
Themenheft Nr. 46: Eltern – Pädagog*innen – Medienkompetenzen.

Eltern und Pädagog*innen zwischen Aneignung und Vermittlung von Medienkompetenz.

Herausgegeben von Thorsten Naab, Alexandra Langmeyer, Ruth Wendt und Jessica Kühn

Kooperation von Elternhaus und Schule zum Thema «digitale Medien»

Unterschiede zwischen Elternhäusern und Zusammenhänge mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie Medienerziehung

Sabrina Bonanati¹ , Ricarda Kurock¹ , Nicole Gruchel¹  und Heike M. Buhl¹ 

¹ Universität Paderborn

Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule kann Eltern in ihren Fähigkeiten zur Internetnutzung und -gestaltung sowie in der Wahl passender Medienerziehungsstrategien ihrer Kinder unterstützen. Voraussetzung dafür ist Wissen darüber, welche Kooperationsangebote Eltern von Schulen zum Thema digitale Medien erhalten. Die vorliegende Studie untersuchte anhand einer Befragung von N = 736 Schülerinnen und Schülern der fünften Klassenstufe und N = 426 ihrer Eltern, welche Informations- und Teilhabeangebote letztere erhielten und wie diese Angebote mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie Medienerziehung zusammenhängen. Eltern erhielten nur zum Teil Informations- und Teilhabeangebote zum Thema «digitale Medien». Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern mit niedrigeren bis mittleren Bildungsabschlüssen berichteten aber, häufiger Angebote zu erhalten. Je häufiger Eltern Angebote erhielten, bei denen sie digitale Medien mit ihren Kindern zusammen ausprobieren und erproben konnten, umso geringer waren Fähigkeiten zur Internetnutzung. Dies kann mit der Passung der Angebote von Schulen zu den Bedürfnissen von Eltern zusammenhängen, aber auch ein Anzeichen dafür sein, dass gerade Eltern mit geringeren Fähigkeiten auf Kooperationsangebote von Schulen eingehen. Es wurden keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Kooperationsangeboten und Medienerziehung gefunden. Ergebnisse können helfen, vermehrte Angebote für Eltern zu schaffen sowie adressatengerecht zu gestalten.

Family-School Partnership and Technological Devices: Differences Between Families and Associations to Parents' Internet Skills and Parental Mediation

Abstract

Family-school partnership (FSP) offers possibilities to strengthen parents' own internet skills and the appropriate choice of parental mediation strategies. Until now, there is little knowledge about FSP about technological devices in Germany. We investigated how parents perceived FSP about technological devices, differences in FSP regarding structural family characteristics, and the association of FSP to parents' own internet skills and parental mediation strategies. N = 736 eleven-year-old students and N = 426 of their parents were investigated. Only a little FSP about technological devices was reported. Parents who were not born in Germany and reported lower educational degrees reported a higher extent of FSP. FSP was significantly negative related to parents' own internet skills but not to parental mediation. Thus, parents who reported to be less competent in their internet skills perceived more FSP about technological devices. The results implicate that schools may react sensitively to parents' needs. Furthermore, it is possible that parents who felt less competent with the internet were more aware of the information and invitations schools provided. Results can help to create more offers for parents as well as to design them in a way that is suitable for the target group.

1. Einleitung

Hinsichtlich der Nutzung des Internets durch Kinder herrschen Unsicherheiten sowohl auf Seiten von Schulen als auch bei Eltern bezogen auf die Auswahl, Anwendung und Durchsetzung passender Medienerziehungsstrategien. Für Eltern ist es nicht leicht zu entscheiden, welche Medienerziehungsstrategien, wie z. B. die Strategien der aktiven Co-Mediennutzung, der technischen Überwachung oder der restriktiven Medienerziehung, sie einsetzen (Livingstone u. a. 2017). Auf der einen Seite führt eine erhöhte Regulation zu geringerer Nutzung des Internets auf Seiten der Kinder und damit eventuell zu weniger Möglichkeiten, Kompetenzen im Umgang mit dem Internet zu erwerben. Auf der anderen Seite erhöht eine häufigere Nutzung aber auch die Gefahr, dass Kinder Risiken des Internets ausgesetzt sind. Hier stellt sich die Frage, wie Eltern bei der Wahl passender Medienerziehungsstrategien unterstützt werden können.

Im vorliegenden Beitrag werden zwei wichtige Prädiktoren untersucht, welche den Einsatz passender Medienerziehungsstrategien begünstigen können: die elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie schulische Angebote zur Anleitung und Unterstützung zum Thema <digitale Medien>, welche sich Eltern vermehrt wünschen (Wagner, Eggert, und Schubert 2016). Auf Basis des für

die generelle Kooperation zwischen Elternhaus und Schule formulierten Model of Parental Involvement Process (Green u. a. 2007) wird angenommen, dass Angebote und Einladungen von Seiten der Schule einen Einfluss auf das elterliche Wissen und die Fähigkeiten sowie auf die Wahl und Art des Erziehungs- und Unterstützungsverhaltens der Eltern im häuslichen Kontext haben. Für allgemeine elterliche Unterstützung ist die Bedeutung dieser zwei Prädiktoren bereits gut belegt (Green u. a. 2007). Welche Bedeutung sie für die Medienerziehung von Eltern haben, ist bislang aber kaum untersucht. Ergebnisse dazu können aber helfen, vermehrte Angebote für Eltern zu schaffen sowie diese adressatengerecht zu gestalten.

Der vorliegende Beitrag verfolgt demnach das Ziel, aufzuzeigen, welche Angebote Eltern von Schulen zum Thema <digitale Medien> erhalten. Dabei werden wichtige strukturelle Hintergrundmerkmale von Familien betrachtet. Darüber hinaus wird in der vorliegenden Studie der Zusammenhang dieser Angebote mit den elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie mit der passenden Wahl von Medienerziehungsstrategien untersucht. Ein besonderer Fokus liegt auf der Medienerziehung hinsichtlich der Nutzung des Internets und digitaler Medien, die eine Internetnutzung ermöglichen. Zunächst werden verschiedene Medienerziehungsstrategien und ihr Einfluss auf die kindliche Nutzung des Internets dargestellt, um darauf aufbauend die zwei für die vorliegende Studie wichtigen Prädiktoren, die elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie Angebote von Schulen zum Thema <digitale Medien>, zu erläutern.

2. Strategien der Medienerziehung

Die Nutzung des Internets ist im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Familien omnipräsent (Rathgeb und Schmidt 2019). Für Eltern stellt dabei die Regulation der Mediennutzung ihrer Kinder eine besondere Herausforderung dar, wenn sie auf der einen Seite Kinder vor Risiken der Internetnutzung bewahren und auf der anderen Seite ihren Kindern Möglichkeiten bieten wollen, eine angemessene Kompetenz im Umgang mit neuen Technologien zu erwerben (Livingstone u. a. 2017). Gerade hinsichtlich des Internets sind sich viele Eltern nicht sicher, wie sie ihre Kinder unterstützen und gleichzeitig vor Gefahren bewahren können (Wagner u. a. 2013). Vor allem im angloamerikanischen Sprachraum wurden in quantitativen Untersuchungen mit dem Konstrukt <Parental Mediation> verschiedene Medienerziehungsstrategien betrachtet: die aktive Medienerziehung, die Co-Mediennutzung, die technische Überwachung und das Monitoring (Livingstone und Helsper 2008; Nikken und Jansz 2014; Symons u. a. 2017).

