

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2019

Schwerpunkt:

Neue Methoden der Jugendforschung

- Action research with young people
- "Practice turn" in der Jugendmedienforschung
- Visuelle Jugendkulturforschung
- Gebärdensprachvideos in digitalen Erhebungen
- From Between-Person Statistics to Within-Person Dynamics

Freier Beitrag

- Videospiele und Ärgerempfinden

Kurzbeiträge

- Pädagogische Qualität aus Kindersicht
- Kinder- und Jugendhilfereport 2019
- 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention

Rezension



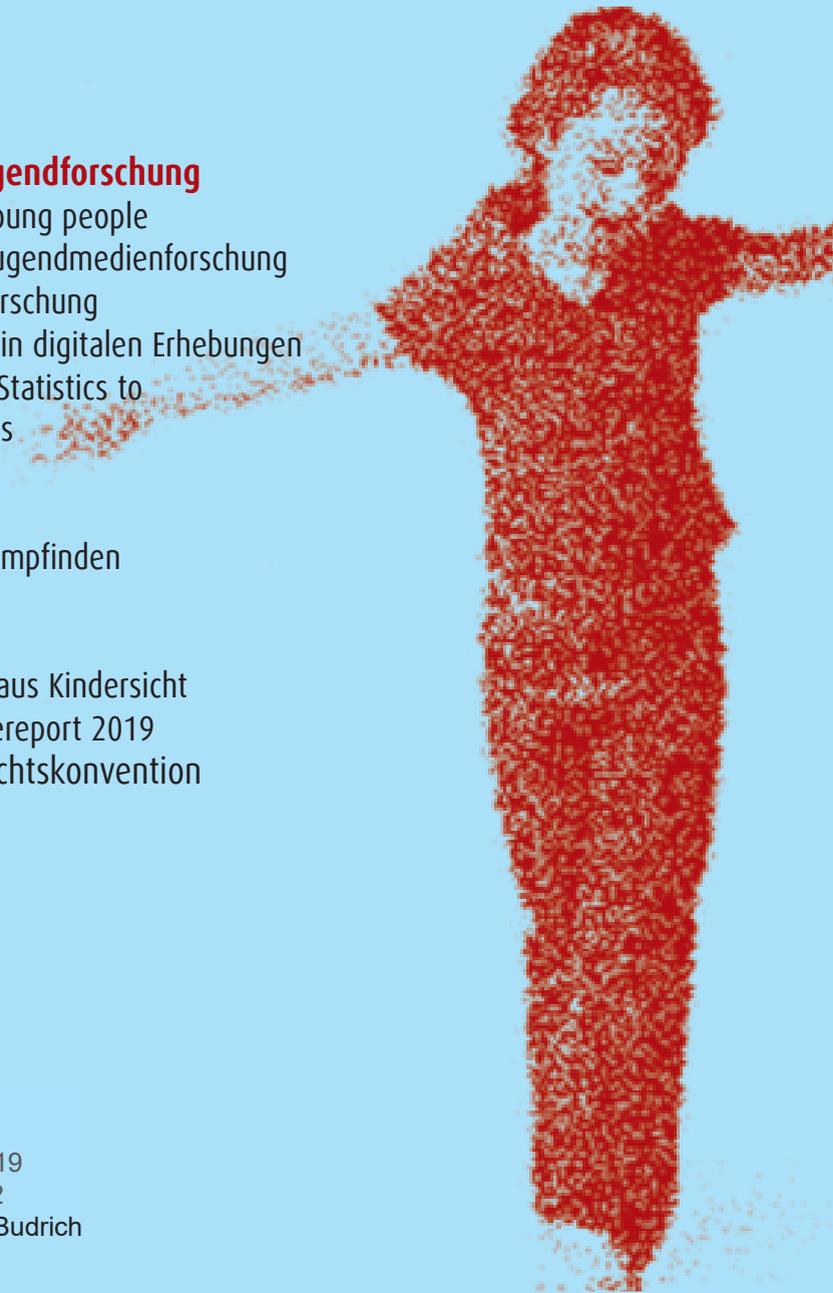
77411

14 Jahrgang

3. Vierteljahr 2019

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



**Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research
Herausgeberinnen und Herausgeber:**

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg, (geschäftsführend); Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

Beirat:

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Arthur Fischer, Frankfurt; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Cathleen Grunert, Halle; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Siegen; Prof. Dr. Ingo Richter, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süß, Zürich; Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas Walther, Frankfurt; Ursula Winklhofer, München.

