder zunehmend mit digitalen Medien. Insbesondere der Anteil der digitalen Kommunikation (etwa per E-Mail, Chats, Videokonferenzen oder über Lernplattformen und -clouds) gewann situationsbedingt enorm an Be-

deutung. So wurden die zu bearbeitenden Aufgaben zwar digital versandt, oft handelte es sich jedoch um Verweise zu Aufgaben in Schulbüchern oder Arbeitsheften, sodass die Erledigung erneut papierbasiert erfolgte. Die Lösung wurde dann fotografiert oder gescannt digital rückversandt (Gerhardts et al. 2020a; Gerhardts et al. 2020b). Zunehmend war zwar ein Zuwachs an digitalisierten Arbeitsformen (vor allem zwecks Distribution von Lernaufgaben) zu beobachten, insgesamt zeigte sich aber, dass in unserem Sample digitale Medien auch in Zeiten des Homeschoolings vorwiegend als technisches Instrument zur Organisation einer weitestgehend papierbasierten Lernumwelt genutzt wurden. Eine lernorientierte Nutzung blieb damit weitgehend aus oder nahm erst im Verlaufe der Schulschließungen vereinzelt zu (Gerhardts et al. 2020a).

(2) Sofern digitale Medien für schulische Belange durch die Eltern angeregt oder eigeninitiativ seitens der Schülerinnen und Schüler genutzt wurden, war die vorrangige *Zielstellung die bestmögliche Bewältigung der Aufgaben* im Rahmen schulischer Vorgaben. Im Vordergrund stand eine effiziente und schnellstmögliche Bewältigung der Aufgaben. So wurde die Hausaufgabenbearbeitung durch Hinzunahme von Einzelinformationen wie dem Nachprüfen von Übersetzungen oder Rechtschreibweisen angereichert. Explorative Lernprozesse zur Erkundung und Vertiefung von Lerninhalten unter Hinzunahme von digitalen Medien konnten dagegen nur sehr selten beobachtet werden. Deutlich wird daher, dass in den meisten Familien digitale Medien, wie beispielsweise in Form einer Internetrecherche, kaum als Strategie des non-formalen und informellen Lernens eingesetzt wurden. Vielmehr dienten die

Recherchen für schulische Belange primär zur Qualitätssicherstellung und/oder -überprüfung des Ergebnisses, nicht aber zur Exploration und vertiefenden Bearbeitung des Lerngegenstandes. Eine Ausnahme bildeten in unserem Sample die Familien, in denen Eltern allein aus eigenen Ressourcen den Bearbeitungsprozess nicht anreichern konnten. Konkret nutzten in unserer Untersuchung Familien mit Migrationshintergrund und gleichzeitigem ausgeprägten Bildungsinteresse vermehrt Internetrecherchen zwecks Wissensakkumulation und fassten diese als Teil des kindlichen Lernprozesses. So berichtete eine Mutter, dass sie gezielt nach geeigneten Erklärvideos suche, die sie ihrem Sohn zur Verfügung stelle und gab dabei an: „Es ist besser, etwas zeigen als selbst erklären“.

(3) Entlang der Suche nach Einzelinformationen wurde zudem – bei Kindern wie auch Eltern – mehrheitlich *Internetrecherchegewohnheiten in Form einer eher oberflächlichen Suchstrategie* beobachtet, etwa dann, wenn angegeben wurde, dass bereits der erste Treffer einer Google-Suche als geeignet schien. Die Mehrheit der beobachteten Praktiken der Internetnutzung können daher lediglich einem erweiterten Verständnis von Internetrecherche zugeordnet werden, welches oberflächliche und kurzzeitige Ad-hoc-Suchen im Alltag oder das Überprüfen von Informationen mittels mobiler Endgeräte einschließt. So gab eine interviewte Mutter etwa an: „Und zu Hause haben wir’s jetzt wirklich nur, wenn wir mal schnell was nachgucken wollen“. Insgesamt zeigen sich in dem Sample bislang noch nicht detailliert empirisch erfasste Nutzungsgewohnheiten, die Internetrecherche nicht als komplexen

Vorgang der gezielten Suche mit anschließender Weiterverarbeitung von Informationen beschreibt.