Aktive Medienerziehung meint die gemeinsame Auseinandersetzung von Eltern teil und Kind mit Medien mit dem Ziel einer kritischen Reflexion dieser gemeinsamen Erfahrungen. Von *Co-Mediennutzung* ist hingegen die Rede, wenn das Internet

gemeinsam genutzt wird, jedoch keine aktive Auseinandersetzung mit der Nutzung existiert. Bei der Internetnutzung sind diese beiden Strategien nicht klar voneinander trennbar und wurden in der Vergangenheit häufig zusammengelegt. Die Beschaffenheit der digitalen Endgeräte macht häufig eine ausschliessliche Co-Mediennutzung (wie z. B. beim Fernsehen) nicht möglich und lädt automatisch zur aktiven Auseinandersetzung ein (Livingstone und Helsper 2008). Für die *aktive Co-Mediennutzung* konnte in der Vergangenheit keine einheitliche Befundlage im Zusammenhang mit der Bewahrung der Kinder vor Risiken und Gefahren gefunden werden. Einige Studien fanden negative Zusammenhänge mit dem Internetrisiko (Garmendia u. a. 2012) und problematischer Internetnutzung (Kalmus, Blinka, und Ólafsson 2015; Sasson und Mesch 2014), andere Studien fanden keine signifikanten Zusammenhänge (Kammerl und Wartberg 2018). Einheitlich positive Zusammenhänge wurden allerdings zwischen aktiver Co-Mediennutzung und der Mediennutzung sowie der Medienkompetenz von Kindern gefunden (Collier u. a. 2016; Garmendia u. a. 2012).

Unter *restriktiver Medienerziehung* werden die Regulierung und Beschränkung der Internetnutzung, der Nutzungsdauer und bestimmter Inhalte gefasst (Pfetsch 2018). Die restriktive Medienerziehung stellte sich im Vergleich zu den anderen Medienerziehungsstrategien als effektivste Strategie hinsichtlich der Bewahrung vor Risiken der Internetnutzung heraus (Garmendia u. a. 2012; Kalmus, Blinka, und Ólafsson 2015; Kammerl und Wartberg 2018; Kirwil 2009; Livingstone und Helsper 2008). Mit erhöhtem Einsatz restriktiver Medienerziehung ging jedoch gleichzeitig auch eine geringere Mediennutzung und eine geringere Medienkompetenz der Kinder einher (Collier u. a. 2016; Garmendia u. a. 2012).

Unter *technische Überwachung* fällt die elterliche Nutzung von technischen Hilfsmitteln, wie Software oder Apps zur Überwachung der Internetaktivitäten ihrer Kinder. Zum Beispiel können bestimmte Internetseiten und Inhalte blockiert oder die Nutzungsdauer des Internets technisch reguliert werden (Pfetsch 2018). Die technische Überwachung als Medienerziehungsstrategie ist bislang am wenigstens gut hinsichtlich der Wirkung auf Risiken und Chancen für Kinder untersucht (Pfetsch 2018). Kammerl und Wartberg (2018) fanden in ihrer Studie keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der technischen Überwachung und problematischer Internetnutzung von Kindern.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Einsatz bestimmter Medienerziehungsstrategien nicht per se zu einem Kompetenzzuwachs auf Seiten der Kinder führt. Befunde auf Basis qualitativer Studie betonen, dass insbesondere das Ausmass einer Kindorientierung entscheidend für die Qualität von elterlicher Unterstützung ist. Kindorientierung setzt sich u. a. zusammen aus dem elterlichen Verständnis dafür, wie Kinder mit Medien umgehen und diese wahrnehmen sowie aus dem Verständnis darüber, was die Internetnutzung für Kinder bedeutet (Wagner u. a. 2013). Neben anderen Faktoren, wie z. B. die elterliche Einstellung, können v. a. die eigenen

elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets dieses Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes und damit auch die Wahl passender Medienerziehungsstrategien beeinflussen, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

3. Elterliche Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets

Wann der Einsatz bestimmter Medienerziehungsstrategien sinnvoll ist, erfordert Wissen und Fertigkeiten von Eltern zur Nutzung und Gestaltung des Internets (Livingstone u. a. 2017). Neben der Medienkritik und Medienkunde stellen diese Aspekte zwei wichtige Dimensionen der Medienkompetenz nach Baake (1998) dar. Ganz speziell auf das Internet bezogen, welches Personen nicht nur ermöglicht Informationen abzurufen und zu nutzen, sondern auch zu gestalten, werden die oben genannten Dimensionen der Nutzung und Gestaltung fokussiert.

Im Gegensatz zur Forschung zu Digital Divide, in der eine differenzierte Erfassung der Fähigkeiten hinsichtlich der Internetnutzung üblich ist, wurden in der Forschung zum Zusammenhang zwischen elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets mit Medienerziehungsstrategien diese Fähigkeiten häufig nur eindimensional, also mittels eines Items zur globalen Einschätzung der Fähigkeiten erfasst (Livingstone u. a. 2017). Es wurden überwiegend positive Zusammenhänge zwischen den elterlichen Fähigkeiten zur Internetnutzung und der Medienerziehung berichtet. Eltern, die ihre Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet positiv bewerteten, gaben sowohl an, häufiger aktive Medienerziehungsstrategien als auch häufiger Überwachungsstrategien wie das Monitoring und die technische Überwachung zu nutzen (Dedkova und Smahel 2020; Livingstone u. a. 2017; Nikken und Schols 2015; Talves und Kalmus 2015). Darüber wie verschiedene Dimensionen der Fähigkeiten mit unterschiedlichen Medienerziehungsstrategien zusammenhängen, ist bislang recht wenig bekannt.

Um diesen Zusammenhang zwischen den elterlichen Fähigkeiten und ihrer Medienerziehung differenzierter zu beschreiben, werden in der vorliegenden Studie die oben benannten Dimensionen der Medienkompetenz von Baake (1998), die Internetnutzung und die Internetgestaltung, näher betrachtet. Fähigkeiten zur Internetnutzung beinhalten Recherchefähigkeiten wie das Verstehen und die Risikobeurteilung von Inhalten aus dem Internet (van Deursen, Helsper, und Eynon 2016). Gestalterische Fähigkeiten umfassen die Fertigkeit, eigene qualitativ akzeptable Internetinhalte zu erstellen und ggf. im Internet zu veröffentlichen (van Deursen, Helsper, und Eynon 2016). Angebote der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule sind eine Möglichkeit, das elterliche Wissen und die Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets zu stärken (Green u. a. 2007). Im folgenden Kapitel wird veranschaulicht, wie die Kooperation differenziert wird. Die Forschungslage mit Bezug zum Thema «digitale Medien» wird darauf aufbauend dargelegt.