Geschäftsführende Herausgeberin und Redaktion:

Prof. Dr. Gudrun Quenzel
PH Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch, Österreich
Tel.: +43 (0)5522-31199-555
E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Redakteurin:

Mag. Katharina Meusburger
PH Vorarlberg
Institut für Bildungssoziologie
Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch, Österreich
Tel.: +43 (0)5522-31199-524
E-Mail: diskurs@ph-vorarlberg.ac.at

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
Tel +49 (0)2171.344 594. Fax +49(0)2171.344 693
E-Mail: info@budrich-verlag.de
www.budrich-verlag.de

Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 86,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,- €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 164,- €; für Privatbezieher 79,- €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter www.budrich-journals.de. Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: glaubitz.rs@t-online.de)
Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

CNKI | CNPeReading | Crossref | EBSCO | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | NSD | ProQuest Sociology Collection
ProQuest Sociology Social Science Premium Collection | scholars-e-library | SSOAR | Ulrichsweb

Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>

ISSN 1862-5002

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 14 Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt

Neue Methoden der Jugendforschung

Dagmar Hoffmann, Gudrun Quenzel

Editorial 251

Barry Percy-Smith, Morena Cuconato, Christian Reutlinger, Nigel Patrick Thomas

Action research with young people: possibilities and ‘messy realities’ 255

Wolfgang Reißmann

Der „practice turn“ und die qualitative Jugendmedienforschung der handlungsorientierten Medienpädagogik 271

Marc Dietrich, Günter Mey

Visuelle Jugendkulturforschung: Trends und Entwicklungen 293

Jasmin Müller, Sandra Schütz, Folke Brodersen

Jugendforschung inklusiv und digital. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen von Gebärdensprachvideos in digitalen Erhebungen 308

Matthias Reitzle, Julia Dietrich

From Between-Person Statistics to Within-Person Dynamics 323

Allgemeiner Teil

Freier Beitrag

Mischa Frei, Daniel Süß

Nutzungsdauer und Präferenzen für Videospiele und ihre Zusammenhänge mit dem Ärgerempfinden bei Fehlern in der Schule 345

Kurzbeiträge

Regine Schelle, Kristine Blatter, Stefan Michl

Erforschung pädagogischer Qualität aus Sicht der Kinder. Chancen und Herausforderungen 359

Sandra Fendrich, Jens Pothmann

Kinder- und Jugendhilfereport 2018 – Sekundäranalysen amtlicher Daten als Beitrag für eine empirische Jugendhilfeforschung 364

Jörg Maywald

30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – eine Zwischenbilanz 370

Rezension

Manfred Liebel

Michael Kirchner, Sabine Andresen, Kristina Schierbaum (2018): Janusz Korczaks ‚schöpferisches Nichtwissen‘ vom Kind. Beiträge zur Kindheitsforschung 377

Autorinnen und Autoren 379

Neue Methoden der Jugendforschung

Dagmar Hoffmann und Gudrun Quenzel

Jugendforschung unterliegt – wie viele andere altersgruppen- und bevölkerungsspezifische Untersuchungsbereiche auch – Konjunkturen. Die Aufmerksamkeitsfoki variieren je nach öffentlichem Interesse und liegen mal stärker auf der Lebenssituation oder den Lebenslagen, den Einstellungen und Befindlichkeiten oder – wie etwa in den letzten Jahren – auf dem Bildungsstand/-niveau junger Menschen. Sie sind aber auch abhängig von jugendspezifischen Phänomenen und Verhaltensweisen sowie von gesellschaftlichen Umbrüchen und Transformationsprozessen. Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Jugendforschung verschiedener Disziplinen feststellen, dass sich die Forschungsfelder in den letzten 25 bis 30 Jahren stark ausdifferenziert haben (vgl. u.a. *Lange* u.a. 2018; *Pfaff* 2015; *Liebsch* 2012; *Hurrelmann/Quenzel* 2016; *Ecarius* u.a. 2011) und damit nicht nur hinsichtlich der zu untersuchenden Problembereiche, sondern auch im Hinblick auf die Anwendung von Forschungsmethoden unübersichtlicher geworden sind. Ausgehend von der Veränderbarkeit des Konstrukts Jugend, seiner Pluralität und Fragilität, seiner historisch und gesellschaftlich relativen Bedingtheit (u.a. *Griese* 2007; *Merkens* 2007), den sich permanent wandelnden Handlungs- und Interessensbereichen sowie den sich verschiebenden Formen der Identitätskonstruktion im Jugendalter, ist es immer wieder notwendig, nach der Angemessenheit etablierter Forschungsmethoden und -designs zu fragen und neue Zugänge zu entwickeln (u.a. *Schippeling* u.a. 2018). Forschungsmethoden und Untersuchungsgegenstand sollten abgestimmt sein und es ist stets voraussetzungsvoll, die jeweils kompatible Methode für die Forschungssituationen und die Forschungsobjekte zu finden. Jugendliche verwenden zuweilen eine andere Sprache (*Neuland* 2018) und haben andere Begrifflichkeiten, ihre Sozialisationserfahrungen, Lebenswelten und Einstellungen unterscheiden sich von denen der Erwachsenen (inklusive Forschenden). Durch den soziodemografischen Wandel, steigende Bildungsanforderungen und Mediatisierungsschübe ändern sich die strukturellen Bedingungen des Aufwachsens und verlangen eine Auseinandersetzung mit diesen und in gewisser Weise eine Anpassung an diese Veränderungen. Zudem fordern aber auch die Paradigmen der Gendersensibilität, Inklusion und Diversität Jugendforschende verstärkt heraus. Nicht zuletzt unterliegen gegenwärtig Untersuchungsdesigns deutlich strikteren ethischen Standards, vor allem im Daten- und Persönlichkeitsschutz sowie im Umgang mit eventuellen Risiken.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen gilt es Neu- und Weiterentwicklungen von Methoden der Jugendforschung zu sichten, vorzustellen und zugleich auf den Prüfstand zu heben. Das vorliegende Heft widmet sich der Forschungspraxis und zeigt einige methodische Zugänge und Instrumente, die eine verstärkte Partizipation der zu Erforschenden, die Inklusion aller gesellschaftlichen Gruppen in den Forschungsprozess und die stärkere Berücksichtigung von individuellen Entwicklungsprozessen erproben, und erörtert, welche besonderen Bedingungen und Anforderungen Studienteilnehmenden und/oder Forschenden dabei abverlangt werden. Ein weiterer Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit neuen Methoden der Jugendforschung ist der Umgang mit jugendspezifischen Kontexten in digitalen Umgebungen, denn hybride Sozialisationsräume (online-/offline) werden immer selbstverständlicher. Insofern wird danach gefragt, wie diese untersucht werden können bzw. wie das Verhalten Jugendlicher dort beobachtet und analysiert werden kann, etwa mittels digitaler Methoden oder medienethnographisch.

