

## Richter, Lea; Gruchel, Nicole; Buhl, Heike M.; Kamin, Anna-Maria Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern

*Kamin, Anna-Maria [Hrsg.]; Holze, Jens [Hrsg.]; Wilde, Melanie [Hrsg.]; Rummler, Klaus [Hrsg.]; Dander, Valentin [Hrsg.]; Grünberger, Nina [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Zürich : OAPublishing Collective Genossenschaft 2023, S. 293-319. - (Jahrbuch Medienpädagogik; 20)*



### Quellenangabe/ Reference:

Richter, Lea; Gruchel, Nicole; Buhl, Heike M.; Kamin, Anna-Maria: Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern - In: Kamin, Anna-Maria [Hrsg.]; Holze, Jens [Hrsg.]; Wilde, Melanie [Hrsg.]; Rummler, Klaus [Hrsg.]; Dander, Valentin [Hrsg.]; Grünberger, Nina [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Zürich : OAPublishing Collective Genossenschaft 2023, S. 293-319 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-354403 - DOI: 10.25656/01:35440; 10.21240/mpaed/jb20/2023.09.12.X

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-354403>

<https://doi.org/10.25656/01:35440>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)





Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

## Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern

Lea Richter<sup>1</sup> , Nicole Gruchel<sup>2</sup> , Heike M. Buhl<sup>2</sup>  und Anna-Maria Kamin<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

<sup>2</sup> Universität Paderborn

### Zusammenfassung

*Der Beitrag betrachtet die digitale häusliche Lernumwelt von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Herkunft und Sprache und erarbeitet Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund, der Familiensprache, einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie einer unterhaltungs- und schulbezogenen Nutzung des Internets von Kindern. Empirische Grundlagen sind standardisierte Eltern- und Kinderbefragungen sowie ethnografisch orientierte Untersuchungen in Familien. Die quantitativen Analysen zeigen, dass Kinder, deren Hauptverkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist, häufiger gemeinsam mit ihren Eltern das Internet nutzten. Vertiefend liessen in der qualitativen Untersuchung diejenigen Kinder häufigere und komplexere Internetnutzungsformen für schulische Zwecke erkennen, die einen Migrationshintergrund aufweisen und hauptsächlich in ihrer Herkunftssprache (nicht Deutsch) innerhalb der Familie sprechen. Insbesondere in Familien, die selten in der Häuslichkeit Deutsch sprechen, hat sich die (gemeinsame) Internetrecherche als Mittel zur Kompensation von Sprachbarrieren erwiesen. Fehlende elterliche*



*Unterstützungsmöglichkeiten aufgrund von sprachlichen Verständnisproblemen können insofern durch kindliche, elterliche oder gemeinsame Rechercheprozesse ausgeglichen werden.*

## **Home and Language Influences on Children's Internet Use at Home**

### **Abstract**

*This paper examines the digital home learning environment of children with special regard to the categories of difference origin and language and develops associations between the migration background, the family language, an Internet-related parent-child interaction as well as an entertainment- and school-related use of the Internet by children. Empirical bases are standardized paper-pencil-questionnaires for parents and children as well as ethnographically oriented studies in families. Results of the quantitative analyses show that children whose predominant language of communication in the family is not German used the Internet more frequently together with their parents. In more detail, the qualitative study revealed that those children who have a migration background and speak mainly in their language of origin (not German) within the family used the Internet more frequently and in more complex ways for school-related purposes. In particular, (joint) Internet research for families who rarely speak German at home has been shown to compensate language barriers. Accordingly, a lack of parental support due to language comprehension problems could be compensated by child, parent, or joint research processes.*

### **1. Ausgangslage: Teilhabe – Digitale Medien – Familiensprache – Herkunft**

Die Frage von (Bildungs-)Teilhabe als Voraussetzung für Inklusion (Hüpping und Kamin 2020) umfasst neben der Differenzlinie Behinderung unter anderem auch die Heterogenitätsdimensionen soziale Lage, Bildungshintergrund und Herkunft. Die Bildungschancen von Schüler:innen hängen somit neben den physischen und psychischen Voraussetzungen stark von

deren sozialer Herkunft, ihrem Geschlecht sowie vom Migrationshintergrund ab (Huber und Helm 2020; Scherer und Siddiq 2019). Aufgrund mangelnder materieller und immaterieller Ressourcen kann auch der Zugang zu digitalen Medien sowie eine souveräne und vielfältige Nutzung erschwert werden, was den Medienkompetenzerwerb behindert (z. B. Kamin und Meister 2016). Das ist insofern problematisch als computer- und informationsbezogene Kompetenzen (Computer and Information Literacy, CIL) für die Eröffnung von Bildungschancen Heranwachsender bedeutsam sind. CIL ist zu verstehen als individuelle Fähigkeit, «digitale Medien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben» (Eickelmann, Bos, Labusch, 2019, 9). Der Erwerb von CIL wird insbesondere durch familiäre Faktoren beeinflusst. Im Hinblick auf sozio-kulturelle Ressourcen in der Familie spielen sowohl individuelle Nutzungspräferenzen (z. B. unterhaltungsbezogene, schulbezogene Nutzungsformen) als auch Ungleichheiten eine bedeutsame Rolle (Senkbeil et al. 2019). Neben dem Einfluss gemeinsamer medienbezogener Aktivitäten von Eltern und Kindern konnte in bisherigen Untersuchungen unter anderem der Migrationshintergrund als Merkmal identifiziert werden, das mit dem Ausmass von kindlicher CIL im Zusammenhang steht (Vennemann et al. 2019). Dabei wurde gezeigt, dass die CIL von Kindern mit Migrationshintergrund signifikant geringer ist als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (ebd.), wobei wenig Erkenntnisse zu differenzierten Merkmalen der Familien vorliegen. Es gilt insofern, weitere einflussnehmende Faktoren und familiäre Gelingensbedingungen zu ermitteln, die den Erwerb von CIL begünstigen. Ziel des Beitrags ist daher, die Nutzung digitaler Medien – konkret die Internetnutzung – von Kindern zu Beginn der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der elterlichen Unterstützung in Form einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie der Differenzkategorien Herkunft und Sprache multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Hierfür werden sowohl Zusammenhänge zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der Internetnutzung von Kindern als auch Zusammenhänge zwischen den Differenzkategorien Herkunft und Sprache untersucht. Anschliessend werden Fragen nach Zusammenhängen

zwischen dem Migrationshintergrund, der Familiensprache, einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie der Internetnutzung von Kindern diskutiert. Grundlage hierfür bietet das BMBF-geförderte Verbundforschungsprojekt DigHomE (Digital Home Learning Environment), welches die digitale häusliche Lernumwelt von Schüler:innen der fünften Klasse untersucht. Der Beitrag diskutiert (Bildungs-)Teilhabe durch eine kompetenzorientierte häusliche Internetnutzung von Kindern unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds, wobei die Familiensprache als mögliche Ressource in den Blick genommen wird.