4. Kooperation zwischen Elternhaus und Schule

Auf Basis der National Standards for Family-School Partnership wurde für Deutschland mit den vier folgenden Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit veranschaulicht, wie die Kooperation von Elternhaus und Schule gestaltet werden kann. Diese Qualitätsmerkmale sind auch auf das Thema «digitale Medien» übertragbar (Buhl, Bonanati, und Eickelmann 2021; Sacher u. a. 2013; Yotyodying, Dettmers, und Jonkmann 2020): (A) Willkommens- und Begegnungskultur, (B) Vielfältige und respektvolle Kommunikation, (C) Erziehungs- und Bildungskooperation und (D) Partizipation.

Durch Kooperationsangebote solcher Art werden für Eltern Möglichkeiten geschaffen, an Elternabenden, Informationsveranstaltungen oder Projekttreffen zu bestimmten Themen mit Lehrkräften und anderen Eltern ins Gespräch zu kommen, das eigene Wissen zu erweitern und auf dieser Grundlage, die elterliche Unterstützung im häuslichen Kontext anzupassen (Rubach und Bonanati 2021; Green u. a. 2007). Entscheidend dafür sind aber vor allem Signale und Einladungen von Lehrkräften und Schule (Green u. a. 2007; Killus und Paseka 2020). Nur ein geringer Anteil an Eltern ist nach aktuellem Wissensstand in Tätigkeiten involviert, die sich mit Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern befassen (Killus und Paseka 2014). Bezogen auf den schulischen und freizeithlichen Umgang mit digitalen Medien und die Medienerziehung stellten Wagner, Eggert, und Schubert (2016) auf Basis einer qualitativen Befragung von 53 Eltern mit Kindern im Alter von 8 bis 14 Jahren heraus, dass Eltern sich insbesondere Angebote in Form von Qualitätsmerkmal B und C wünschten. Eltern schrieben der Schule einerseits eine wichtige Rolle in der Medienerziehung ihrer Kinder zu und wünschten sich andererseits Hilfe, Anleitung und Unterstützung von Seiten der Schule zu Medienerziehungsfragen (siehe auch Garmendia u. a. 2012). Ausserdem sahen Eltern in der Schule – gerade hinsichtlich Fragen zum Umgang mit digitalen Medien – einen neutralen Raum und schlugen vor, dass Schule ein Ort sein kann, an dem sie selbst ihre Kenntnisse zu digitalen Medien erweitern und sich «begleitet von einer pädagogischen Fachkraft mit ihren Kindern austauschen können» (Wagner, Eggert, und Schubert 2016, 51). Hier wird also gerade die auf Lernprozesse bezogene Kooperation zwischen Elternhaus und Schule gewünscht. Eine besondere Herausforderung besteht jedoch darin, adressatengerechte Angebote zu schaffen, die alle Eltern gleichermaßen ansprechen und involvieren (Killus und Paseka 2020). Befunde, die einen Einblick darin geben, wie bestimmte Personengruppen die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule zum Thema «digitale Medien» wahrnehmen, liegen bislang noch nicht vor. Ergebnisse zu genereller und domänenspezifischer Kooperation (z. B. für die Fächer Deutsch und Mathematik) sind heterogen hinsichtlich der Unterscheidung, ob Eltern Einladungen und Angebote erhalten oder ob sie sich tatsächlich in der Schule ihres Kindes engagieren. Eltern mit Migrationshintergrund waren bei konzeptioneller und organisatorischer Elternarbeit (Mitarbeit

in Schulgremien) z. B. weniger engagiert in der Schule ihres Kindes (Antony-Newman 2019; Killus und Paseka 2014; Manz, Fantuzzo, und Power 2004; Schwanenberg u. a. 2013; Schwanenberg 2015), erhielten aber häufiger Einladungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen (Hertel u. a. 2013). Gründe für das geringere schulische Engagement können zum einen in der Fremdheit zum Schulsystem liegen und in anderen Erwartungen an Schule. Gründe für die häufigere Ansprache der Lehrkräfte werden in den Leistungen der Kinder vermutet oder darin, dass auch Lehrkräfte Fremdheit mit dem Schulsystem begegnen wollen.

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch für den Bildungshintergrund der Eltern wider. Killus und Paseka (2014) konnten in der JAKO-O Bildungsstudie für Deutschland zeigen, dass ein grösserer Anteil von Eltern mit dem höchsten Bildungsabschluss häufiger in schulische Gremienarbeit involviert war und gleichzeitig den geringsten Anteil an Eltern darstellte, die Einladungen und Angebote zu Gesprächen von der Lehrkraft erhielten.

Genauere Untersuchung dazu, welche Angebote und Einladungen Eltern von Schulen zum Thema <digitale Medien> erhalten und wie diese sich hinsichtlich wichtiger struktureller Hintergrundmerkmale unterscheiden, existieren bislang kaum. Wissen darüber ist aber wichtig, um verschiedene Personengruppen gleichermaßen anzusprechen.

5. Fragestellung

Die vorliegende Studie will diese Forschungslücke schliessen und zwei Arten von Angeboten und Einladungen zum Thema <digitale Medien> untersuchen. Daraus resultieren folgende Fragestellungen:

1. Welche Angebote erhalten Eltern von Schulen zum Thema <digitale Medien>?
2. Welche Unterschiede existieren im Erhalt von Angeboten hinsichtlich struktureller Hintergrundmerkmale von Eltern?

Folgende strukturelle Hintergrundmerkmale werden im Rahmen der zweiten Fragestellung betrachtet: Herkunft und Bildungshintergrund von Eltern. Auf Basis von Studien zu genereller Kooperation zwischen Elternhaus und Schule wird erwartet, dass auch hinsichtlich der Angebote zum Thema <digitale Medien> Eltern mit Migrationshintergrund (H2.1) häufiger Angebote erhalten. Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen (z. B. Abitur) erhalten hingegen weniger Angebote (H2.2).

Mit der dritten Fragestellung wird der Zusammenhang der in dem vorherigen Kapitel dargestellten wichtigen Prädiktoren mit der Wahl von Medienerziehungsstrategien untersucht:

3. In welchem Zusammenhang stehen die Angebote, die Eltern von Schulen zum Thema <digitale Medien> erhalten, mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie mit der passenden Wahl von Medienerziehungsstrategien?

Wenn wir von einer passenden Wahl von Medienerziehungsstrategien sprechen, meinen wir die Wahl von Strategien, die wie veranschaulicht, Kindern Möglichkeiten zum Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit dem Internet eröffnen. Auf Grundlage allgemeiner Befunde zum Einfluss von Kooperation auf elterliche häusliche Unterstützung (Green u. a. 2007) nehmen wir einen positiven Zusammenhang zwischen Angeboten und elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets (H3.1) an. Des Weiteren sollten vermehrte Angebote und der damit verbundene Austausch über Lernprozesse des Kindes dazu führen, dass auch Eltern in ihrer Wahl von Medienerziehungsstrategien unterstützt werden und Angebote somit positiv mit aktiven Medienerziehungsstrategien (H3.2) sowie negativ mit restriktiven Medienerziehungsstrategien (H3.3) zusammenhängen. Da elterliche Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets einer der bedeutsamsten Prädiktoren für die Wahl von Medienerziehungsstrategien waren (Livingstone u. a. 2017), wird darüber hinaus angenommen, dass der Zusammenhang zwischen erhaltenen Angeboten und elterlichen Medienerziehungsstrategien über die elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets vermittelt wird (H3.4). Anzumerken ist hier, dass sowohl elterliche Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie die Nutzung bestimmter Medienerziehungsstrategien auch Prädiktoren für den Erhalt von Angeboten sein können. In der vorliegenden Studie wird statistisch die oben hergeleitete Wirkrichtung angenommen. Ergebnisse können Hinweise darauf geben, welche Angebote Schulen für Eltern schaffen und wie diese adressatengerecht gestaltet werden können.