Ähnliche Ergebnisse konnten auch in anderen Studien für den Bereich der Social-Media-Kommunikation festgestellt werden. Das Kommunikationsgeschehen wurde zwar gefiltert und hinsichtlich der Relevanz beurteilt, deren Rezeption jedoch verblieb hingegen oberflächlich (vgl. Rummler et al. 2020). Diese Nutzungsweise bezeichnen Rummler et al. (2020) als kulturelle Praxis des „Checkens“ (101–102), welche sich als Smartphone-zentrierte Medienaktivität ausschließlich entlang mobiler Endgeräte vollzieht. Sowohl die beobachteten Situationen im Kontext der Hausaufgabenbearbeitung als auch die beschriebene kulturelle Praxis des „Checkens“ scheint somit von einer vorwiegend oberflächlichen Nutzungstendenz mobiler Endgeräte geprägt.

(4) Die ausschließliche *Verwendung von mobilen Endgeräten*, die sich bei uns über alle Familien hinweg zeigte, scheint die vereinfachten Nutzungs- und Recherchepraktiken sowohl hervorzubringen als auch zu verfestigen. Neben verschiedenen Spielekonsolen und dem Fernseher dominierten diese Geräte die Nutzungsgewohnheiten der beobachteten Kinder. Desktop-PC und Laptop nahmen dagegen eine untergeordnete Rolle ein, teilweise besaßen die Familien sogar keines dieser Geräte oder die Nutzung erfolgte ausschließlich durch die Eltern. Die hauptsächliche Verwendung mobiler Endgeräte wirkte sich dabei auf das Userinnen- und Userverhalten der Kinder aus. Die vereinzelt Internetrecherchen vollzogen sich beispielsweise entlang einzelner Apps (Wikipedia, YouTube etc.) oder die Kinder nutzten lediglich einen Sprachassistenten, der die Informationsauswahl übernahm. Auf-

grund ihrer permanenten Verfügbarkeit und der vereinfachten Nutzungsweise beschrieben einige Familien mobile Endgeräte als tägliche Begleiter. Diese ermöglichten es ihnen Suchimpulsen („Schauen wir doch mal nach“) unmittelbar nachzugehen. Weiter begünstigt insbesondere die App-Struktur der mobilen Endgeräte eine Fragmentierung des Suchvorganges entlang für die Suche als relevant eingestufte Anwendungen. Folglich erhielten die Schülerinnen und Schüler vorselektierte und auf den Umfang der einzelnen Tools beschränkte Wissensinhalte, so gab beispielsweise eine Schülerin an: „Also [bei] Galileo[.de] gucke ich sehr gerne“.

(5) In den meisten Fällen, in denen eine *Eltern-Kind-Interaktion* im Rahmen des medienbezogenen Hausaufgabenprozesses beobachtet wurde, zeigt sich, dass der Medieneinsatz seitens der Eltern erfolgte. Dabei ging die elterliche Intervention weit über eine etwaige kindliche Motivierung zur Mediennutzung hinaus und vollzog sich vielmehr überwiegend als Übernahme des Prozesses. Auf eine Anleitung hinsichtlich des Vorgehens oder Erläuterung der genutzten Anwendungen wurde in den meisten Fällen verzichtet und den Schülerinnen und Schülern stattdessen direkt aufbereitete Informationen zur Verfügung gestellt. Dabei können das aus Sicht der Eltern geeignete (vorselektierte) Suchergebnisse oder aber auch Materialien zur Weiterarbeit sein. So berichtete eine der interviewten Mütter: „Und dann finde ich da Aufgaben, schreibe ich auf, oder ich sage ‚Hier hast du das Handy. Lies das. Und dann mache das.‘“ Attribute, die sich im Hinblick auf die Unterstützung der Hausaufgabenbearbeitung und dem domänenspezifischen Kompetenzerwerb als hilfreich und wirksam erwiesen haben (vgl. u. a. Grolnick et al. 1997), finden sich in Bezug auf

die Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung im Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung in unseren Ergebnissen kaum wieder.