Der erste Beitrag des Heftes widmet sich der Methode der partizipativen Aktionsforschung im Rahmen des EU-H2020-Projekts „Partispace“, in welchem Räume und Stile der Beteiligung junger Menschen in formellen, nicht formellen und informellen Settings untersucht wurden. Anhand von Fallstudien werden von *Barry Percy-Smith*, *Morena Cuconato*, *Christian Reutlinger* und *Nigel Patrick Thomas* die Herausforderungen partizipativer Aktionsforschung in der Praxis diskutiert. Im Besonderen geht es um das Management und die Einordnung unvorhersehbarer sowie unstrukturierter Realitäten, die bei der Umsetzung entstehen. Ein weiteres Augenmerk wird auf die kritische Rolle der Forschenden als Vermittler*innen und die zu reflektierenden Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Jugendlichen gerichtet.

Mit den besonderen Bedingungen der Jugendmedienforschung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung beschäftigt sich *Wolfgang Reißmann*, der zunächst die historische Genese sowie die Leitbilder der handlungsorientierten Medienpädagogik aufzeigt und Verweise zur Praxistheorie herausarbeitet. Diskutiert werden mit Bezug zu dem in den Kultur- und Sozialwissenschaften verhandelten „practice turn“ etablierte Zugänge sowie eine aktuelle und in Formation befindliche „Praxiswende“ medienpädagogischer Forschungen. *Reißmann* konstatiert, dass beide Wendungen Spezifika aufweisen, die die medienpädagogische Forschung von anderen Bereichen abgrenzen und als eigenständig erkennbar machen.

Marc Dietrich und *Günter Mey* berichten von Neuentwicklungen in der Visuellen Jugendkulturforschung, die sich aufgrund der sich kontinuierlich verändernden, manchmal geradezu flüchtigen (visuellen) Lebenswelten immer neuen Herausforderungen stellen muss. Angesichts der Verbreitung digitaler Medien zur Rezeption, Distribution und Produktion visueller Daten ist die Forschung permanent gefordert, die Analyseinstrumente neu anzupassen. Exemplarisch werden einige Studien zu stillen und bewegten Bildern vorgestellt und vor diesem Hintergrund die Besonderheiten der Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie (AVGTM) herausgearbeitet.

Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung stellt weiter die Frage, wie eine Forschung gelingen kann, die alle gesellschaftlichen Gruppen einschließt. *Jasmin Müller*, *Sandra Schütz* und *Folke Brodersen* beschäftigen sich damit, wie gehörlose und hörbeeinträchtigte Jugendliche befragt werden können und berichten in zwei kontrastiven Fallvignetten von den Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz von Gebärdensprachvideos in digitalen Erhebungen. Sie können anschaulich zeigen, wie heterogen die Gruppe der gehörlosen und hörbeeinträchtigten Jugendlichen ist und dass der Einsatz von Videos

in deutscher Gebärdensprache zwar den Forschungszugang zu einem Teil dieser Gruppe ermöglicht, jedoch längst nicht zu allen Mitgliedern dieser sozialen Gruppe.

Matthias Reitzle und *Julia Dietrich* argumentieren, dass es für das Verständnis von individuellen Dynamiken in der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zentral ist, nicht nur Querschnittsdaten zu sammeln, sondern in Form von Längsschnittstudien Daten über längere Zeiträume und damit über psychologische Entwicklungen zu erheben. Denn nur so können Veränderungsprozesse beschrieben und erklärt werden. Im Beitrag werden bisherige und mögliche Forschungsstrategien kritisch diskutiert, mit dem Ziel, eine praktische Orientierungshilfe für die Planung von prozessorientierten, die Entwicklung von Individuen erfassenden Studien zu geben. Der Beitrag schließt mit einer Checkliste darüber, was bei der Erforschung individueller Entwicklungsdynamiken beachtet werden sollte.