## **2. Forschungsstand**

### **2.1 *Internetnutzung von Kindern mit Beginn der Sekundarstufe I***

Die Internetnutzung von Kindern findet überwiegend im häuslichen Kontext statt (Eickelmann et al. 2014). Dabei gestaltet sich die Art der Nutzung vielfältig und kann beispielsweise nach verschiedenen Präferenzen (z. B. für schulische Anlässe) unterschieden werden (Kunina-Habenicht und Goldhammer 2020). Das Internet wird von Kindern und Jugendlichen entweder in der Freizeit zur Unterhaltung oder schulbezogen genutzt (Gruchel et al. 2022a). Eine unterhaltungsbezogene Internetnutzung umfasst Aktivitäten wie das Chatten mit Freund:innen, das Ansehen von Online-Videos oder das Spielen von Online-Spielen. Diese Art der Nutzung beschreibt insbesondere Aktivitäten mit einer starken sozialen Interaktionsorientierung (Senkbeil 2018). Darüber hinaus zählen zu einer unterhaltungsbezogenen Nutzung auch informationsorientierte Aktivitäten, wenn diese in einen freizeitlichen Kontext eingebettet sind und keinen schulischen Bezug haben (z. B. Informationen über persönliche Hobbys/Interessen recherchieren; Kunina-Habenicht und Goldhammer 2020). Eine schulbezogene Internetnutzung hingegen umfasst Aktivitäten, die einen schulischen Schwerpunkt haben (z. B. Informationen für Referate oder Hausaufgaben recherchieren). Diese Aktivitäten sind meist ausschließlich informationsbezogen. Wie sich die Internetnutzung von Kindern auf

schulische Leistungen oder den Erwerb von CIL auswirkt, wurde in bisherigen Studien bereits umfassend untersucht. Die Befundlage ist allerdings noch heterogen bezüglich der Wirkung von Nutzungsarten des Internets auf verschiedene Outcomevariablen des Kindes (Goldhammer et al. 2016; Hatos 2020; Lee und Wu 2013; Zhang und Liu 2016). Folglich sollte die Betrachtung der Internetnutzung von Kindern immer im Hinblick auf differenzierte Nutzungsarten vorgenommen werden. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass eine analytische Unterscheidung zwischen einer unterhaltungsorientierten Internetnutzung in der Freizeit und einer schulbezogenen Internetnutzung angesichts aktueller Medienentwicklungen und damit verbundener medialer Praktiken oftmals schwer zu treffen ist. Als ein Beispiel sind etwa Klassenchats durch Instantmessenger zu nennen, in denen beide Nutzungsarten miteinander verschmelzen (Rummler et al. 2021). Der vorliegende Beitrag fokussiert deshalb sowohl die unterhaltungs- als auch die schulbezogene Internetnutzung von Kindern. Inwiefern familiäre Faktoren die häusliche Internetnutzung von Kindern beeinflussen, wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

## **2.2 Digitale häusliche Lernumgebung**

Eltern können die häusliche Internetnutzung ihres Kindes direkt beeinflussen, indem sie es beispielsweise bei Aktivitäten im Internet unterstützen (Bonanati et al. 2022). Die elterliche Unterstützung ist für den Schulerfolg ein bekannter und etablierter Prädiktor, welcher auch bereits in neueren Untersuchungen im Kontext der Internetnutzung von Kindern bestätigt werden konnte (Bonanati und Buhl 2022; Gruchel et al. 2022a; Gruchel et al. 2022b). Wie Eltern ihre Kinder bei der Internetnutzung unterstützen, ist vielfältig. Angelehnt an die differenzierte Betrachtung elterlicher Unterstützung innerhalb der Theorie zur häuslichen Lernumwelt (Home Learning Environment, Bradley und Corwyn 2005) fokussiert der vorliegende Beitrag in der Betrachtung elterlicher Unterstützung die Eltern-Kind-Interaktion. Diese Form elterlicher Unterstützung beschreibt den Austausch von Eltern und Kind auf Augenhöhe, bei dem Eltern und Kinder beispielsweise gemeinsam im Internet nach Informationen suchen (z. B. nach Urlaubszielen oder freizeitlichen Aktivitäten, Informationssuche

für schulische Belange, gemeinsames Lesen von Nachrichten; Bonanati et al. 2022; Bonanati und Buhl 2022). Im Bereich der Medienerziehung wird die Eltern-Kind-Interaktion zumeist unter den Medienstrategien «Co-Use» und «Active Mediation» untersucht (Zaman und Mifsud 2017). Eine häufige gemeinsame Interaktion führte zu einer häufigeren schulbezogenen Internetnutzung der Kinder und zu höheren CIL (Collier et al. 2016; Gruchel et al. 2022b; Garmendia et al. 2012). Während die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion demnach einen wichtigen Einfluss auf die Internetnutzung von Kindern hat, ist es notwendig, weitere Einflüsse innerhalb der Familie auszumachen, die die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion und somit letztlich auch die Internetnutzung sowie den Erwerb von CIL bedingen. So ist beispielsweise bekannt, dass die Eltern-Kind-Interaktion mit den Differenzkategorien Bildung und Herkunft zusammenhängt (Bonanati et al. 2022). In bisheriger Forschung, die die Bedeutsamkeit der strukturellen Merkmale im Kontext der Internetnutzung von Kindern untersuchte, erfolgte die Betrachtung herkunftsbedingter Einflüsse bislang jedoch zumeist ausschliesslich durch die Erfassung des Migrationshintergrundes (Gruchel et al. 2022a; Engel de Abreu et al. 2021). So zeigte sich in Untersuchungen zum Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung beispielsweise, dass eine häufigere Unterstützung vor allem in den Familien stattfand, in denen kein Migrationshintergrund vorlag (Dumont et al. 2012; Engel de Abreu et al. 2021; Sander et al. 2021). Die Befundlage zu Zusammenhängen zwischen dem Migrationshintergrund und der Internetnutzung der Kinder gestaltet sich sehr heterogen. Zwar berichteten Kinder mit Migrationshintergrund häufiger, das Internet im ausserschulischen Kontext für schulbezogene Aktivitäten zu nutzen, allerdings wiesen diese Kinder deutlich geringere CIL auf als Kinder ohne Migrationshintergrund (Eickelmann et al. 2019). Kinder ohne Migrationshintergrund hingegen gaben an, das Internet häufiger für unterhaltungsbezogene Aktivitäten zu nutzen (ebd.). Diese heterogene Befundlage schliesst sich den im vorigen Kapitel dargelegten heterogenen Befunden zum Zusammenhang der Nutzungsarten des Internets mit dem Erwerb von CIL an. Da der überwiegende Teil bisheriger Forschung zu herkunftsbedingten Einflüssen den Migrationshintergrund fokussiert, stellt sich die Frage, ob in der Tat der Migrationshintergrund oder aber die in der Familie gesprochene Sprache

ausschlaggebend dafür ist, wie innerfamiliäre Prozesse gestaltet werden. In Untersuchungen im Kontext der elterlichen Hausaufgabenbetreuung beispielsweise konnte die Familiensprache bereits als bedeutsamer Prädiktor herausgestellt werden: In Familien, in denen (auch) eine nicht deutsche Familiensprache gesprochen wurde, fand eine stärker ausgeprägte strukturierende Begleitung durch die Eltern und eine allgemein verstärkte elterliche Unterstützung beim Lernprozess statt verglichen mit Familien, in denen ausschliesslich Deutsch gesprochen wurde (Sander et al. 2021). Befunde zum Einfluss der Familiensprache im Kontext der digitalen häuslichen Lernumgebung liegen unseres Wissens bislang jedoch nur vereinzelt vor und fokussieren zumeist die Ausbildung von CIL. So konnte, ähnlich wie in Befunden zum Migrationshintergrund, gezeigt werden, dass Kinder aus Familien, in denen eine nicht deutsche Familiensprache gesprochen wird, geringere Leistungen erzielten als Kinder, deren Familiensprache Deutsch war (Eickelmann, Bos, und Labusch 2019). Befunde zum Zusammenhang der Familiensprache und elterlicher Unterstützung beispielsweise in Form von Eltern-Kind-Interaktion im Kontext der Internetnutzung sind uns bislang jedoch nicht bekannt. Wissen darüber ist jedoch wichtig, um die Familiensprache als mögliche Ressource in der Betrachtung struktureller Merkmale stärker in den Fokus zu rücken.