6. Methode

6.1 Durchführung und Stichprobe

Die Elternangaben, die zur Beantwortung der Fragestellungen genutzt werden, stammen aus der Datenerhebung des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojektes «Digital Home Learning Environment – Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung (DigHome)». Hier wurden $N = 736$ Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen befragt. Darüber hinaus nahmen $N = 426$ Eltern dieser Schülerinnen und Schüler an der schriftlichen Befragung teil. Die Rücklaufquote der Elternfragebögen betrug somit 57,88 %. Die Befragung wurde im Winter 2019/2020 an insgesamt 20 Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, lief auf freiwilliger Basis und anonym ab. Es nahmen nur Eltern und Kinder, die ihr schriftliches Einverständnis zu Befragung und Nutzung der Daten gaben, teil. Der Fragebogen wurde zu 66,4 % von der Mutter, zu 15,6 % vom Vater und zu 16,8 % von beiden Elternteilen gemeinsam

ausgefüllt. In 0,9 % der Fälle wurde der Fragebogen von anderen Personen, wie z. B. älteren Geschwistern oder Grosseltern ausgefüllt. Insgesamt besuchten 45,5 % der befragten Schülerinnen und Schüler Gymnasien, 15,7 % Gesamtschulen, 30,1 % Realschulen und 8,5 % Haupt- und Sekundarschulen. 8,9 % der Kinder gaben an, nicht in Deutschland geboren zu sein. In 33,7 % der Familien war mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren. Weitere Angaben zu soziodemographischen Merkmalen getrennt für Mütter und Väter können Tabelle 1 entnommen werden.

Soziodemographische Merkmale		
	Mutter	Vater
Migrationshintergrund (nicht in Deutschland geboren)	25,4 %	25,8 %
<i>Bildungsabschluss</i>		
nicht zur Schule gegangen/kein Schulabschluss	2,7 %	4,1 %
Hauptschulabschluss	9,1 %	13,8 %
Realschulabschluss	23,5 %	23,5 %
Hochschulreife/Abitur oder Fachhochschulreife	30,9 %	22,8 %
Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Bachelor, Master) oder höher	33,8 %	35,8 %
<i>Erwerbstätigkeit</i>		
Vollzeit	10,9 %	88,4 %
Teilzeit	65,6 %	1,9 %
Arbeitet derzeit nicht bezahlt, ist aber um eine Stelle bemüht	1,2 %	0,7 %
Hausfrau/Hausmann	15,0 %	1,0 %
Berentet	0,7 %	0,5 %
Aus- und Weiterbildung	1,5 %	0,7 %
Anderes	5,1 %	6,8 %

Tab. 1.: Soziodemographische Angaben der Eltern (N = 426 Eltern).

Für die folgenden Analysen wurden ausschliesslich die Angaben der Eltern betrachtet.

6.2 Messinstrumente

Kooperation zwischen Elternhaus und Schule

Hinsichtlich der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule wurden angelehnt an die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit Angebote erfasst, die Eltern von Schulen zum Thema «digitale Medien» erhielten. Dafür wurde die Skala zur Erfassung einer vielfältigen und respektvollen Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule (Yotyodying, Dettmers, und Jonkmann 2020) an das Thema «digitale Medien»

angepasst. Zum einen konnten Eltern berichten, welche *Informationsangebote* sie von Schulen erhielten (Bsp.: «Die Schulleitung und Lehrer informieren Eltern und Kinder aktiv über den Einsatz neuer Technologien für das Lernen», vier Items, $\alpha = .88$). Dies entspricht dem Qualitätsmerkmal B (Vielfältige und respektvolle Kommunikation, Sacher u. a. 2013). Zum anderen wurden Eltern gebeten zu berichten, welche *Teilhabeangebote* sie erhielten (Bsp.: «Ich kann an Treffen mit Kindern und Eltern neue Technologien auch selbst ausprobieren», zwei Items, $r = .81$). Hierbei handelt es sich um Angebote, bei denen Eltern in der Schule mit Lehrkräften und Kindern gemeinsam Lernprozesse durchlaufen. *Teilhabeangebote* können dem Qualitätsmerkmal C (Erziehungs- und Bildungskooperation) zugeordnet werden (Sacher u. a. 2013).

Elterliche Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets

Elterliche Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets wurden mit einer deutschen Übersetzung der Internet Skill Scale (van Deursen, Helsper, und Eynon 2016) erfasst. Für die vorliegende Fragestellung wurden zwei Teilbereiche angelehnt an Baakes (1998) Dimensionen der Medienkompetenz berücksichtigt. Zur Erfassung der Nutzung des Internets wurde die Subskala *Recherchefähigkeiten* verwendet (Bsp.: «Es fällt mir schwer zu entscheiden, welche Schlagwörter am geeignetsten für meine Internetrecherche sind», drei Items, $\alpha = .77$). Alle Items dieser Skala waren negativ formuliert und wurden für die weiteren Analysen umgepolt. Des Weiteren wurde mit der Subskala *Gestalterische Fähigkeiten* das Wissen von Eltern über Gestaltungsmöglichkeiten im Internet erfasst (Bsp.: «Ich weiß, wie eine Internetseite entworfen wird», vier Items, $\alpha = .88$).

Medienerziehungsstrategien

Die elterlichen Medienerziehungsstrategien wurden über das Konstrukt Parental Mediation (Livingstone und Helsper 2008) mit drei Dimensionen erfasst. Mit der ersten Dimension, *aktive Co-Mediennutzung*, wurde erhoben, ob Eltern zusammen mit ihren Kindern das Internet nutzten (Bsp.: «Ich sitze bei meinem Kind, wenn es online ist», drei Items, $\alpha = .81$). Mit der zweiten Dimension, der *technischen Überwachung*, wurde betrachtet, ob Eltern Hilfsmittel wie Apps oder Software benutzten, um bestimmte Internetaktivitäten technisch zu regulieren (Bsp.: «Instand-Messenger Dienste», drei Items, $\alpha = .79$). Die dritte Dimension, die *restriktive Medienerziehung*, erfasste, wie Eltern die Interaktionsmöglichkeiten ihrer Kinder mit digitalen Medien regulierten (Bsp.: «Ich erlaube meinem Kind, Dateien und Inhalte aus dem Internet herunterzuladen», fünf Items, $\alpha = .59$). Die positiv formulierten Items wurden für die weiteren Analysen angelehnt an die Originalskala umgepolt.