Das vorliegende Schwerpunktheft kann keinen Überblick über die vielfältigen methodischen Entwicklungen in der Jugendforschung bieten, es kann jedoch einen Beitrag zur Diskussion über aktuelle methodische Herausforderungen, über Lösungsansätze und offene Forschungsfragen leisten. Uns hat die Konzeption des Schwerpunktheftes viel Freude bereitet und wir wünschen allen eine interessante Lektüre.

Literatur

- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K.* (2011): Jugend und Sozialisation. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92654-4>
- Griese, H. M.* (2007): Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. – Münster.
- Hurrelmann, H./Quenzel, G.* (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage – Weinheim/München.
- Lange, A./Reiter, H./Schutter, S./Steiner, C.* (Hrsg.) (2018): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3>
- Liebsch, K.* (2012): Jugendsoziologie. Von Teenagern, Adoleszenten und neuen Generationen. – München. <https://doi.org/10.1524/9783486714975>
- Merkens, H.* (2007): Jugendforschung. Auf der Suche nach dem Gegenstand? In: *Ittel, A./Stecher, L./Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe. – Wiesbaden, S. 349-379. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91087-1_20
- Neuland, E.* (2018): Jugendsprache: Eine Einführung. 2. überarb. u. erw. Aufl. – Tübingen.
- Pfaff, N.* (2015): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung am Neubeginn? Aktuelle Gegenstandsfelder und Perspektiven in der Forschung zu Jugend. In: *Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. – Wiesbaden, S. 35-56. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3_2
- Schippling, A./Krüger, H.-H./Grunert, C.* (2018): Jugendforschung. In: *Böllert, K.* (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. – Wiesbaden, S. 1477-1496. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_71



Katrin Alt

Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern

Eine empirische Untersuchung in der Vorschule

Im Fokus der Untersuchung stehen: Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf deren Sprachentwicklung und das Sprachhandeln der Pädagoginnen im Gespräch. In einem Vorher-Nachher-Test wurden philosophische Gespräche in einer Vorschulklasse geführt. Das Ergebnis: die philosophierenden Kinder entwickelten im allgemeinen Gesprächsverhalten und im Gebrauch hochwertiger Konnektoren signifikant bessere Sprachfähigkeiten.

Studien zur Bildungsgangforschung, Band 46
2019 • 168 S. • Kart. • 24,00 € (D) • 24,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2321-8 • eISBN 978-3-8474-1472-8



Heike de Boer
Kerstin Michalik (Hrsg.)

Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektive

Bereits Kindergarten- und Grundschulkinder denken über existenzielle Themen des Lebens nach und stellen Fragen dazu, z.B. „Warum sterben Menschen?“, „Warum gibt es Krieg?“, „Was ist die Wahrheit?“ Doch wie spricht man mit Kindern darüber? Und wozu ist es gut? Der vorliegende Band fasst empirische Untersuchungen und Forschungsperspektiven zum Philosophieren mit Kindern zusammen und reflektiert den Ertrag philosophischer Gespräche für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern.

2018 • 189 S. • Kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2105-4 • eISBN 978-3-8474-1088-1

Action research with young people: possibilities and 'messy realities'

Barry Percy-Smith, Morena Cuconato, Christian Reutlinger, Nigel Patrick Thomas

Abstract

This paper reflects on our experiences of using participatory action research (PAR) with young people as part of an EU H2020 project¹ exploring the spaces and styles of youth participation in formal, non-formal and informal settings. The paper outlines key tenets of action research and provides a brief review of the literature concerning the use of PAR in youth research. Drawing on three case studies, we provide an honest account of some of the messy realities involved in realising the promise of participatory action research in practice. The central focus is on how the action research played out in practice, the challenges of undertaking PAR within the context of a funded project with predefined deliverables, the power relationships between researchers and young people and how agendas are negotiated in action research. We conclude with some critical reflections on lessons learnt, highlighting the importance of acknowledging the exploratory nature of PAR and the critical role of the researcher as facilitator.

Key words: action research, PAR, young people, participation, reflection, knowledge

Aktionsforschung mit jungen Menschen: Möglichkeiten und "chaotische" Realitäten

Zusammenfassung

Dieser Artikel reflektiert unsere Erfahrungen mit der partizipativen Aktionsforschung (PAR) mit jungen Menschen im Rahmen des EU-H2020-Projekts „Partispace“, in welchem Räume und Stile der Beteiligung junger Menschen in formellen, nicht formellen und informellen Settings untersucht wurden. Der Aufsatz umreißt die wichtigsten Grundsätze der Aktionsforschung und gibt einen kurzen Überblick über die Literatur zur Verwendung von PAR in der Jugendforschung. Anhand von drei Fallstudien aus dem Projekt „Partispace“ geben wir einen Überblick über einige der nicht vorhersehbaren, mitunter auch chaotisch anmutenden Realitäten, die bei der Umsetzung partizipativer Aktionsforschung in der Praxis entstehen. Wir zeigen auf, wie sich die Aktionsforschung in der Praxis abgespielt hat, welche Herausforderungen es mit sich bringt, PAR im Rahmen eines geförderten Projekts mit vordefinierten Ergebnissen durchzuführen. Des Weiteren diskutieren wir, welche Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Jugendlichen bestehen und wie die konkrete Umsetzung in der Aktionsforschung ausgehandelt wird. Wir schließen unsere Ausführungen mit einigen kritischen Überlegungen zu den gewonnenen Erkenntnissen und heben hervor, wie wichtig es ist, den explorativen Charakter von PAR und die kritische Rolle der Forschenden als Vermittler*innen anzuerkennen.