Zahlreiche Erkenntnisse zur familiären Mediennutzung, die im Hinblick auf die zunehmende Durchdringung des Alltages durch Prozesse der Digitalisierung in den letzten Jahren verstärkt unter der Perspektive von Medienerziehung, Mediensozialisation und unter dem Begriff der „Parental Mediation“ untersucht worden sind, unterstreichen die Bedeutung der elterlichen Unterstützung bei der kindlichen Mediennutzung (Eastin et al. 2006; Junge 2013; Lenhart 2005; Livingstone et al. 2017; Paus-Hasebrink 2019; Wagner et al. 2013; Wagner et al. 2016). In allen Studien besteht Konsens darüber, dass ein elterliches Unterstützungsverhalten, das sich einerseits durch eine hohe Kindorientierung (u. a. Offenheit gegenüber medialen Vorlieben des Kindes, grundlegendes entwicklungsbezogenes Erziehungskonzept) wie auch durch ein starkes innerfamiliäres Aktivitätsniveau (Vielfältigkeit medienerzieherischer Aktivität, gemeinsame Mediennutzung, Kommunikation über Medieninhalte etc.) auszeichnet, als Ideal gilt (Wagner et al. 2013: 144). Nicht nur in der elterlichen Übernahme, sondern auch in den vereinzelt beobachteten verbalen elterlichen Begleitungen der Mediennutzung, waren das kindliche Aktivitätsniveau und die Kindorientierung in unserer Studie aufgrund der elterlichen Dominanz nur begrenzt ausgeprägt. Stattdessen zeichneten sich diese elterlichen Unterstützungsweisen durch eine hohe elterliche Kontrolle aus. Dabei nehmen Bonanati und Buhl (2021) an, dass insbesondere häufige Unterbrechungen der kindlichen Internetnutzung, beispielsweise durch die elterliche Eingabe von Suchbe-

griffen, die Entwicklung eines sicheren kindlichen Umgangs mit Informationsmedien eher verhindern (19).

Denjenigen Familien, deren elterliche Begleitung sich in einer papierbasierten Lernumwelt durch aktive Unterstützung selbstregulierter Lernhandlungen, einen responsiven und adaptiven Umgang mit Lern- und Verständnisschwierigkeiten sowie den Verzicht auf kleinteilige Anleitungen auszeichnete, gelang es im untersuchten Sample nicht, diese Eigenschaften der Eltern-Kind-Interaktion in die digitale Lernumwelt zu transferieren. Stattdessen wurde den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu digital unterstützten Lernprozessen durch eine elterliche Übernahme während der Hausaufgabenbearbeitung verwehrt oder blieb verschlossen. So wird deutlich, dass digitale Medien trotz kreativer und diverser Nutzung nur unzureichend in kindliche Lernstrategien integriert wurden. Vielmehr wurden sie als technisches Unterstützungsinstrument zur Gestaltung und Bewältigung der papierbasierten Lernumwelt, nicht aber als integraler Bestandteil und Gegenstand einer digitalen Lernumwelt herangezogen und genutzt. Eine elterliche Unterstützung der Mediennutzung im Rahmen eines digital unterstützten Lernprozesses konnte nur in Ansätzen beobachtet werden (vgl. *kindlicher explorativer Lernprozess (E)*), wobei sich auch dann die elterliche Begleitung durch eine starke elterliche Kontrolle und eine geringe Kindorientierung auszeichnete. Folglich vollzog sich die elterliche Unterstützung ausschließlich mit Blick auf den schulischen Lernprozess zwecks Lernprozessbewältigung und -sicherstellung. Kompetenzorientierung, Autonomieunterstützung und Förderung von Selbstregulation bei gleichzeitiger Strukturgebung und partieller Instruktion,

etwa bei der Begleitung von Internetrecherchen, kennzeichneten das elterliche Verhalten nur in Ausnahmefällen.