Als Antwortformat diente für alle Skalen eine 5-stufige Likert-Skala (1 = ‹trifft gar nicht zu› bis 5 = ‹trifft voll und ganz zu›). Mittelwerte und Standardabweichungen sowie bivariate Skaleninterkorrelationen können Tabelle 2 entnommen werden.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ICC</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Informationsangebote	2.65	0.91	0.13	-							
(2) Teilhabeangebote	1.93	0.86	0.08	.67*	-						
(3) Recherchefähigkeiten	4.20	0.72	0.05	-.11*	-.18*	-					
(4) Gestalterische Fähigkeiten	2.49	1.08	0.08	-.11*	-.09	.31*	-				
(5) Aktive Co-Mediennutzung	2.75	0.84	0.00	.01	.10	-.14*	-.00	-			
(6) Technische Überwachung	3.10	1.37	0.01	.00	-.07	.10*	.11*	.08	-		
(7) Restriktive Medienerziehung	3.22	0.78	0.00	.04	.02	-.14*	-.18*	.30*	-.05	-	
(8) Bildungsabschluss	-	-	-	-.15*	-.14*	.20*	.15*	-.04	.03	.15*	-
(9) Herkunft	-	-	-	-.10*	-.15*	.01	-.12*	-.02	.14*	-.02	.13*

Tab. 2.: Bivariate Korrelationen der Variablen, Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Intraklassenkoeffizient (* $p < .05$; ICC = Intraklassenkoeffizient).

Strukturelle Hintergrundmerkmale

Zur Erfassung der *Herkunft* von Eltern wurde die Muttersprache beider Eltern erfasst. Für die weiteren Analysen wurden die Angaben beider Elternteile zu einer dichotomen Variable zusammengefasst (0 = ‹mind. ein Elternteil spricht eine andere Muttersprache als Deutsch›, 1 = ‹beide Elternteile sprechen Deutsch als Muttersprache›). Zur Erfassung des Bildungshintergrundes konnten Eltern aus fünf möglichen *Bildungsabschlüssen* wählen (1 = ‹nicht zur Schule gegangen/kein Abschluss›, 2 = ‹Hauptschulabschluss›, 3 = ‹Realschulabschluss›, 4 = ‹Hochschulreife/Gymnasium oder Fachhochschulreife›, 5 = ‹Hochschulabschluss oder höher›; Bos, Buddeberg, und Lankes 2005). Die Antwortmöglichkeiten wurden für die weiteren Analysen in eine Dummy-Variable überführt, wobei Familien, in denen beide Elternteile angaben, keinen Abschluss, einen Hauptschul- oder Realschulabschluss zu haben, die Gruppe mit niedrigem/mittlerem Bildungsabschluss (0) und Familien, in denen mind. ein Elternteil mind. die Hochschulreife als höchsten Bildungsabschluss angab, die Gruppe mit hohem Bildungsabschluss (1) bildeten.

6.3 Auswertung

Alle statistischen Analysen wurden mit der freien Software R (Version 4.0.2, R Core Team 2020) unter Verwendungen der Software-Pakete psych (Revelle 2021) und lavaan (Rosseel 2012) durchgeführt. Zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen aus Fragestellung 2 wurden *t*-Tests für unabhängige Gruppen gerechnet. Die Hypothesen der dritten Fragestellung wurden mittels Pfadanalysen geprüft. Unter Berücksichtigung der Stichprobengröße flossen die erfassten Konstrukte als manifeste Variablen in das Pfadmodell ein. Zur Bewertung der Modellgüte wurden neben der

χ^2 -Statistik die Kennwerte CFI (Comparativ Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) und SRMR (Standardized Root Mean Square Interval) unter Verwendung üblicher Cutoff-Kriterien herangezogen (Little 2013). Die in Hypothese 3.4 angenommenen indirekten Effekte wurden zusätzlich auf ihre Signifikanz hin überprüft (MacKinnon und Fairchild 2009). Fehlende Werte wurden durch den Full-Information-Maximum-Likelihood Schätzer ersetzt (Graham 2009). Der Anteil an fehlenden Werten lag in den berücksichtigten Variablen bei max. = 7,04 %. Die genestete Datenstruktur (Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern stammten aus insgesamt $N = 20$ Schulen, $N = 57$ Schulklassen mit $m = 8.12$ Schülerinnen und Schülern pro Klasse, $SD = 4.99$, Min. 1, Max. 19) wurde durch die Verwendung von cluster-robust standard errors berücksichtigt (Scariano und Davenport 1987). Dies führt zu einer um den Designeffekt korrigierten Schätzung der Standardfehler (Finch, Bolin, und Kelley 2019). Wie viel Varianz in den erhobenen Variablen durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse erklärt wurde, ist am Intraklassenkoeffizienten aus Tabelle 2 erkennbar.

7. Ergebnisse

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurde untersucht, welche Angebote Eltern zum Thema «digitale Medien» von Schulen erhielten. Aus den deskriptiven Werten beider betrachteten Angebotsarten ist zu entnehmen, dass Eltern zum Teil Angebote erhielten, die ihnen Informationen zum Einsatz und zum Umgang mit digitalen Medien vermittelten, (*Informationsangebote*: $M = 2.65$, $SD = 0.91$). Eher selten gaben Eltern an, *Teilhabeangebote* ($M = 1.93$, $SD = 0.86$) zu erhalten.

7.1 Unterschiede in der Kooperation aufgrund struktureller Hintergrundmerkmale

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde der Erhalt von Angeboten hinsichtlich der Unterschiede in strukturellen Hintergrundmerkmalen von Eltern untersucht. Tabelle 3 können alle Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Angebotsarten für die entsprechenden Hintergrundmerkmale sowie die Ergebnisse der *t*-Tests für unabhängige Stichproben und die Effektstärken der Unterschiede (Cohen's *d*) entnommen werden.

Variable			Informationsangebote			Teilhabeangebote		
		<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t(401)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t(401)</i>	<i>d</i>
Herkunft	andere Sprache	120	2.78 (0.89)	1.98*	-0.21	2.11 (0.96)	3.02*	-0.33
	Deutsch	283	2.59 (0.92)			1.83 (0.78)		
		<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t(407)</i>	<i>d</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t(403)</i>	<i>d</i>
Bildungsabschluss	niedrig/mittel	94	2.91 (0.92)	3.10*	-0.37	2.15 (0.89)	2.80*	-0.33
	hoch	311	2.58 (0.90)			1.87 (0.85)		

Tab. 3.: Mittelwerte und Standardabweichungen der Informations- und Teilhabeangebote getrennt nach Gruppen (* $p < .05$; d = Cohen's d).

Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine andere Muttersprache als Deutsch spricht, gaben signifikant häufiger an, *Informationsangebote* und *Teilhabeangebote* zu erhalten, als Familien, in denen Deutsch die Muttersprache beider Elternteile war. Bei beiden Angebotsarten handelt es sich um kleine Unterschiede. Des Weiteren berichteten Eltern weniger Angebote von Schulen zum Thema «digitale Medien» zu erhalten, wenn mindestens ein Elternteil angab, als Bildungsabschluss mindestens die Hochschulreife zu besitzen.

Die Hypothesen, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufiger Angebote (H2.1) und höheren Bildungsabschlüssen seltener Angebote (H2.2) erhielten, können aufgrund der vorliegenden Ergebnisse auch für schulische Angebote und Einladungen zum Thema «digitale Medien» bestätigt werden.