Schlagwörter: Aktionsforschung, PAR, junge Menschen, Partizipation, Reflexion, Wissen

1 Introduction

During recent decades, a rich seam of qualitative and ethnographic research has supported a conception of young people as social actors, recognising their values and experiences in their own right, alongside policies that promote young people's rights and encourage their participation in decision-making (Loncle et al. 2012; Percy-Smith/Thomas 2010). Young people are increasingly seen as citizens able to engage as partners in making sense of and taking action in their own lives (Kirby et al. 2003). Across Europe and elsewhere, attention has focused on developing structures and processes to support young people to 'have a say', and also to take more active roles in research (Clark et al. 2001). At the same time, the limitations of these structures and processes have prompted a move to 'new democratic arenas' (Cornwall/Coelho 2007) where young people evolve their own styles and spaces of participation.

The terms 'citizen engagement', 'youth participation' and 'co-production' reflect a growing interest in participatory approaches that seek to democratise the research process by sharing power with participants. However, there is an innate contradiction in pursuing participatory objectives within contexts of 'scientific' research where methods and outcomes are predefined, often leaving space only for token participation. Action research is one form of participatory research that enables participants to engage in all stages of the research process, that questions and challenges power and established wisdoms and instead values different kinds of knowing. It is a learning-based approach involving collaborative inquiry (rather than just data collection) that aims to challenge assumptions and develop alternative understandings and practices through cycles of learning, action and reflection (Weil 1998). 'Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve [...] their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out' (Carr/Kemmis 1986, p. 162). However, this can be difficult to achieve where research is driven by externally defined objectives approved by funders.

The Horizon 2020 project 'Spaces and Styles of Participation: Formal, non-formal and informal possibilities of young people's participation in European cities' (PARTISPACE)² was concerned with exploring styles and spaces of youth participation, in response to concerns that young people are 'not participating'. Our starting point was that young people are participating, but not always in ways that are recognised as such. The project included a (participatory) action research phase, providing a space for young people to reflect critically on their own participation by developing their own projects and learning from that experience, so that we as researchers can in turn learn with and from young people. Within the constraints of a set timescale and multiple 'deliverables', we thus aimed to engage young people in exploring and articulating meanings of participation from their perspectives.

This paper reflects on our experiences of using action research with young people, drawing selectively on case study projects from across the PARTISPACE project. We aim to give an honest account of some of the challenges in realising the promises of (participatory) action research in practice. A central focus is on the way in which the action research played out in practice, on the power relationships between researchers and young people and how agendas are negotiated.

The paper is structured as follows. First, we discuss some key tenets of action research and what has been learned of the challenges and realities from other youth research

projects using action research, and introduce the PARTISPACE research as the context for the action research projects. Following this, we focus on three particular projects that offer contrasting examples of action research, exploring the ‘messy realities’ of action research with young people in practice in each case. Finally, we offer some concluding reflections.

2 Participatory action research with young people

In contrast to research where the agenda is defined by an academic ‘expert’, in Participatory Action Research (PAR) people engage with issues of mutual concern rooted in their own experience, with a view to finding ways of addressing the situation or problem. Researchers and activists have increasingly recognised the value of Youth Participatory Action Research (YPAR) as an approach that enables participatory learning and change with young people (*McIntyre 2000; Cammarota/Fine 2008; Caraballo et al. 2017*). In the subsections below, we discuss five key features of this approach.

2.1 Exercising power and self-determination

At the heart of PAR is the assumption that people are well placed to research their own lives. *Quijada Cerecer, Cahill and Bradley (2013)* argue that YPAR provides a critical praxis for valuing knowledge created with young people in collaboration and action to challenge dominant discourses. Unlike many narratives of so called ‘participatory research’ in which the agenda is framed by professionals, in PAR participants are centrally involved in identifying the focus and methods of the inquiry. For some researchers, this means leaving young people to lead projects on their own without adult interference; here we argue for a more collaborative orientation. *Kim (2016, p. 43)* outlines three approaches to PAR with young people: adult-driven, youth-adult partnerships and youth-driven, but argues that in reality ‘it is uncommon for youth to conduct PAR projects alone’ and found that most cases involved youth-adult partnerships. *Kim’s* review highlights that, even in youth-led projects (e.g. *Suleiman et al. 2006*), adult researcher support can make a difference to success, for example by providing access to resources or providing training. However, this may be missing the point, since PAR is commonly understood to involve critically reflexive learning on the part of the researcher as well as the participants, which means that a level of direct researcher involvement is essential (*Weil 1998*). What appears central is not *whether* adults are involved, but how adults engage without imposing their agenda. Some observers make a distinction between ‘action research’ facilitated by an external researcher, and Participatory Action Research (PAR) which is self-initiated by the participants (*Cahill 2007; Reason/Bradbury 2001*). A key question that is central to this paper is the efficacy of action research approaches with young people that have been initiated by an outsider and the extent to which this affects the integrity of the action research process and outcomes.