Auch in der Homeschooling-Phase hatte das elterliche Agieren die Bewältigung des vorläufig digitalisierten Arbeitsprozesses zum Ziel. Da dieser überwiegend nicht an den kindlichen Bedienfertigkeiten ansetzte (Gerhardts et al. 2020b: 22) sowie aufgrund der massiven Anforderungen, die für die Familien mit den Schulschließungen einhergingen, beschränkte sich die elterliche Unterstützung bei der Mediennutzung auf bedienqualifikatorische Aspekte (etwa Einrichten des Druckers, Herunterladen und Speichern von Daten, Anlegen einer Ordnerstruktur, Nutzung des E-Mail-Programmes sowie Hochladen und Verschicken von Dateien als Anhänge).

(6) Die vorliegenden Daten bestätigen eine überwiegend kritische *Einstellung gegenüber digitalen Medien*, die die Gefahren etwa in Bezug auf exzessive Nutzung oder schädliche Inhalte betonen (vgl. auch Livingstone et al. 2017). Vielfach wurde es daher als elterliche Aufgabe wahrgenommen, die Nutzungszeit zu reduzieren, sei es durch Unterlassungsaufforderungen oder aber auch Softwarelösungen, die beispielsweise das Aufsuchen bestimmter Internetseiten verhinderten oder die maximale Nutzungszeit regelten. Das stark regulative elterliche Handeln zeigte sich etwa am Beispiel einer Familie, die die kindliche Nutzungszeit und Inhalte per App kontrollierte und unterband:

Aber, wie gesagt, wir haben diese lustige App, das ist so gesehen die Stasi. Also man kann da dieses komplette Handy mit fernlenken. (...). Ja klar, diese Grenze, da steht dann halt einfach so: ‚Ende. Schluss. Das war es. Dein Spiel ist vorbei‘. Und dann brauchen wir

auch nicht mehr mit ihm zu diskutieren. Das ist halt auch ganz praktisch, ne.

Kommunikation über Medieninhalte und -erfahrungen bleiben so im Zuge einer Vermeidung von konfliktreichen Gesprächen weitgehend aus. Aber auch von weiteren negativen Erfahrungen berichteten die Eltern, sowohl in Bezug auf spielerische Aktivitäten (z. B. verdeckte App-In-Käufe) wie auch Probleme in der Social-Media-Kommunikation (verschickte pornografische oder rechtsradikale Inhalte).

Im Verlauf der pandemiebedingten Schulschließungen und dem damit verbundenen Distanzlernen zeigte sich hingegen eine diametrale Veränderung der elterlichen Einstellung. Vermehrt wurden nun die Potenziale digitaler Medien, insbesondere zur (Selbst-)Organisation des schulischen Lernens (vgl. Gerhardt et al. 2020a) erkannt. Zusätzlich wurde die Zunahme an bedienqualifikatorischer Kompetenz der Schülerinnen und Schülern als positiv erachtet, insbesondere mit Blick auf die zukünftige berufliche Nutzung. Trotz dessen die Eltern die Potenziale digitaler Medien zur gesellschaftlichen Teilhabe und Eröffnung von Bildungschancen benannten, war die Umsetzung in Form einer handlungs-, interaktions- und wertorientierten medienerzieherischen Praxis (Spanhel 2006; Tulodziecki 2008) allerdings nur in Ansätzen im Familienalltag zu beobachten.

5. Fazit – Aktuelle Medienentwicklungen für die Gestaltung schulbezogenen Lernens in der Häuslichkeit fruchtbar machen

Unsere vorläufigen Ergebnisse verdeutlichen, dass Kinder und Eltern digitale Medien im Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung in vielfältiger Weise einsetzen. Dabei konnten bekannte Nutzungsformen, wie etwa die Nutzung von Suchmaschinen, Videoplattformen und Social-Messenger-Diensten bestätigt und konkretisiert werden. Darüber hinaus konnte erstmals ein Einblick zur *elterlichen* Nutzung digitaler Medien im Rahmen der Hausaufgabenbearbeitung eröffnet werden. In unserer Untersuchung wurden digital gestützte Bearbeitungsprozesse jedoch deutlich seltener wahrgenommen, als es mit Blick auf repräsentative Studien anzunehmen war. Grund hierfür könnte etwa der Zeitpunkt der Erhebung zu Beginn der Sekundarstufe I sein, denn so berichteten viele der interviewten Eltern, dass sie von einer Zunahme der Mediennutzung im Laufe des Schuljahres ausgehen. Allerdings zeigte sich auch im digital gestützten Homeschooling keine deutliche Zunahme an *explorativen* Lernprozessen mithilfe von digitalen Medien.