7.2 Zusammenhänge der Angebote mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie mit Medienerziehungsstrategien

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wurden Zusammenhänge zwischen den Angeboten von Schulen zum Thema «digitale Medien» mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie mit der Wahl von Medienerziehungsstrategien untersucht. Das angenommene Pfadmodell zeigte insgesamt eine akzeptable Passung zu den Daten ($\chi^2(10) = 41.70$, $p < .001$, CFI = 0.921, RMSEA = 0.087, SRMR = 0.044). Beide Angebotsarten wurden im Modell für Muttersprache und Bildungsabschluss kontrolliert. Abbildung 1 sind alle signifikanten Regressionspfade zu entnehmen.

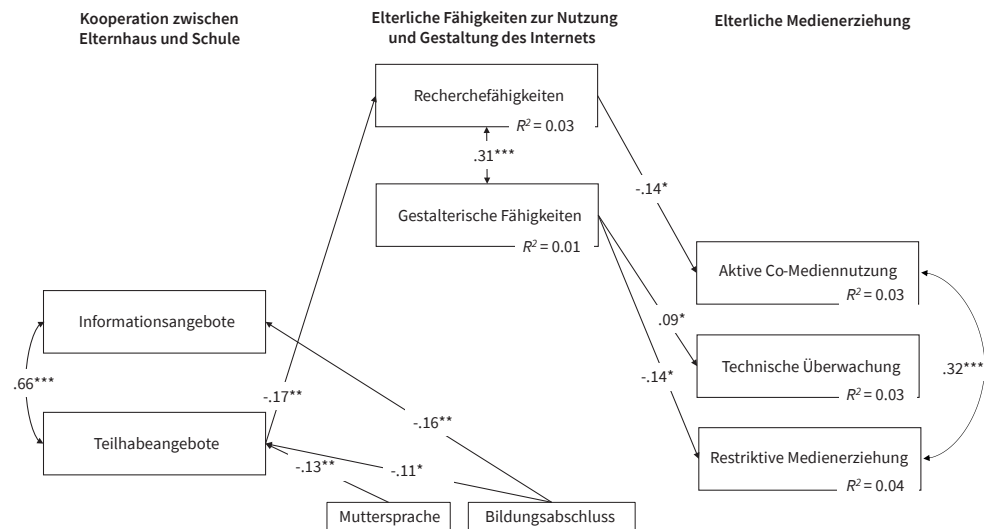


Abb. 1.: Zusammenhänge der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule mit elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie Medienerziehung (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; eigene Abbildung).

Mit Hypothese 3.1 wurde angenommen, dass der Erhalt von Angeboten zum Thema «digitale Medien» positiv mit den elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets zusammenhängt. Tatsächlich zeigte sich ein signifikanter negativer Zusammenhang der Teilhabeangebote mit der elterlichen Recherchefähigkeit. Je häufiger Eltern berichteten, Teilhabeangebote zu erhalten, um so schlechter beurteilten sie ihre Recherchefähigkeit. Der Erhalt von Informationsangeboten hing nicht signifikant mit beiden Arten elterlicher Fähigkeiten zusammen. Hypothese 3.1 muss damit verworfen werden.

Mit Hypothese 3.2 und 3.3 wurde angenommen, dass der Erhalt von Angeboten zum Thema «digitale Medien» mit dem Einsatz von Medienerziehungsstrategien zusammenhängt. Zwischen Angeboten und Medienerziehung wurden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden und die Hypothesen 3.2 sowie 3.3 lassen sich somit nicht bestätigen.

Weiterhin konnte ein signifikant negativer Zusammenhang der von Eltern selbst eingeschätzten gestalterischen Fähigkeiten mit der technischen Überwachung und ein signifikant positiver Zusammenhang der gestalterischen Fähigkeiten mit restriktiver Medienerziehung gefunden werden. Je höher Eltern ihr Wissen zur Gestaltung des Internets einschätzten, umso häufiger nutzten sie Mittel der technischen Überwachung. Je geringer Eltern jedoch ihre gestalterischen Fähigkeiten einschätzten, umso häufiger wurden restriktive Medienerziehung praktiziert. Neben den positiven Zusammenhängen zeigte sich ausserdem ein signifikant negativer Zusammenhang der elterlichen Recherchefähigkeiten mit der aktiven Co-Mediennutzung. Je geringer

Eltern ihr Wissen über Rechercheprozesse im Internet einschätzten, umso häufiger gaben sie an, in der Nähe des Kindes zu sein, wenn es online war und das Internet benutzte.

In Hypothese 3.4 wurde angenommen, dass der Zusammenhang zwischen dem Erhalt von Angeboten zum Thema «digitale Medien» und elterlicher Medienerziehung über die elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets vermittelt wird. Die Überprüfung der indirekten Effekte auf ihre Signifikanz ergab einen signifikanten indirekten Effekt von Teilhabeangeboten auf Recherchefähigkeiten und aktiver Co-Mediennutzung (siehe Abb. 2). Hierbei handelt es sich um eine vollständige Mediation, das heisst, die signifikante bivariate Korrelation zwischen Teilhabeangeboten und aktiver Co-Mediennutzung ($r = .10, p < .05$, siehe Tab. 2) wurde vollständig über die elterliche Recherchefähigkeiten vermittelt. Je mehr Teilhabeangebote Eltern erhielten, umso geringer schätzten Eltern ihre eigenen Recherchefähigkeiten ein und umso häufiger praktizierten sie wiederum eine aktive Co-Mediennutzung.

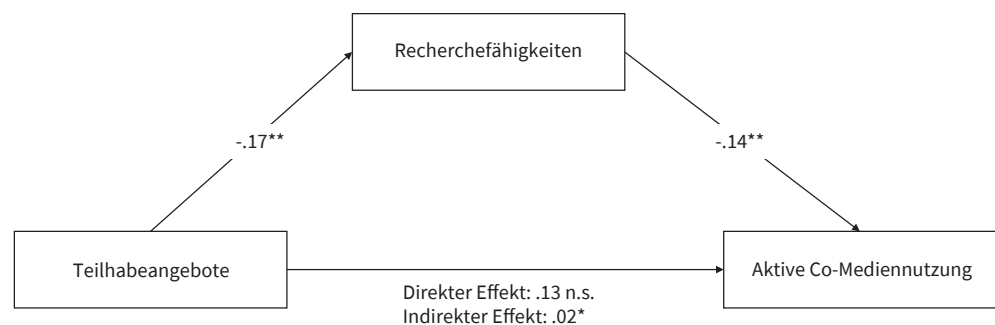


Abb. 2.: Indirekter Effekt zwischen Teilhabeangeboten und elterlicher aktiver Co-Mediennutzung ($*p < .05$; $**p < .01$; eigene Abbildung).

Durch Informations- und Teilhabeangebote konnte in den Kriteriumsvariablen maximal 4 % der Varianz aufgeklärt werden (siehe Abb. 1).

8. Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, zunächst darzustellen, von welchen schulischen Kooperationsangeboten zum Thema «digitale Medien» Eltern berichteten. Darüber hinaus wurde untersucht, wie diese Angebote mit den elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets und der Wahl passender Medienerziehungsstrategien zusammenhängen. Angebote von Seiten der Schule als auch Wissen und Fähigkeiten sind wichtige Prädiktoren für elterliche Unterstützung im häuslichen Kontext, worunter auch die Medienerziehung gezählt werden kann (Green u. a. 2007). Zusammenfassend liess sich feststellen, dass zum Zeitpunkt der Erhebung im Winter 2019/2020 Eltern noch relativ wenig Angebote zum Thema «digitale Medien»

von Schulen erhielten. Gerade von Angeboten, die gemeinsame Lernprozesse mit dem Kind anregen sollten, wurde eher selten berichtet. Ähnlich zu Ergebnissen zur allgemeinen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule berichteten jedoch gerade Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigen bis mittleren Bildungsabschlüssen, mehr Angebote zum Thema «digitale Medien» zu erhalten. Ein Grund dafür könnte sein, dass Eltern gerade zum Thema «digitale Medien» grosse Bedürfnisse nach Anleitung und Information haben (Wagner, Eggert, und Schubert 2016). Anders als in den zum Thema Kooperation schon gut untersuchten Domänen «Lesen» (Wiescholek [Bonanati] 2018) und «Rechnen» (Rubach und Bonanati 2021) sind beim Thema «digitale Medien» Unsicherheiten weniger tabuisiert. Bei der stetigen und rasanten Weiterentwicklung digitaler Medien kann es für Eltern einfacher sein, zuzugeben, dass Fertigkeiten und Kompetenzen fehlen, um Kinder entsprechend zu unterstützen, als Lehrkräften einzugestehen, dass z. B. Lesekenntnisse nicht ausreichend vorhanden sind (Wagner, Eggert, und Schubert 2016).

Die Zusammenhangsanalyse im Rahmen der dritten Fragestellung zeigte ausserdem, dass der Erhalt von Angeboten zum Thema «digitale Medien» nur einen geringen Anteil an Varianz in den elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets sowie in den Medienerziehungsstrategien aufklärte. Die Varianzaufklärung ist mit anderen Studien in dem Bereich vergleichbar (Dedkova und Smahel 2020). Hohe Werte in den Intraklassenkoeffizienten der Kooperationsangebote deuten darauf hin, dass den Schulen und vor allem Lehrkräften hinsichtlich der Angebote zum Thema «digitale Medien» eine grosse Bedeutung zukommt. So konnte 13 % der Varianz in den Informationsangeboten und 9 % der Varianz in den Teilhabeangeboten durch die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern zu einer Schulklasse aufgeklärt werden. Schulen und auch einzelne Lehrkräfte mit ihren Einstellungen zu Digitalisierung sollten demnach in zukünftigen Untersuchungen stärker berücksichtigt werden.

Entgegen unserer Annahmen zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Erhalt von Teilhabeangeboten und der elterlichen Einschätzung ihrer Recherchefähigkeiten. Aufgrund des querschnittlichen Designs der vorliegenden Studie ist im Hinblick auf dieses Ergebnis keine eindeutige Interpretation der Wirkrichtung möglich. So könnte dieser negative Zusammenhang genauso gut bedeuten, dass Eltern, die ihre Recherchefähigkeiten geringer einschätzten, besonders aufmerksam hinsichtlich spezieller Angebote von Schulen waren und somit häufiger berichteten Informations- und Teilhabeangebote zu erhalten. Es könnte sogar sein, dass sie mehr Angebote erhielten. Für die Untersuchung der Wirkrichtung sind längsschnittliche oder experimentelle Untersuchungen notwendig, gerade, weil sowohl elterliche Fertigkeiten als auch elterliche Einstellungen zur Erziehung ihrer Kinder genauso Prädiktoren für bestimmte Angebote von Schulen sein können (Green u. a. 2007). Ergebnisse qualitativer Studien von Wagner u. a. (2013) geben Hinweise darauf, dass auch

eine bestimmte Auffassung von Medienerziehung zu Hause beeinflussen kann, wie Angebote von Aussen wahrgenommen werden. Insbesondere bei problematischen Medienerziehungsmustern, wie dem Muster «Laufen lassen» und dem Muster «Beobachten und situativ eingreifen» fanden sie «eine eher ablehnende Haltung gegenüber von aussen herangetragenen Tipps und Empfehlungen» (Wagner u. a. 2013, 9).

Unter folgenden Limitationen sollten daher die Ergebnisse der vorliegenden Studie interpretiert werden. Es wurde ausschliesslich die Sicht der Eltern auf die Angebote von Schulen zum Thema «digitale Medien» erfasst. Wenn Eltern gar keine Bedarfe an Anleitung und Unterstützung für Fragen der Medienerziehung hatten, könnten sie entsprechende Angebote auf Seiten der Schulen nicht bemerkt haben. Dies spricht wie oben bereits erläutert dafür, in Zukunft die schulische Sicht auf Kooperation genauer zu betrachten. Des Weiteren wurde darauf fokussiert, ob Eltern berichteten, Angebote erhalten zu haben. Ob sie diese Angebote aber auch tatsächlich wahrnehmen, also z. B. an Schulveranstaltungen zum Thema «digitale Medien» teilnahmen, wurde nicht berücksichtigt. Der Abgleich von Angeboten, Teilnahme und der entsprechenden Wirkung auf elterliche Fähigkeiten und Erziehung unter Berücksichtigung der strukturellen Hintergrundmerkmale ist vor der Unterschiedlichkeit der Befunde zum schulischen Engagement von Eltern aber ein wichtiges Forschungsdesiderat (Hertel u. a. 2013). Wenn noch genaueres Wissen dazu besteht, welche Personengruppen spezielle Angebote zum Thema «digitale Medien» erhalten und welche Personengruppen sie wiederum wahrnehmen, können Angebote noch adressatengerechter bestimmte Familien ansprechen. Die Studie liefert hierzu einen ersten quantitativen Blick auf die Angebote von Schulen zum Thema «digitale Medien» und ist dem entsprechend in dem, was unter den Angeboten erfasst wurde, zwar an den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit (Sacher u. a. 2013) orientiert, aber kann nicht genau berichten, wie diese Angebote aussehen. Qualitative Studien sollten in der Zukunft einen spezifischeren Blick auf die Inhalte der Angebote werfen. So könnte herausgefunden werden, welche speziellen Inhalte Eltern eventuell besonders in der Wahl passender Medienerziehungsstrategien unterstützen. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass u. a. aus ökonomischen Gründen nur zwei Dimensionen der Medienkompetenz, die Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets, und diese nur auf Basis der elterlichen Selbsteinschätzung erfasst wurden. Für zukünftige Untersuchungen kann gerade auch im Zusammenhang mit der Medienerziehung die Dimension der Medienkritik interessante Einblicke bieten und sollte berücksichtigt werden.

Vor dem Hintergrund der steigenden Digitalisierung der Schulen können gerade die thematisierten Kooperationsangebote Eltern mehr Sicherheit in der Medienerziehung ihrer Kinder geben und so erreichen, dass Schule und Eltern mit Blick auf die schulische Entwicklung der Kinder noch besser zusammenarbeiten. Die gefundenen

Zusammenhänge zwischen elterlichen Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung des Internets mit den Medienerziehungsstrategien veranschaulichen, dass bei Angeboten für Eltern nicht allein Fragen der Medienerziehung fokussiert, sondern auch elterliches Wissen und Fähigkeiten zum Umgang mit dem Internet geschult werden sollten.