2.2 Practice and experience-based

PAR is rooted in lived experience as a process of situated social learning (*Lave/Wenger* 1991) where people seek to better understand their situation or practice, in relation to an issue or problem affecting their lives. *Burke, Greene and McKenna* (2017, p. 590) contend that YPAR gives legitimacy to youth's experiential knowledge as a lens through which to define problems that have a direct impact on their day-to-day experiences' and involves young people having spaces to 'engage in critical, creative analysis of their lived experiences, while also resisting others' constructions of who they are.' In essence, YPAR involves young people researching their own lives, constructing narratives of change and questions to focus transformative action (*Rodriguez/Brown* 2009). This ideally involves learning and reflecting in, and on, action (*Schon* 1983) in iterative cycles of reflection, planning, action and observation (*Kemmis/McTaggart* 2008) all within the research process.

2.3 Collaborative and discursive

The idea of participatory research is that people engage with others around issues of mutual concern to agree and pursue a shared research agenda. Collaborative inquiry involves engaging in 'dialogic spaces of shared meaning' (*Rowell/Riel/Polish* 2018) to gain a better understanding of a situation from multiple perspectives (*Reason/Heron* 2008) and to collectively generate questions for further inquiry and action. *Wildemeersch et al.* (1998) refer to this as participatory social learning involving the harnessing of the experience and problem-solving potential a group possesses. Working collaboratively and relationally, power is shared with participants, contesting the emergence of dominant agendas and re-framing the researcher as a 'co-inquirer' who values participants' experience and ways of knowing as equal to their own (*Reason/Heron* 2008).

2.4 Critically reflexive and inquiry-based

In contrast to knowledge derived from answers to researchers' questions, learning in PAR involves participants engaging in critical questioning and reflective inquiry to understand better the forces that give rise to particular situations as well as their own position as part of the whole. *Cammarota and Fine* (2008, p. 4), drawing on *Freire's* (1970) praxis of critical reflection and action, refer to YPAR as a 'formal pedagogy of transformational resistance' involving 'young people undertaking their own engaged praxis – critical and collective inquiry, reflection and action focused on "reading" and speaking back to the reality of the world, their world' (2008, p. 1-2). They argue that through critical learning, young people can develop their own capacity for action in bringing about change. In essence, YPAR involves young people engaging together in a process of critical inquiry and action to understand and improve their world (*Reason* 1988; *Freire* 1970). Critical reflexivity is also relevant to the role of the external facilitator, who must continually reflect on their own role in relation to participants.

2.5 Generating actionable knowledge

Action research is fundamentally undertaken for the purpose of bringing about change, in thinking, or in action (*Kim* 2016). It is thus an experimental and exploratory process of understanding better how things are and becoming empowered to think and act differently. These processes destabilise traditional research approaches to open up new ways of thinking and acting, providing ‘a way of redefining knowledge as actions in pursuit of social justice’ (*Cammarota/Fine* 2008, p. 6).

3 Challenges and realities of Participatory Action Research with young people

Despite these aspirations and promises, there is limited evidence of the challenges and realities of undertaking action research with young people in practice. One key challenge is negotiating power relationships and roles between young people and adult facilitators. *Reason* (1994) sees this difficulty as inevitable given that most projects are initiated by adults, often with resources, skills and experience and an agenda linked to funding. *Burke et al.* (2017) argue that whilst young people can realise possibilities for having their voice, ultimately they have little power. Negotiating a relationship of trust is an important precursor to a successful action research project developing. This can be achieved by the adult researcher engaging in *gestures of authenticity* through negotiating young people’s involvement in ways that reconcile their terms of engagement with adult agendas, and which may determine whether they engage at all. *Perkins et al.* (2007) argue that if young people find the focus of the action research resonates with their own interests, and the process is fun, they are more likely to engage. Some writers highlight practical challenges in the form of time commitment and maintaining momentum with young people. The process-oriented nature of PAR necessitates a significant time commitment from young people involving conflicts with other commitments in their lives (*Cornwall/Jewkes* 1995; *Suleiman et al.* 2006). The unpredictability of youth attendance means that adults inevitably play a role in maintaining momentum within the group (*Nygreen/Kwon/Sanchez* 2006).

Technical and ethical challenges involve participants (and other stakeholders, such as funders and ethics committees) understanding that action research involves a different approach and a different conceptualisation of the value of knowledge. *Kim* (2016) argues that it is inappropriate to evaluate the quality of a PAR process against ‘scientific’ criteria. Potential conflicts concern validity and rigour, between what is meaningful and relevant for young people and scientific robustness of deliverables for academic and funders. In addition, PAR requires an ethic of practice in which findings are shared rather than protected, in order to inform future action (*Thomas/O’Kane* 1998). All these challenges were evident in the research presented here.