### **3. Forschungsfragen**

Die vorliegende Studie will die Effekte von Migrationshintergrund vs. Familiensprache untersuchen. Hierfür wird in einem ersten Schritt die Bedeutsamkeit einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion für die unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung von Kindern anhand folgender Fragestellungen überprüft:

1. In welchem Zusammenhang steht die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion mit der unterhaltungs- und schulbezogenen Internetnutzung von Kindern?

Um in einem weiteren Schritt zu schauen, welche Unterschiede in der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der Internetnutzung des Kindes hinsichtlich des Migrationshintergrundes und der

Familiensprache existieren, stellt sich vorab die Frage, wie der Migrationshintergrund und die Familiensprache miteinander zusammenhängen.

2. Wie eng ist der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Familiensprache?

Daran anschliessend folgt die Fragestellung zur Bedeutsamkeit eines Migrationshintergrundes und der Familiensprache für die Internetnutzung:

3. Welche Unterschiede existieren in der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie in der unterhaltungs- und schulbezogenen Internetnutzung von Kindern hinsichtlich eines Migrationshintergrundes in der Familie sowie der Familiensprache?

Um die quantitativen Ergebnisse zu verdichten und zu explizieren, werden im Anschluss qualitative Daten herangezogen, die eine detaillierte Perspektive auf das Zusammenspiel von kindlichen und elterlichen Internetnutzungsweisen sowie deren Zielstellung ermöglichen. Folgende Fragestellung wird abgeleitet:

4. Wie lassen sich kindliche und elterliche Internetnutzungsweisen sowie deren Zielstellung konkret beschreiben?

Die Triangulation der quantitativen und qualitativen Teilstudien erfolgte in Anlehnung an Flick (2008) zunächst auf Ebene der Daten und Methoden (ebd., 12–16, Kap. 4.1. und 5.1) sowie mittels verschiedener qualitativer Strategien zur Ergänzung des Gegenstandsverständnisses (ebd., 23f., Kap. 5.1.). Abschliessend erfolgte eine Triangulation zwischen Gegenstandskonstituierung, Erkenntnisgewinn und Ergebnissicherung (ebd., 25f., Kap. 6).

## 4. Quantitativer Zugang

### 4.1 Empirisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen eins bis drei wurden Daten von Schüler:innen der fünften Jahrgangsstufe und deren Eltern aus sowohl (klein-)städtischen als auch ländlichen Regionen innerhalb von NRW erhoben. Die Schulen wurden zufällig ausgewählt. Die Befragung der Schüler:innen erfolgte im Paper-Pencil-Verfahren. Die zugrundeliegende Stichprobe dieser Untersuchung umfasst Daten von 356 vollständigen Eltern-Kind-Dyaden (38,8 % Realschule/Sekundarschule, 51,1 % Gymnasium, 10,1 % Gesamtschule). Alle Schüler:innen (48,2 % weiblich) gaben an, zuhause über einen Internetzugang zu verfügen. Insgesamt 34,3 % der Eltern gaben an, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist und somit ein Migrationshintergrund vorliegt. Dass die in der Familie gesprochene Hauptverkehrssprache Deutsch ist, gaben 94,7 % der Eltern an.

Zur Erfassung der im Rahmen des Beitrags untersuchten Konstrukte wurden folgende Instrumente genutzt:

Der *Migrationshintergrund* wurde im Elternfragebogen erfasst. Die Antwortmöglichkeiten für Vater und Mutter wurden in eine dichotome Variable (0 = beide Eltern sind in Deutschland geboren, 1 = mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren) überführt. Die *Familiensprache* wurde im Elternfragebogen dichotom über die Fragestellung «Was wird in Ihrer Familie überwiegend gesprochen?» erfasst (0 = Deutsch, 1 = eine andere Sprache). Die *internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion* wurde über ein Einzelitem im Kinderfragebogen erfasst (Gruchel et al. 2022b). Die Häufigkeit wurde von (1) «nie oder selten» bis (5) «jeden Tag oder fast jeden Tag» abgefragt. Die *unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung* wurde im Kinderfragebogen in Anlehnung an PISA 2012 und 2015 (Mang et al. 2018) erfasst. Die unterhaltungsbezogene Internetnutzung wurde mittels neun Items erfasst (z. B. Online-Spiele spielen) und weist eine akzeptable interne Konsistenz ( $\alpha = .77$ ) auf. Die schulbezogene Internetnutzung wurde mittels sieben Items erfasst (z. B. Im Internet surfen [z. B. um einen Aufsatz oder

ein Referat vorzubereiten]) und weist eine moderate interne Konsistenz ( $\alpha = .67$ ) auf. Die Häufigkeiten wurden auf einer fünfstufigen Skala von (1) «nie» bis (5) «sehr oft» eingeschätzt.

## 4.2 Quantitative Ergebnisse

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden Zusammenhänge zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und den Nutzungsarten des Internets untersucht (s. Tabelle 1). Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang sowohl zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der unterhaltungsbezogenen Internetnutzung als auch zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der schulbezogenen Internetnutzung.

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	Migrationshintergrund <sup>1</sup>	-				
(2)	Familiensprache <sup>1</sup>	.28*	-			
(3)	Internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion <sup>2</sup>	.07	.11*	-		
(4)	Unterhaltungsbezogene Internetnutzung <sup>2</sup>	.14*	.17*	.39*	-	
(5)	Schulbezogene Internetnutzung <sup>2</sup>	.10	.16*	.29*	.50*	-

**Tab. 1:** Bivariate Korrelationen der Variablen ( $p < .05^*$ ). (1) Skala stammt aus Elternfragebogen. (2) Skala stammt aus Kinderfragebogen. Herkunft: 0 = beide Eltern sind in Deutschland geboren, 1 = mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren. Sprache: 0 = Deutsch, 1 = andere Sprache.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde mittels Chi-Quadrat-Test untersucht, inwiefern der Migrationshintergrund und die Familiensprache miteinander in Beziehung stehen und ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen vorliegt. Die Ergebnisse der Kreuztabelle können Tabelle 2 entnommen werden. Keine der erwarteten Zellhäufigkeiten war kleiner als 5. Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Familiensprache,  $\chi^2(1, N = 356) = 27.15, p < .001$  ermittelt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch zahlreiche Familien mit Migrationshintergrund zu Hause Deutsch sprachen, sodass sich eine weiter differenzierte Betrachtung beider Aspekte lohnenswert erscheint.

		Familiensprache		Gesamt
		Deutsch	Andere Sprache	
Hintergrund	Kein Migrationshintergrund	232	2	234
	Migrationshintergrund	105	17	122
	Gesamt	337	19	356

**Tab. 2:** Kreuztabelle der Variablen Migrationshintergrund und Familiensprache.

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wurden die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion und die unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung von Kindern hinsichtlich der Unterschiede nach dem Migrationshintergrund (Gruppe A = kein Migrationshintergrund,  $N = 234$ ; Gruppe B = Migrationshintergrund,  $N = 122$ ) und der Familiensprache (Gruppe A = Deutsch,  $N = 337$ ; Gruppe B = Andere Sprache,  $N = 19$ ) untersucht. Aufgrund der geringen Zellenbesetzung bei nicht deutscher Familiensprache wurde für beide Variablen das nicht-parametrische Verfahren des Mann-Whitney-U-Tests verwendet. Die Ergebnisse sowie die Gruppenmittelwerte können Tabelle 3 entnommen werden.