Literatur

- Antony-Newman, Max. 2019. «Parental Involvement of Immigrant Parents: A Meta-Synthesis». *Educational Review* 71 (3): 362–81. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>.
- Baake, Dieter. 1998. «Medienkompetenz: Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung des Begriffs». In *Lernort Multimedia*, herausgegeben von Herbert Kubizek, 22–27. Heidelberg: v. Decker.
- Bos, Wilfried, Irmela Buddeberg, und Eva-Maria Lankes, Hrsg. 2005. *IGLU: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Buhl, Heike M., Sabrina Bonanati, und Birgit Eickelmann. 2021. *Schule in der digitalen Welt*. Göttingen: Hogrefe.
- 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>.
- Dedkova, Lenka, und David Smahel. 2020. «Online Parental Mediation: Associations of Family Members' Characteristics to Individual Engagement in Active Mediation and Monitoring». *Journal of Family Issues* 41 (8): 1112–36. <https://doi.org/10.1177/0192513X19888255>.
- Deursen, Alexander J.A.M. van, Ellen J. Helsper, und Rebecca Eynon. 2016. «Development and Validation of the Internet Skills Scale (ISS)». *Information, Communication & Society* 19 (6): 804–23. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>.
- Finch, W. Holmes, Jocelyn E. Bolin, und Ken Kelley. 2019. *Multilevel Modeling Using R*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- 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. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847428837.003.0018>.
- Green, Christa L., Joan M. T. Walker, Kathleen V. Hoover-Dempsey, und Howard M. Sandler. 2007. «Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement.» *Journal of Educational Psychology* 99 (3): 532–44. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>.

- Hertel, Silke, Simone Bruder, Nina Jude, und Brigitte Steinert. 2013. «Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern». In *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 59. herausgegeben von Nina Jude und Eckhard Klieme, 40–62. Weinheim: Betz Juventa.
- Kalmus, Veronika, Lukas Blinka, und Kjartan Ólafsson. 2015. «Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents' Excessive Internet Use». *Children & Society* 29 (2): 122–33. <https://doi.org/10.1111/chso.12020>.
- Kammerl, Rudolf, und Lutz Wartberg. 2018. «Zusammenhänge zwischen problematischer Internetnutzung im Jugendalter und Medienerziehung in der Familie». *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 67 (2): 134–53. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.134>.
- Killus, Dagmar, und Angelika Paseka. 2014. «Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes». In *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie*, herausgegeben von Dagmar Killus und Klaus-Jürgen Tillmann, 131–48. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar, und Angelika Padeka. 2020. *Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kirwil, Lucyna. 2009. «Parental Mediation Of Children's Internet Use In Different European Countries». *Journal of Children and Media* 3 (4): 394–409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>.
- Little, Todd. 2013. *Longitudinal Structural Equation Modeling*. New York, NY: Guilford press.
- Livingstone, Sonia, und Ellen J. Helsper. 2008. «Parental Mediation of Children's Internet Use». *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52 (4): 581–99. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>.
- Livingstone, Sonia, Kjartan Ólafsson, Ellen J. Helsper, Francisco Lupiáñez-Villanueva, Giuseppe A. Veltri, und Frans Folkvord. 2017. «Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation: Maximizing Opportunities and Minimizing Risks». *Journal of Communication* 67 (1): 82–105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>.
- MacKinnon, David P., und Amanda J. Fairchild. 2009. «Current Directions in Mediation Analysis». *Current Directions in Psychological Science* 18 (1): 16–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01598.x>.
- Manz, Patricia H., John W. Fantuzzo, und Thomas J. Power. 2004. «Multidimensional Assessment of Family Involvement among Urban Elementary Students». *Journal of School Psychology* 42 (6): 461–75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>.
- Nikken, Peter, und Jeroen Jansz. 2014. «Developing Scales to Measure Parental Mediation of Young Children's Internet Use». *Learning, Media and Technology* 39 (2): 250–66. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>.
- Nikken, Peter, und Marjon Schols. 2015. «How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children». *Journal of Child and Family Studies* 24 (11): 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>.

- Pfetsch, Jan. 2018. «Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick». *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 67 (2): 110–33. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.110>.
- R Core Team. 2020. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rathgeb, Thomas, und Thomas Schmidt. 2019. *JIM 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12. bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf.
- Revelle, William. 2021. *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research* (Version 2.1.3). <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Rosseel, Yves. 2012. «Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling». *Journal of Statistical Software* 48 (2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- Rubach, Charlott, und Sabrina Bonanati. 2021. «The Impact of Parents' School- and Home-Based Involvement on Adolescents' Intrinsic Motivation and Anxiety in Mathematics». *Psychology in the Schools*. <http://doi.org/10.1002/pits.22577>.
- Sacher, Werner, Anne Sliwka, Sigrid Tschöpe-Scheffler, Sabine Walper, und Elke Wild. 2013. *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf.
- Sasson, Hagit, und Gustavo Mesch. 2014. «Parental Mediation, Peer Norms and Risky Online Behavior among Adolescents». *Computers in Human Behavior* 33 (April): 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>.
- Scariano, Stephen M., und James M. Davenport. 1987. «The Effects of Violations of Independence Assumptions in the One-Way ANOVA». *The American Statistician* 41 (2): 123–29. <https://doi.org/10.1080/00031305.1987.10475459>.
- Schwanenberg, Jasmin. 2015. *Elterliches Engagement im schulischen Kontext: Analyse der Formen und Motive*. Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 58. Münster: Waxmann.
- Schwanenberg, Jasmin, Dominik Becker, Nele McElvany, und Nadja Pfuhl. 2013. «Elternpartizipation an Grundschulen unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Familienhintergrunds.» *Jahrbuch der Schulentwicklung*, herausgegeben von Nele McElvany, Miriam M. Gebauer, Wilfried Bos und Heinz G. Holtappels, 150–180. Weinheim: Beltz.
- Symons, Katrien, Koen Ponnet, Kathleen Emmerly, Michel Walrave, und Wannes Heirman. 2017. «A Factorial Validation of Parental Mediation Strategies with Regard to Internet Use». *Psychologica Belgica* 57 (2): 93–111. <https://doi.org/10.5334/pb.372>.
- Talves, Kairi, und Veronika Kalmus. 2015. «Gendered Mediation of Children's Internet Use: A Keyhole for Looking Into Changing Socialization Practices». *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 9 (1). <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>.
- Wagner, Ulrike, Susanne Eggert, und Gisela Schubert. 2016. *MoFam – Mobile Medien in der Familie: Langfassung der Studie*. www.jff.de/studie_mofam.

- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 72. Berlin: Vistas-Verl. [u. a.].
- Wiescholek [Bonanati], Sabrina. 2018. *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-20858-5>.
- Yotyodying, Sittipan, Swantje Dettmers, und Kathrin Jonkmann. 2020. «Quality Features of Family–School Partnerships in German Schools: Measurement and Association with Parent–Child Communication about School». *Children and Youth Services Review* 115 (August): 105078. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105078>.