Ersichtlich ist jedoch, dass die elterliche Unterstützung oftmals durch Kontrolle und darüber hinaus regelmäßig durch die Übernahme des Medieneinsatzes gekennzeichnet ist. Weiter konnten Einflussfaktoren identifiziert werden, die die Nutzung digitaler Medien im Rahmen der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben in unserem Sample zu begründen scheinen. So deutet die Interpretation der Ergebnisse darauf hin, dass ohne konkrete schulische Anlässe die digital unterstützten Lernformen bei den Hausaufgaben als Lernstrategie weitgehend ausbleiben. Vielmehr

besteht der Einsatz digitaler Medien zumeist als unbewusste und/oder unreflektierte Strategie zur Sicherstellung von Ergebnissen sowie der Organisation einer überwiegend papierbasierten Lernumwelt und erfolgt zwecks Verschlinkung, Beschleunigung oder Optimierung des Bearbeitungsprozesses seitens der Eltern (vgl. Rummler et al. 2021). Nur in Ausnahmefällen verfügten die Unterstützungspersonen über den Mut und/oder die technische wie auch didaktische Kompetenz von schulisch vorgegebenen Strukturen abzuweichen. Überwiegend zogen sie eine Modifikation schulischer Vorgaben schlichtweg nicht in Betracht. Seitens der Schulen wäre es insofern wünschenswert, vermehrt explorative sowie offene Aufgabenstellungen zu erteilen, die die Nutzung von digitalen Medien nahelegen, um ein erkundendes und vertiefendes Medienhandeln in der Häuslichkeit zu forcieren. Dazu bedarf es neben schulischen Nutzungsanlässen einer gezielten Lernstrategievermittlung, die insbesondere auf eine integrierte Förderung von Selbstlern- und Medienkompetenz abzielt (vgl. Gerhardts et al. 2020a: 151).

Durch die in unserem Sample dominierende elterliche Übernahme medial unterstützter Lernprozesse wird den Kindern die umfängliche Ausschöpfung des Potenzials digital unterstützten Lernens verwehrt. Es zeigt sich, dass eine elterliche Anregung zur Mediennutzung ohne Begleitung und Anschlusskommunikation nicht ausreicht. Vielmehr erscheint ein elterliches Agieren, das sich durch Begleitung, gemeinsame Evaluation sowie Kontextualisierung von kindlichen Medienaktivitäten auszeichnet, vielversprechend. Eine solche elterliche Verhaltensveränderung scheint ferner ein kulturelles Umdenken bzw. eine erweiterte Einstellung

im Hinblick auf eine Kultur bildungsorientierter Mediennutzung notwendig zu machen. Erst eine klare elterliche Haltung ermöglicht ein konsequentes und konsistentes medienerzieherisches Handeln (Eggert et al. 2021: 137), das mediale Gefahren nicht negiert, aber die Potenziale für eine teilhabeorientierte Nutzung von digitalen Medien eröffnet. Erkennbar ist an dieser Stelle, dass im Zuge der pandemiebedingten Schulschließung die untersuchten Eltern nun deutlicher die chanceneröffnenden Potenziale digitaler Medien erkennen lassen. Es gilt nun, diese aufzugreifen, insbesondere durch Informationen zur bildungsorientierten Mediennutzung für schulische Zwecke und der Bereitstellung von Unterstützungsangeboten dazu, wie Kinder sinnvoll begleitet werden können. Dieser Prozess bedarf dabei einer Flankierung seitens der Schule. Nur so kann eine bildungsorientierte Mediennutzung – in Kooperation mit der Schule – die Chance zur systematischen Einbindung in den familialen Erziehungsalltag erhalten.