Variable	Gruppe A	Gruppe B	U	Z	p
	M (SD)	M (SD)			
<b>Internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion</b>					
Migrationshintergrund	2.41 (1.11)	2.58 (1.18)	13140.50	-1.28	.20
Familiensprache	2.44 (1.12)	3.00 (1.29)	2406.00	-1.89	.03*
<b>Unterhaltungsbezogene Internetnutzung</b>					
Migrationshintergrund	2.53 (0.68)	2.73 (0.71)	11265.00	-3.27	.00*
Familiensprache	2.57 (0.68)	3.10 (0.76)	1907.00	-2.97	.00*
<b>Schulbezogene Internetnutzung</b>					
Migrationshintergrund	1.85 (0.56)	1.97 (0.64)	12764.00	-1.64	.10
Familiensprache	1.86 (0.56)	2.29 (0.84)	2106.50	-2.52	.01*

**Tab. 3:** Mann-Whitney-U-Test für die Variablen Migrationshintergrund und Familiensprache getrennt nach Gruppen. U = U-Statistik, Z = Z-Statistik, \* $p < .05$ .

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund gaben signifikant häufiger an, das Internet für unterhaltungsbezogene Aktivitäten zu nutzen als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund. Es handelte sich allerdings um kleine Unterschiede. Keine Unterschiede gab es in der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der schulbezogenen Internetnutzung.

Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, berichteten signifikant häufiger von internetbezogener Eltern-Kind-Interaktion und gaben signifikant häufiger an, das Internet für unterhaltungs- und schulbezogene Aktivitäten zu nutzen. Auch hier handelt es sich um kleine Unterschiede.

Erwartungskonform gab es einige Familien mit Migrationshintergrund, in denen zu Hause Deutsch gesprochen wurde. Insbesondere mit Blick auf die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion sowie die schulbezogene Internetnutzung von Kindern stellte sich die Familiensprache gegenüber dem Migrationshintergrund als bedeutsamer heraus. Um diese Zusammenhänge noch besser zu verstehen, wurde eine vertiefte qualitative Erhebung durchgeführt.

## **5. Qualitativer Zugang**

### **5.1 Empirisches Vorgehen**

Zur Beantwortung der vierten Fragestellung zu den Internetnutzungsweisen sowie deren Zielsetzung wurde mittels einer ethnografisch orientierten Exploration ein detaillierter Einblick in die digitale häusliche Lernumwelt von Schüler:innen aus der fünften Klasse erlangt. Dazu wurden 16 Familien mit dem Ziel untersucht, einen grösstmöglichen Kontrast u. a. hinsichtlich Herkunft, Bildung und Familiengrösse abzubilden. Die Auswahl der Familien wurde nach dem Prinzip des Theoretical Samplings vorgenommen. Darauf aufbauend wurden nach dem Schneeballprinzip (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 177) weitere Familien gewonnen, indem Familien den «Schnellball» anderen Familien zuwarfen, von denen sie vermuteten, dass diese zu dem Problembereich etwas beitragen

können. Obwohl das Sample alle Differenzkategorien abbildete, dominierten Familien aus Mittelschichtskontexten. Weiter konnten mehr Jungen als Mädchen zur Teilnahme gewonnen werden, die zudem überwiegend ein Gymnasium besuchen (Richter und Kamin 2021). Im Fokus der Befragung stand der Einsatz digitaler Medien sowie die elterliche Begleitung während der Bearbeitung schulischer Aufgaben. Fünf der besuchten Familien wiesen einen Migrationshintergrund auf, von denen drei angaben, im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Konkret erfolgte über einen Nachmittag hinweg eine teilnehmende Beobachtung während der Hausaufgabenbearbeitung in der Familie. Diese wurde ergänzt durch eine Dokumentation des häuslichen Umfeldes mittels der Kombination aus einem strukturierten Beobachtungsbogen und einer von den Schüler:innen angefertigten Fotodokumentation.<sup>1</sup> Im Anschluss wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf 2013) mit den Eltern sowie den Schüler:innen geführt. Sieben Familien konnten darüber hinaus für die Teilnahme an einer Erweiterungsstudie zu den Bedingungen des pandemiebedingten Distanzlernens (vom Frühjahr bis zu den Sommerferien 2020) gewonnen werden (vgl. dazu Gerhardts et al. 2020a; Gerhardts et al. 2020b). Diese Datenerhebung erfolgte mittels kontaktloser Erhebungsmethoden, bestehend aus der Kombination von Tagebuchverfahren durch die Schüler:innen (über zwei Wochen) sowie einem anschließenden Telefoninterview mit einem oder beiden Elternteilen.

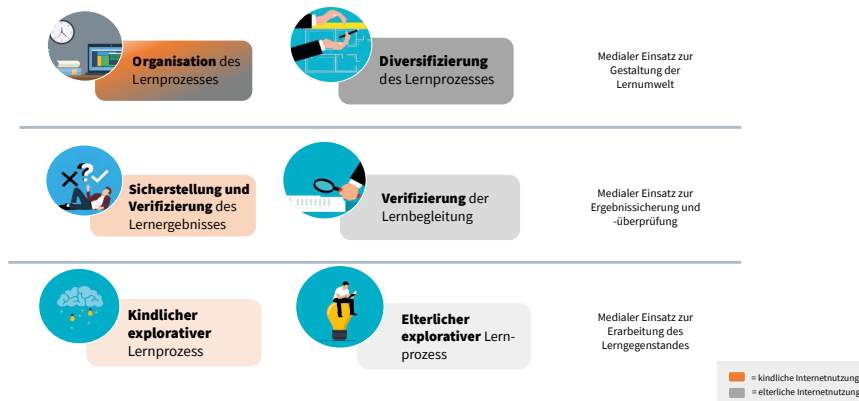
Die Daten wurden mittels der Methode der Ethnografischen Collage ausgewertet (Friebertshäuser et al. 2010). Dazu wurden zunächst Familienportraits als verdichtete Beschreibungen erarbeitet und diese fallvergleichend ausgewertet, sodass zentrale Phänomene identifiziert und anschliessend in den Forschungskontext eingeordnet werden konnten (Richter, S. 2019; Andrä 2019). Ergebnis sind zwei phänomenbezogene Collagen, einerseits zu den kindlichen und elterlichen Nutzungsformen digitaler Medien im Rahmen der schulbezogenen Aufgabenbearbeitung, andererseits zu familiären Motiven in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Rahmen des schulischen Bearbeitungsprozesses (Richter, L. in Vorb.).

---

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

## 5.2 Qualitative Ergebnisse

Zusammengefasst ist zu konstatieren, dass im Rahmen der ethnografisch orientierten Exploration die Nutzung digitaler Medien im Rahmen der Bearbeitung schulischer Aufgaben eher selten beobachtet wurde. Sofern digitale Endgeräte den Lernprozess unterstützten, zeigte sich darüber hinaus, dass sowohl Kinder als auch Eltern in der Häuslichkeit digitale Medien zur Bearbeitung schulbezogener Aufgaben einsetzten. In diesem Zuge konnten sechs verschiedene Internetnutzungsanlässe identifiziert werden (Richter und Kamin 2021), die hinsichtlich ihres Komplexitätsgrades auf drei Ebenen geclustert wurden. Diesen drei Ebenen konnte jeweils eine Zielstellung zugeordnet werden.