4 Action Research in PARTISPACE

PARTISPACE is one of several European research projects that seek to understand youth participation by including the perspectives of young people. The project has aimed at a fundamental re-thinking of youth participation. Rather than focus on the common question ‘do young people participate?’, it starts from the assumption that young people do participate but in different styles and spaces, not all of which are recognised by other societal actors. The project adopted a broad concept of participation which assumed that all actions carried out in, or addressing, the public may be understood as participation. This allowed us to look at actions not normally recognised as participation such as youth cultural practices, conflicts with authorities or other societal groups.

The research was undertaken in eight cities across Europe (Bologna, Eskişehir, Frankfurt, Gothenburg, Manchester, Plovdiv, Rennes and Zurich) and evolved in three broad phases. The first phase examined the context of policy and provision at national and European levels. The central phase consisted of extensive field research in the eight cities: mapping and expert interviews followed by ethnographic case studies of six settings in each city, and the action research projects. The final phase included thematic and comparative analysis and dissemination (including production of a training module for youth workers).

This article is based on the final action research phase of the fieldwork. In each city, up to three groups encountered in the mapping phase or in case studies were invited to carry out action research projects. This meant the researchers creating a context in which young people could develop their own projects to explore and understand the idea of participation in action. The aim was twofold: to give young people the possibility to generate the focus of research inquiries free from academic discourses and for researchers to learn from young people as they in turn learned experientially through their own participation processes. The projects were documented by young people using video and other media, while the processes were analysed at the national level and in an overall synthesis report (McMahon et al. 2018).

It is not claimed that these are classical examples of participatory action research (PAR). Indeed, the objective was not to undertake a model PAR project, but rather for young people to explore youth participation on their own terms, as far as possible within the limitations imposed by the constraints of a large funded project, with external time-scales and deliverables that were partly outside the control of the research team, and wholly outside the control of the young people. Within these constraints, our aim was to maximise freedom for young people to identify their own objectives, decide how they wanted to work and what outcomes they wanted to achieve. The role of the professional researchers was to provide support, guidance and resources when needed.³ The PARTISPACE researchers came from a range of professional and disciplinary backgrounds; some had experience of action research whilst for others this was a new departure. Basic principles were agreed across the research consortium and guidance provided to all the national teams, but within these parameters each team was encouraged to find their own way of supporting the young people.

5 Outline of three empirical examples⁴

5.1 The Islamic Youth Association

The Islamic Youth Association (IYA) had been a case study for the ethnographic fieldwork. As researchers, our interest was in how young people deal with their 'hybridity' as Italians of foreign origin and Muslims. This was a 'hot topic' for the IYA, a national association of young people which aims to promote inclusion and civic engagement of young Muslims in Italian society and to counter prejudice. In exploring possibilities for action research, from informal conversations it appeared that the group had experienced a sharp fall in numbers participating. Attracting more young people was a major concern for the Association and so this became the focus for their project. The project developed in three phases:

- *Reflection*: individual and small group reflection on subjective understandings and experiences of participation in the IYA.
- *Discussion*: based on what emerged from reflection, the members of the IYA formulated a research question (how to attract new members) and decided on an initial course of action in the form of producing a promotional video.
- *Action*: Young people were given training in video-making, which enabled them to produce a video which was then shared with other young people.

5.2 The Girls' Group

The Girls' Group consisted of four girls aged between 11 and 12 who met regularly at a community youth centre in Zürich, as an informal peer group. The group was chosen for pragmatic reasons: after other groups cancelled their participation, informal contact with a network led to a youth worker reporting that he had a group of interested girls at his youth centre. The action research project was also characterised by three phases, but following a different 'logic' to the IYA project:

- *Discussion*: In discussion with youth workers and PARTISPACE researchers the girls decided that they would like to work on a video project and chose bullying as their topic.
- *Action*: The group formulated a twofold aim – to extend their own knowledge about bullying and to bring more public attention to the presence of bullying in society. They decided to do short street interviews and developed six interview questions. They conducted 15 interviews using video, eight with young people and seven with adults. Afterwards, they watched the interviews together and compared the answers.
- *Reflection*: Regular sessions with PARTISPACE researchers and youth workers; during one of these, the girls collected words they associated with the topic, which they then clustered to an image of bullying. Towards the end, the girls lost interest in the process of analysis.

5.3 Manchester Young Researchers (MYR)

This group emerged from discussions with Manchester Youth Council, one of the case studies. Researchers were interested in exploring how young people might participate outside such formal structures. An initial conversation with members identified a group interested in a project looking at processes of formal participation. Contact was lost for a time, and when it resumed the group had developed a strong interest in the issue of youth homelessness. Other young people not on the Youth Council joined the group through informal contacts, and the group established a separate identity. They met regularly with two PARTISPACE researchers throughout the project.

- *Discussion:* The group engaged in a series of discussions about how to respond to youth homelessness from which they decided to produce a video and a resource pamphlet for young people at risk, to direct them to sources of support.
- *Action:* Individuals took on different roles in order to complete the tasks identified – background research, interviews, the video, the leaflet, communication.
- *Reflection:* The group met regularly throughout to discuss progress and again at the conclusion of the project to reflect on the process and learning.
- *Dissemination:* Members of the group presented their research at a variety of events, locally and more widely.