Darüber hinaus ist eine Übertragung und Einbindung vorhandener kindlicher Bedienfertigkeiten auf schulische Lernkontexte notwendig, die insbesondere im Umgang mit mobilen Endgeräten vorhanden sind (vgl. Gerhardtts et al. 2020a: 147). Es zeigt sich jedoch auch, dass mit der ausschließlichen Verwendung mobiler Endgeräte eher oberflächliche Nutzungsgewohnheiten – sowohl bei den Eltern als auch den Kindern – einhergingen. Diese erweisen sich zwar stellenweise als nützlich, etwa wenn gezielte Informationen ad hoc gesucht werden und der Lernprozess damit angereichert wird. Um das Potenzial von Informations- und Kommunikationstechnologie aber umfänglich abzurufen, wäre es wünschenswert, die Lehr- und Lernformate einerseits an die gestalte-

rischen Möglichkeiten von appbasierten Medien anzupassen und darüber hinaus die Kinder sukzessive an komplexe Technologien heranzuführen, um so auch die Wahrnehmung komplexerer digitaler Lernprozesse, wie etwa schul- oder freizeitbezogene Themenrecherchen im Internet ermöglichen zu können (vgl. Gerhardt et al. 2020a: 149).

Zusammengenommen wird deutlich, dass die elterliche und schulische Unterstützung digital gestützter Lernprozesse in der Häuslichkeit zentral für den Kompetenzerwerb Heranwachsender ist. Diese sollte erfolgen, um selbstregulierte Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler mittels Anleitung und Feedback zu ermöglichen. Nur so können aktuelle Medienentwicklungen für selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernprozesse unter Einbezug digitaler Medien nutzbar gemacht werden. Erfolgt eine pädagogische Begleitung nicht, unterbleibt das kindliche bildungsorientierte Medienhandeln vollständig oder verbleibt auf Ebene der reinen Bewältigung schulischer Aufgaben – sei es durch Abgleich der Hausaufgaben per WhatsApp-Kommunikation oder auch per Suche nach Einzelinformationen.

Abschließend bedarf es einer Darstellung der Limitation der Untersuchung: Dabei ist auf die Dominanz des Samples hinsichtlich des Geschlechts und der Schulform aufmerksam zu machen. Zukünftig bedarf es der Hinzuziehung weiterer Differenzkategorien, um einen höheren Generalisierungsgrad der Ergebnisse zu erzielen. Weiter bedürfen die vorläufigen Ergebnisse der Studie einer vertiefenden Betrachtung und empirischen Verdichtung. Dabei gilt es theoriebasiert Hinweise abzuleiten, wie die digitale häusliche Lernumwelt mit Blick auf das schulbezogene digital unter-

stützte Lernen anregungsreich und kindorientiert gestaltet werden kann und durch welche Maßnahmen Schule, Eltern und andere Bezugspersonen zu einer solchen Beschaffenheit beitragen können (Richter i.V.).

Anmerkungen

- 1 Die Wahl des Messzeitpunktes begründet sich durch den in diesem Alter vermehrten Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht (mpfs 2016), den Anstieg des Gerätebesitzes sowie die weitgehend entwickelten Lesefertigkeiten der Schüler*innen. Zusätzlich ist bis zum Alter von etwa 12 Jahren ein zeitintensiver Einfluss der Eltern gegeben (mpfs 2018b).
- 2 Die Kinder wurden dazu aufgefordert, ihren Lieblingsplatz im Haus oder der Wohnung, Lieblingsplatz für Hausaufgaben sowie für Medienzeit wie auch ihr Lieblingsmedium zu fotografieren.

Literatur

Andrä, Markus (2019): Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen: Eine videographische Studie in Kindertagesstätten, Wiesbaden: Springer.

Bonanati, Sabrina/Buhl, Heike M. (2021): The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. Learning Environments Research, online unter: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Börner, Claudia (2016): Eltern als Mediendidaktiker. Der elterliche Einfluss auf die bildungsbezogene Computer- und Internetnutzung von Kindern im häuslichen Lernumfeld, Wiesbaden: Springer Verlag.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York: Plenum Press.