**Abb. 1:** Beobachtete kindliche und elterliche Nutzungsformen im Rahmen der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben (Quelle: eigene Darstellung, Richter in Vorbereitung).

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

werden angewandt, um die Lernumwelt der Kinder unter Hinzunahme von digitalen Medien zu gestalten. Ziel ist die Herstellung von Arbeitsfähigkeit.

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

Erst auf der dritten Ebene dient der mediale Einsatz der *Erarbeitung des Lerngegenstandes* und weist damit den grössten Komplexitätsgrad der beobachteten Nutzungsformen auf. Zu beobachten waren dabei explorative Internetrecherchen, bei denen hauptsächlich Texte oder Videos herangezogen wurden, um den Lerngegenstand zu erschliessen. Neben *kindlichen explorativen Lernprozessen* und *elterlichen explorativen Lernprozessen* zeigen sich ausschliesslich auf der dritten Ebene Interaktionsformen, in denen die Kinder und Eltern gemeinsam recherchieren.

Nachfolgend werden die erarbeiteten Erkenntnisse im Hinblick auf diejenigen untersuchten Familien interpretiert, die angaben, im Familienalltag hauptsächlich nicht Deutsch zu sprechen.<sup>2</sup> Im Einzelnen handelt es sich um die Realschüler:innen:

- Tilo Edward (10 Jahre), er lebt bereits seit seiner Geburt mit seinen vier Geschwistern (14, 12, 8 und 4 Jahre) und beiden Elternteilen in Deutschland. Im osteuropäischen Herkunftsland der Eltern arbeitete die Mutter als Berufsschullehrerin. Zum Untersuchungszeitpunkt ist sie Hausfrau und nimmt zusätzlich Änderungsschneidereiaufträge an. Der Vater arbeitet in einem handwerklichen Beschäftigungsverhältnis. Beide Elternteile unterstützten Tilo bei der Hausaufgabenbearbeitung;

---

2 Alle Namen wurden anonymisiert.

einzigste Ausnahme bildet das Fach Englisch. Aufgrund fehlender elterlicher Englischkenntnisse übernahm hier der älteste Bruder die Unterstützungsfunktion.

- Leonor Sol (11 Jahre) lebte zum Zeitpunkt der Untersuchung seit drei Jahren mit ihren zwei Schwestern (7 und 2 Jahre) sowie ihren beiden Elternteilen in Deutschland. Während der Vater im südwesteuropäischen Herkunftsland einem Jura-Studium nachging und die Mutter als Sekretärin arbeitete, ist der Vater nun in Deutschland als Busfahrer, die Mutter als Hausfrau tätig. Diese begleitete Leonor bei der Bearbeitung von schulischen Aufgaben. Insgesamt gestaltet Leonor ihren Arbeitsprozess jedoch sehr eigenverantwortlich und greift nur selten auf elterliche Unterstützung zurück.
- Zelda Zacharias (11 Jahre) ist neben ihren beiden Geschwistern (30 und 19 Jahre) das jüngste Kind der Familie. Ihre Eltern sind noch vor der Geburt der Kinder ohne Schulabschluss aus einem südosteuropäischen Land nach Deutschland migriert. Die Mutter gab an, zum Untersuchungszeitpunkt nicht berufstätig zu sein und sich stattdessen um Zelda und ihren älteren geistig beeinträchtigten Bruder zu kümmern, während der Vater als Verpacker arbeitet. Frau Zacharias berichtet vor allem davon, Zeldas Hausaufgaben zu kontrollieren und ihr bei Rückfragen zur Verfügung zu stehen.

Mit Blick auf die beobachteten Internetnutzungsanlässe in diesen drei Familien ist erkennbar, dass sie über ein vielfältiges Repertoire selbst generierter Nutzungsformen verfügen. Familien, die als Hauptverkehrssprache Deutsch angaben, zeigten im Vergleich dazu nur vereinzelt die Nutzung des Internets für schulbezogene Zwecke an. Wenn überhaupt, konnte in den meisten dieser Fälle nur ein einziger Nutzungsanlass pro Familie beobachtet werden, während die Familien Edward, Sol und Zacharias in unseren Beobachtungen auf breit gefächerte Nutzungsformen zugriffen oder in den Interviews davon berichteten. Darüber hinaus nahmen diese Familien Nutzungsanlässe über alle drei beschriebenen Komplexitätsgrade hinweg wahr und zeigten dabei besonders die Anwendung von explorativen und gemeinsamen Internetnutzungsformen. Digitale Medien wurden dann überwiegend nicht instrumentell zur Überprüfung von

Einzelinformationen oder zur Organisation sowie Verbesserung des Arbeitsprozesses angewandt, worauf sich häufig die Nutzung deutschsprachiger Familien beschränkte. Stattdessen diente der Einsatz der Erkundung des Lerngegenstandes und stellte damit einen integralen Bestandteil zur Bewältigung des schulischen Lernprozesses dar.

Darüber hinaus konnten sowohl kindliche, elterliche als auch gemeinsame Internetnutzungsformen beobachtet werden. Konkret konnten wir dabei aufseiten der Kinder erkennen, dass der Interneteinsatz der Überprüfung von Einzelinformationen insbesondere dann dienen kann, wenn elterliche Unterstützung aufgrund fehlender Wissensbestände oder zeitlicher Einschränkungen nicht zur Verfügung stehen. So berichtete etwa Tilo:

«Aber einmal habe ich bei meiner Mutter gefragt (...). Da, da hat sie gesagt, dass sie beschäftigt war und hat mir ihr Handy gegeben. Da habe ich da mal so irgendwie einfach mal bei Google einfach mal das Wort eingetippt.»

Ebenso zeigt sich, dass die beobachteten Kinder aus Familien, die im Alltag hauptsächlich nicht Deutsch sprechen, bei fehlenden elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten häufiger auf externe, ausserhalb der Familie befindliche Hilfsnetzwerke zugreifen. «Sie hat eine Freunde und wenn sie hat ein bisschen oder Schwierigkeit, sie fragt auch, äh, ihre Freunde», berichtet Frau Sol über Leonor.

Leonors Mutter reflektiert darüber hinaus im Interview, dass die Internetnutzung für Eltern oftmals eine Möglichkeit zur Überwindung sprachlicher Hindernisse darstellt.

«Aber das ist äh, ich finde es jetzt zum Beispiel wir bei uns als Ausländer oder, gibt's es viele Worte, wo wir nicht verstehen. Und aber wir müssen das Leonor erklären, wie das ist. Und wir wissen das nicht.»

Mittels Internetrecherche ist es Frau Sol in diesem Fall möglich, unbekannte Vokabeln zu übersetzen und die Aufgabenstellung inhaltlich zu erfassen, um den Arbeitsprozess weiter zu begleiten oder auch Arbeitsergebnisse hinsichtlich der Orthografie zu überprüfen. Des Weiteren bietet

der Einsatz digitaler Medien während der Bearbeitung schulischer Aufgaben für Eltern die Möglichkeit, Sachverhalte zu demonstrieren, etwa durch Hinzunahme von Fotos, Videos oder weiteren Materialien und sie folglich teils vom elterlichen Unterstützungsbedarf zu entbinden. So erklärt Frau Edward:

«Es ist besser, etwas zeigen als selbst erklären». Darüber hinaus dient die Hinzuziehung von Internetressourcen auch dazu, den Lernprozess der Kinder zu erweitern, etwa durch weiterführende Materialien, wie Frau Zacharias berichtet:

«Und dann finde ich da Aufgaben, schreibe ich auf oder ich sage:  
«Hier hast du das Handy. Lies das. Und dann mach das.»»

Letztlich lassen sich im Rahmen der Familien Edward, Sol und Zacharias auch gemeinsame Nutzungsformen beobachten. Tilos Mutter berichtet dabei insbesondere vom gemeinsamen Anschauen von Erklärvideos, dessen Informationen anschliessend weiterverarbeitet werden:

«Äh das war vielleicht Aufgabe zu irgendeiner Test äh vorbereiten  
(...) Und da war Frage, was passiert, wenn ein Magnet äh brechen und ich habe sofort ähm viel Filme gefunden und haben wir eine angeguckt.»

Auch zeigte sich bezüglich der elterlichen Einstellung zu digitalen Medien in allen drei Familien ein eher potenzialorientierter elterlicher Blick auf den Einbezug digitaler Endgeräte. So wurden die Kinder auf die Unterstützungsmöglichkeit digitaler Medien im Bereich des schulischen Lernens, etwa durch Herrn Edward aktiv hingewiesen:

«Ja, ich habe schon mehreres Mal gesagt, dass sie können das leichter ihre Schule machen, für Geschichte, für Physik. Einfach nebenbei gucken.»

Darüber hinaus wurde die Nutzung digitaler Ressourcen forciert, etwa dadurch, dass Mediennutzungszeiten für schulische oder bildungsorientierte Zwecke nicht auf zeitliche Regulierungen oder Beschränkungen angerechnet wurden. Herr Sol berichtet in diesem Zuge:

«Zum Beispiel, wenn sie studiert habe ich nichts dagegen. Sie kann eine Stunde bleiben. Das ist in Ordnung. Aber wenn sie zum Beispiel spielt (...) sie spielt eine halbe Stunde».

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die beobachteten kindlichen Internetnutzungsformen fehlende elterliche Unterstützungsformen kompensieren können, etwa indem die Kinder auf digitale Medien zurückgreifen. Sei es durch Rückgriff auf weitere Hilfsnetzwerke oder aber auch die Erschliessung von Einzelinformationen per Internetrecherche: Digitale Medien ermöglichen ihnen die selbstständige Bewältigung schulischer Aufgaben. Wenn die Eltern in unseren Beobachtungen Internetrecherchen nachgingen, konnte durch diese oftmals die elterliche Begleitung des Lernprozesses (wieder) ermöglicht werden, vor allem weil so vorhandene elterliche Sprachbarrieren umgangen werden konnten. Ersichtlich wird auch die grosse Chance für gemeinsame Lernprozesse auf Augenhöhe, die in den beobachteten gemeinsamen Internetnutzungsformen zu erkennen waren. Die gemeinsamen Interaktionsformen verliefen dabei meist mit hohem Aktivitätsniveau und kindorientiert, was nach Wagner et al. (2013) als besonders günstiges (medien-)erzieherisches Muster betrachtet wird. Auch vollzogen sich die gemeinsamen Nutzungsprozesse oftmals gleichwertig. So berichten die Eltern von einem gemeinsamen Lernfortschritt entlang des gemeinsamen Erarbeitens des Lerngegenstandes. Frau Edward etwa gibt an:

«Aber so kriegst du selbst irgendwelche neue Informationen».

Das deutlich häufigere Auftreten von gemeinsamen Nutzungsformen in den von uns beobachteten Familien, die angaben, nicht Deutsch als ihre Hauptverkehrssprache zu nutzen, scheint dadurch erklärbar, dass in diesen Familien der Lerngegenstand mithilfe des Internets erschlossen werden musste. Anders als in vielen deutschsprachigen Familien konnte aufgrund von Sprachbarrieren auf familiäre Wissensbestände nicht unmittelbar zugegriffen werden. Diese Notwendigkeit erforderte deutlich mehr Kommunikationsprozesse zwischen Elternteil und Kind, als wenn Eltern in der Lage waren, die aufgetretene Fragen ihrer Kinder ohne technische

Unterstützungsprozesse zu beantworten. Auch die häufigere Kommunikation über Medieninhalte wirkt sich nach Wagner et al. (2013) günstig auf den Effekt der elterlichen Begleitung aus.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Internetnutzung für schulische Zwecke in den von uns beobachteten Familien eine *Kompensationsstrategie* von *Sprachbarrieren* darstellt und dadurch letztlich der schulische Arbeitsprozess erfolgreich bewältigt wird, entweder durch Ermöglichung oder durch Ersatz elterlicher Unterstützung. Die beobachteten Tendenzen gewannen in Zeiten des pandemiebedingten Distanzlernens zusätzlich an Relevanz. Da bereits vor Beginn der Phase des Distanzunterrichts das schulbezogene Lernen mit digitalen Medien und insbesondere mit dem Internet den Kindern aus Familien, die im Alltag überwiegend nicht Deutsch sprachen, vertraut war, waren diese im Vergleich zu den anderen beobachteten Kindern durch die digitale Neuorganisation ihrer häuslichen Lernumwelt weniger herausgefordert (Gerhardts et al. 2020a). Die Kinder konnten aber aufgrund ihrer explorativen Lernprozesse mit digitalen Medien oftmals auch neben instrumentell-qualifikatorischer Bedienkompetenz im Vergleich zu ihren Altersgenoss:innen auch weitere Dimensionen von Medienkompetenz (Baacke 1996) und CIL (vgl. Kap. 1) ausbilden. Gleichzeitig arbeiteten sie – aufgrund unzulänglicher oder gänzlich fehlender elterlicher Unterstützung – bereits deutlich stärker selbstgesteuert, sodass sie den Herausforderungen des pandemiebedingten Distanzlernens mit einer vergleichsweise grösseren Selbstlernkompetenz begegneten. Dabei konnte gerade in Bezug auf den Distanzunterricht eine wechselseitige Abhängigkeit von Medienkompetenz und Selbstlernkompetenz sowohl auf der Ebene des Erwerbs als auch der handlungswirksamen Anwendung identifiziert werden (Gerhardts et al. 2020b).

## **6. Diskussion**

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, digitale häusliche Lernumwelten von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Herkunft und Sprache multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Insgesamt konnten die Ergebnisse einige Befunde des bisherigen Diskurses zu herkunftsbedingten und sprachlichen Einflüssen bestätigen. Im

quantitativen Teil der Studie zeigten sich kaum Effekte des Migrationshintergrundes. Dagegen eröffnete der Blick auf die Familiensprache neue Perspektiven und einen Blick auf Potenziale. Erkennbar ist, dass bei den beobachteten und erfragten Internetnutzungsformen von Kindern und Eltern deutliche Potenziale benennbar sind, die so bislang im medienpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs kaum diskutiert werden.