Dumont, Hanna/Trautwein, Ulrich/ Lüdtker, Oliver/Neumann, Marko/Nigglo, Alois/Schnyder, Inge (2012): Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? In: Contemporary Educational Psychology 37 (1): 55–69, online unter: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Eastin, Matthew S./Greenberg, Bradley S./ Hofshire, Linda (2006): Parenting the Internet, in: Journal of Communication 56 (2): 486–504, online unter: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Eggert, Susanne/Oberlinner, Andreas/Pfaff-Rüdiger, Senta/Drexler, Andrea (2021): Familie digital gestalten. FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern, München: kopaed.

Friebertshäuser, Barbara/Richter, Sophia/Boller, Heike (2010): Theorie und Empirie des Forschungsprozesses und die Ethnographische Collage als Auswertungsstrategien, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa, 279–396.

Gerhardts, Lara/Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee/Richter, Lea/Teichert, Jeannine (2020a): Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen, in: PraxisForschungLehrer*innenBildung 2 (6): 139–154, online unter: <https://doi.org/10.4119/pflb-3909> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Gerhardts, Lara/Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee/Richter, Lea/Teichert, Jeannine (2020b): Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung, in: MEDIENIMPULSE 58 (2), online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Grolnick, Wendy S./Deci Edward L./Ryan, Richard M. (1997): Internalization within the family. The self-determination theory perspective, in: Grusec, Joane E./Kuczynski Leon E. (Hg.): Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory, Hoboken: John Wiley & Sons, 135–161.

Gruchel, Nicole/Kurock, Ricarda/Bonanati, Sabrina/Buhl, Heike M. (under review): Familiäre Einflussfaktoren auf die digitale Mediennutzung bei Kindern der fünften und sechsten Klasse.

Hopf, Christel (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Iris (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck: Rowohlt, 239–360.

Junge, Thorsten (2013): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter: Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern, in: Medienbildung und Gesellschaft. Bd. 24. Wiesbaden: Springer VS.

Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen, in: DDS – Die Deutsche Schule 103 (3): 203–218.

Lenhart, Amanda (2005): Protecting teens online, online unter: <https://www.pewresearch.org/internet/2005/03/17/protecting-teens-online/> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Livingstone, Sonia/Ólafsson, Kjartan/Helsper, Ellen J./Lupiáñez-Villanueva, Francisco/Veltri, Giuseppe A. (2017): Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation, in: Journal of Communication 67 (1): 82–105, online unter: <https://doi.org/10.1111/jcom.12277> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Lorenz, Fiona/Wild, Elke (2007): Parental involvement in schooling – results concerning its structure and impact on students' motivation, in: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG priority programme, BIQUA. Münster: Waxmann, 299–316.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): JIM-Studie 2016 – Jugend, Information, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger, Stuttgart: Eigenverlag.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): KIM-Studie 2018 – Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger, Stuttgart: Eigenverlag.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): KIM-Studie 2020 – Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-jähriger, Stuttgart: Eigenverlag.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2019): Teilhabe unter erschwerten Bedingungen – Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender, in: Brüggemann, Marion/Eder Sabine/Tillmann, Angela (Hg.): Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt., München: kopaed, 117–130.

Richter, Lea (in Vorbereitung): Digital Home Learning Environment – digitale Lernumwelten von Schüler*innen der 5. und 6. Klasse entlang der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben (Arbeitstitel).

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

Rummler, Klaus (2018): Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 31 (Digitale Bildung. Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft): 143–165, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Rummler, Klaus/Grabensteiner, Caroline/Schneider-Stingelin, Colette (2020): Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology, in: Communicar – Media Edu-

cation Research Journal 65 (28): 97–106, online unter: <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Rummler, Klaus/Müller, Jane/Kamin, Anna-Maria/Richter, Lea/Kammerl, Rudolf/Potzel, Katrin/Grabensteiner, Caroline/Schneider-Stingelin, Colette (2021): Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 42 (Optimierung): 63-84, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft, Stuttgart: Klett-Cotta.

Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienerziehung, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 110–115.

Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 72, Berlin: Vistas, online unter: <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-72.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne/Schubert, Gisela (2016): MoFam – Mobile Medien in der Familie. Langfassung der Studie, online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160868> (letzter Zugriff: 01.12.2021).

Wild, Elke/Gerber, Judith (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe», Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (3): 356–380, online unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8> (letzter Zugriff: 01.12.2021).