So zeigte sich, dass Familien, die im Familienalltag überwiegend nicht Deutsch sprechen, eine höhere internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion aufwiesen und dass hier zudem eine häufigere kindseitige unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung stattfand. Während Potenziale der Familiensprache mit Blick auf die elterliche Unterstützung bereits aus anderen Domänen bekannt sind (Sander, Schäfer, und van Ophuysen 2021), bedienen die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Familiensprache und den Nutzungsarten des Internets einen bisher wenig betrachteten Forschungsbereich. Unter Hinzunahme der ermittelten Bedeutsamkeit der Eltern-Kind-Interaktion für die Nutzung des Internets allgemein (unterhaltungs- und schulbezogen) kann die Familiensprache somit im Optimalfall ein Mittel zur Bildungsteilhabe darstellen, weil Kinder mithilfe digitaler Medien – auch unter Rückgriff auf externe Unterstützungssysteme – selbstgesteuert arbeiten können oder auch weil eine sinnvolle elterliche Unterstützung durch Überwindung von Sprachbarrieren möglich wird. Gleichzeitig liegt in den deutlich häufiger stattfindenden gemeinsamen interaktiven Lernprozessen unter Hinzunahme digitaler Medien eine grosse Chance für Lernprozesse auf Augenhöhe.

In diesem Zuge sind die Familiensprache und die gemeinsame Eltern-Kind-Interaktion als mögliche Ressource zu betrachten. Dies stellt eine Erweiterung des bisherigen wissenschaftlichen Diskurses dar, der die Internetnutzung in Familien mit Migrationshintergrund und/oder geringerem sozioökonomischen Status nicht überwiegend defizitär im Kontext von Unterhaltung, Konsum, Alltagsbewältigung stellt oder als Eskapismus in belasteten Lebenslagen begreift (etwa Paus-Hasebrink und Sinner 2021; Friedrich-Liesenkötter und Hüttmann 2023). Vielmehr kann eine häusliche informationsorientierte Internetnutzung eine Bewältigungsmöglichkeit gegenüber schulischen Arbeitsprozessen darstellen und bietet in diesem Zuge eine Chance zur Reduzierung bestehender Bildungsungleichheiten,

die bislang aufgrund der ungleichen Verteilung elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten in der Gefahr standen, begünstigt zu werden (Luplow und Schneider 2018; Bräu 2017; Trautwein und Lüdtke 2014).<sup>3</sup> Damit deutet die vorliegende Untersuchung keinesfalls darauf hin, dass bisherige Diskurse und empirische Ergebnisse zu entkräften sind; vielmehr gilt es, bisherige Auseinandersetzungen um eine solche potenzialorientierte Perspektive zu erweitern.

Um diese beschriebenen Potenziale allen Familien zu eröffnen, bedarf es gewisser Notwendigkeiten. Dazu gilt es, ...

1. ... Eltern in der Begleitung von Lernprozessen unter der Hinzunahme digitaler Medien zu stärken, um elterliche Sprachbarrieren auszugleichen, die bislang elterliche Unterstützungsprozesse verhindert haben, und so die familiäre Begleitung als Ressource des kindlichen Lernprozesses bereitzustellen.
2. ... Kinder zur selbstständigen Nutzung digitaler Medien zu befähigen und zu ermutigen, da so fehlende elterliche Unterstützungsmöglichkeiten kompensiert werden können und/oder auf andere Hilfsnetzwerke zurückgegriffen werden kann.
3. ... Eltern zu ermutigen, vorhandene sprachliche Möglichkeiten zu nutzen und den kindlichen Lernprozess auch in ihrer Herkunftssprache zu begleiten, da die Familiensprache nachweislich einen positiven Einfluss auf gemeinsame Rechercheprozesse ausübt. In der Recherche gilt es dann, die familiäre sprachliche Vielfalt als Bereicherung des kindlichen Lernprozesses zu begreifen, da gemeinsame lernbezogene Interaktionen als besonders hilfreich gelten.

Insgesamt wirbt der vorliegende Beitrag daher für eine mehrdimensionale Sichtweise im Diskurs um die Differenzlinien Herkunft, Sprache und sozialer Lage sowie für den Einbezug verschiedenster familiärer Merkmale, wie neben der Fokussierung der Familiensprache auch die Beachtung der familiären Bildungsorientierung und -geschichte. Einige Limitationen sollten bei der Interpretation der berichteten Ergebnisse berücksichtigt

---

3 Dabei ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass bestehende Bildungsungleichheiten nicht alleine auf das Handeln der Familie zurückzuführen sind. Vielmehr sind bestimmte Gruppen zusätzlich von institutioneller und struktureller Diskriminierung betroffen (siehe etwa Gomolla und Radtke 2009).

werden. Mit Blick auf die quantitative Untersuchung sind insbesondere das querschnittliche Design sowie stichprobenbezogene Limitationen zu nennen, die aus der geringen Anzahl von Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch resultieren. Darüber hinaus sind die Ergebnisse in der qualitativen Untersuchung nicht nur vor dem Hintergrund des eingeschränkten Samples nur bedingt generalisierungsfähig. Bei den drei beobachteten Familien ist ein starkes Aufstiegsinteresse erkennbar, welches mit einer deutlichen Bildungsorientierung einhergeht. In zwei der drei Familien wiesen Elternteile darüber hinaus in den Herkunftsländern erworbene akademische Bildungsabschlüsse auf, die in Deutschland nicht anerkannt sind, sodass die Elternteile Arbeitsverhältnisse ohne Rückgriff auf das eigene Bildungskapital aufnehmen mussten. Es gilt insofern, die intersektionale Verknüpfung der Differenzlinien soziale Lage, Herkunft und Sprache mit dem Merkmal Bildungshintergrund differenzierter zu betrachten.

## Literatur

- Andrä, Markus. 2019. *Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen: Eine videographische Studie in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer.
- Baacke, Dieter. 1996. Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, Sabrina, und Heike M. Buhl. 2022. «The Digital Home Learning Environment and Its Relation to Children's ICT Self-Efficacy». *Learning Environments Research* 25 (2): 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>.
- Bonanati, Sabrina, Heike M. Buhl, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Dorothee M. Meister. 2022. «Digitale häusliche Lernumgebung: Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien». *Medienimpulse* 60 (4): 32 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-04-22-17>.
- Bradley, Robert H., und Robert F. Corwyn. 2005. «Caring for Children around the World: A View from HOME». *International Journal of Behavioral Development* 29 (6): 468–78. <https://doi.org/10.1177/01650250500146925>.
- Bräu, Karin. 2017. «Eltern und Schule am Beispiel von Hausaufgaben». In *Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*, herausgegeben von Timo Burger, und Nicole Miceli, 205–17. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_13).

- Collier, Kevin M., Sarah M. Coyne, Eric E. Rasmussen, Alan J. Hawkins, Laura M. Padilla-Walker, Sage E. Erickson, und Madison K. Memmott-Elison. 2016. «Does Parental Mediation of Media Influence Child Outcomes? A Meta-Analysis on Media Time, Aggression, Substance Use, and Sexual Behavior». *Developmental Psychology* 52 (5): 798–812. <https://doi.org/10.1037/dev0000108>.
- Dumont, Hanna, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Marko Neumann, Alois Niggli, und Inge Schnyder. 2012. «Does Parental Homework Involvement Mediate the Relationship between Family Background and Educational Outcomes?» *Contemporary Educational Psychology* 37 (1): 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>.
- Eickelmann, Birgit, Schaumburg, Heike, Drossel, Kerstin, und Lorenz, Ramona. 2014. «Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich». In *ICILS 2013: Computer und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, herausgegeben von Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander und Heike Wendt, 197–229. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Bos, Wilfried. & Labusch, Amelie. 2019. «Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven». In *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsorientierte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenshold, 7–13. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18319>.
- Engel de Abreu, Pascale M.J., Sascha Neumann, Cyril Wealer, Neander Abreu, Elizeu Coutinho Macedo, und Claudine Kirsch. 2021. «Subjective Well-Being of Adolescents in Luxembourg, Germany, and Brazil During the COVID-19 Pandemic». *Journal of Adolescent Health* 69 (2): 211–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.028>.
- Flick, Uwe. 2008. *Triangulation: Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung, 12. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, Barbara, Sophia Richter, und H. Boller. 2010. «Theorie und Empirie des Forschungsprozesses und die <Ethnographische Collage> als Auswertungsstrategie». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 279–396. Weinheim: Juventa.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Jana Hüttmann. 2023. «Bedingungen Zur Ermöglichung Von Bildung Und Teilhabe Junger Geflüchteter Im Kontext Digitalisierter Bildungsarrangements: Eine Fokussierung Mit Blick Auf Mediendidaktik Sowie Handlungsbefähigung Im Alltag». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik): 169-93. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X>.

- Garmendia, Maialen, Carmelo Garitaonandia, Gemma Martínez, und Miguel Ángel Casado. 2012. «The effectiveness of parental mediation». In *Children, risk and safety on the internet*, herausgegeben von Sonia Livingstone und Leslie Haddon, 231–44. Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847428837.003.0018>.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee Meister, Lea Richter, und Jeannine Teichert. 2020a. «Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen». *PraxisForschungLehrer\*innenBildung* 2 (6): 139–54. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee Meister, Lea Richter, und Jeannine Teichert. 2020b. «Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung». *Medienimpulse* 58 (2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>.
- Goldhammer, Frank, Gabriela Gniewosz, und Johannes Zylka. 2016. «ICT Engagement in Learning Environments». In *Assessing Contexts of Learning*, herausgegeben von Susanne Kuger, Eckhard Klieme, Nina Jude, und David Kaplan. (S. 331–51). *Methodology of Educational Measurement and Assessment*. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_13).
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Gruchel, Nicole, Ricarda Kurock, Sabrina Bonanati, und Heike M. Buhl. 2022a. «Soziale Disparitäten in der schulbezogenen Internetnutzung von Kindern überwinden: Die Rolle der elterlichen Unterstützung als möglicher Vermittler» 36 (2): 204–21.
- Gruchel, Nicole, Ricarda Kurock, Sabrina Bonanati, und Heike M. Buhl. 2022b. «Parental Involvement and Children's Internet Uses – Relationship with Parental Role Construction, Self-Efficacy, Internet Skills, and Parental Instruction». *Computers & Education* 182 (Juni): 104481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104481>.
- Hatos, Adrian. 2020. «Is using ICT at home good or bad for learning? A cross-country comparison of the impact of home use of ICT for entertainment and learning on PISA 2015 Science test results». Preprint. Open Science Framework. <https://doi.org/10.31219/osf.io/9dv5k>.
- Hopf, Christel. 2013. «Qualitative Interviews – ein Überblick». In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 239–360. Reinbek: Rowohlt.
- Huber, Stephan Gerhard, und Christoph Helm. 2020. «Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie». In *Langsam vermisste ich die Schule ...*», herausgegeben von Detlef Fickermann und Benjamin Edelstein, 37–60. Münster Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>.
- Hüpping, Birgit, und Anna-Maria Kamin. 2020. «Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation: Partizipative Medienbildung in der Grundschule». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39 (Dezember): 121–41. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.08.X>.

- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2016. «Increasing Educational Opportunities Through Digital Participation». In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Users and Context Diversity*, herausgegeben von Margherita Antona und Constantine Stephanidis. Lecture Notes in Computer Science, 82–92. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-40238-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40238-3_9).
- Kunina-Habenicht, Olga, und Frank Goldhammer. 2020. «ICT Engagement: A New Construct and Its Assessment in PISA 2015». *Large-Scale Assessments in Education* 8 (1): 6. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00084-z>.
- Lee, Yuan-Hsuan, und Jiun-Yu Wu. 2013. «The Indirect Effects of Online Social Entertainment and Information Seeking Activities on Reading Literacy». *Computers & Education* 67 (September): 168–77. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.001>.
- Luplow, Nicole, und Thorsten Schneider. 2018. «Unterstützung durch die Familie». In *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*, herausgegeben von Andreas Lange, Christine Steiner, Sabina Schutter, und Herwig Reiter, 1–12. Springer NachschlageWissen. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6\\_9-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6_9-1).
- Mang, Julia, Natalia Ustjanzew, Anja Schiepe-Tiska, Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Katharina Müller, und Elisabeth González Rodríguez. 2018. *PISA 2012 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster New York: Waxmann.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Philip Sinner. 2021. *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation: wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene? Lebensweltbezogene Medienforschung*, Band 10. Baden-Baden: Nomos.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Richter, Lea (in Vorbereitung). *Digitale Lernumwelt von Schüler\*innen der 5. und 6. Klasse entlang der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben*.
- Richter, Lea, und Anna-Maria Kamin. 2021. «Formen und Einflussfaktoren kindlicher und elterlicher Mediennutzung zur Bearbeitung der Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren». *Medienimpulse*, 59 (4): 1–33. <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-10>.
- Richter, Sophia. 2019. *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Col-lage*. Weinheim Basel: Juventa.
- Rummler, Klaus, Jane Müller, Anna-Maria Kamin, Rudolf Kammerl, Katrin Potzel, Caroline Grabensteiner, Colette Schneider-Stingelin, und Lea Richter. 2021. «Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42: 63–84. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>.
- Sander, Andreas, Laura Schäfer, und Stefanie van Ophuysen. 2021. «Prädiktoren von prozessbezogener und strukturierender elterlicher Unterstützung während des (coronabedingten) Distanzunterrichts». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2): 419–42. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01015-6>.

- Scherer, Ronny, und Fazilat Siddiq. 2019. «The Relation between Students' Socioeconomic Status and ICT Literacy: Findings from a Meta-Analysis». *Computers & Education* 138 (September): 13–32. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.011>.
- Senkbeil, Martin. 2018. «Development and Validation of the ICT Motivation Scale for Young Adolescents. Results of the International School Assessment Study ICILS 2013 in Germany». *Learning and Individual Differences* 67 (Oktober): 167–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.007>.
- Senkbeil, Martin, Drossel, Kerstin, Eickelmann, Birgit, und Vennemann, Mario. 2019. Soziale Herkunft und computer- und informationsorientierte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In *ICILS 2018 #Deutschland - Computer- und informationsorientierte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Senkbeil Martin, und Vahrenhold, Jan, 301–334. Münster: Waxmann.
- Trautwein, Ulrich, und Oliver Lüdtke. 2014. «Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben: Herausforderungen und Chancen». In *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Carsten Rohlf, Marius Harring, und Christian Palentien, 239–51. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7_13).
- Vennemann, Mario, Schwippert, Knut, Eickelmann, Birgit, und Masek, Corinna. 2019. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im zweiten internationalen Vergleich. In *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 335–65. Münster: Waxmann.
- Wagner, Ulrike, C. Gebel, und C. Lampert. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 72. Berlin: Vistas.
- Zaman, Bieke, und Charles L. Mifsud. 2017. «Editorial: Young children's use of digital media and parental mediation». *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 11 (3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-xx>.
- Zhang, Danhui, und Luman Liu. 2016. «How Does ICT Use Influence Students' Achievements in Math and Science Over Time? Evidence from PISA 2000 to 2012». *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 12 (9). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1297a>.