6 The messy reality: reflections on the challenges of youth-led action research in practice

6.1 Ownership and self-determination: reconciling agendas

In the research with the Islamic Youth Association, conditions were favourable for mutual sharing of the process: the focus of the inquiry developed from the participants' interests, and researchers' and participants' motivations were complementary. The PARTISPACE researchers wanted to conduct action research on youth participation processes and engaged with young people facing a real problem connected to individual and collective everyday identity. (We also had a question concerning how young people deal with their 'hybridity', which was in tune with their experience and the aims of the IYA.) Thus, the project represented an authentic mutual sharing of aims. Young people felt meaningfully involved because the focus of the action research was close to their immediate concerns, while researchers wanted to understand in depth how the young people responded to the identity challenges they faced.

The Girls' Group's focus on bullying reflected their belief that it was a widespread problem and that information about its effects could reduce occurrence, and perhaps also sense of solidarity with other young people. The group decided to undertake further research with young people and adults to gain a broader understanding of people's experiences and attitudes with respect to bullying. In order to conduct the research, the internal relations in the group needed to be structured and task-focused, with the girls needing support from the youth worker to ensure that the work was completed in time. The youth worker supported the group in the preparation of the questionnaire, structuring the inter-

views, producing the video and supporting the self-documentation. The PARTISPACE researchers helped the group by revising the interview questions and facilitating the joint reflection rounds. Since the filming and shooting work had to be completed in four afternoons before the summer holidays, time pressure was high. This resulted in a planned joint reflection session having to take place after the shooting and editing. During this session it was clearly noticeable that both the desire for the film project and the concentration span of the girls had decreased due to other commitments. After the video was completed, the girls appeared to lose interest in the project; they moved on with their lives, and found new things to be engaged in.

With the MYR, we made sure that young people had freedom to identify a focus that reflected their own priorities, albeit within the parameters set by PARTISPACE. Young people acknowledged the value of having an ‘opportunity space’ for self-determined activity.

“I like how we have the freedom, we don’t get controlled by it, because like in school, you’re controlled by teachers and stuff like that. But here you’re just kind of... you do it yourself, more independent.”

Having provided such a space, we sometimes found that the young people had stalled in their initiative, as the following extract from field notes illustrates:

What seems to happen is they come together and generate lots of ideas, and in spite of M’s efforts to pull these together into action plans, very little happens in between meetings.

Rather than facilitating collaborative inquiry, we felt it important to pursue a more youth-led approach as a contrast to their experience in a more formalised context, although one result was that they did not follow a pure action research model (in contrast with the IYA project which adopted a more facilitative approach). In the MYR project distinct phases of learning, action and reflection were not evident, yet young people still progressed through processes of ‘learning in action’, as they figured out how to achieve the project aim, reflecting on progress and challenges as they emerged and action planning in the process.

6.2 Reflections on the value of knowledge in action research

In the IYA project, the researchers supported young people in achieving greater awareness of themselves and their milieu by taking action, exploring experiences and feelings of belonging and non-belonging. Their narratives showed that many felt trapped in an internal conflict as they “live between two realities and feel neither Arabic nor Italian but different” (focus group discussion). In small group discussions, they talked of a “struggle” involving culture, gender and generation. Boys and girls faced a choice to accept or refuse their fathers’ culture. On one hand, the claim to be different from mainstream Italian society is a way to respect their family background. On the other hand, the claim for ‘Italianness’ expresses a need for independence from family constraints. In this project, action research enabled young people to engage in a process of inquiry that opened up some of the nuances and complexity of young people’s experiences whilst simultaneously yielding benefits for young people through their direct involvement in a learning journey of personal and collective significance. The significance of knowledge derived from the action research process in this case study was not simply about the ‘rigour’ of data in a tradition-

al research sense in response to external research questions, but the extent to which the validity and relevance of the learning emerged out of the engagement of the young people themselves in their own inquiries in the context of their lived realities and in ways that enabled their own reflexive learning as Italian Muslims.

The Girls' Group learned from the action research that many people do not know what bullying is or how to address it. They agreed that more information and prevention should be undertaken, for example through a TV programme for adults and young people to raise awareness. At the final meeting the girls developed the idea to send their edited video to bullying information centres and ask for financial support to create such a programme. The group succeeded in generating knowledge about bullying, some of which surprised them also, and to that extent developed a greater understanding of the problem through undertaking the action research. For example, the girls were taken aback that the number of cases of bullying reported each year is unknown, while some of the people in their street interviews did not seem able to say much about bullying at all. The young women were also surprised to learn that the responses from adults and young people on the issue of bullying were not as different as they had predicted, and that young people did not know more about bullying than adults. In this case, whilst in many ways the young people involved followed a more traditional approach to the way they approached their project through undertaking interviews rather than through an action 'inquiry' process as adopted by IYA, in the process, rather than simply collecting data, the girls were continually 'surprised' by having their own assumptions challenged through what they found. For us as researchers, the tangible responses to interviews were not extraordinary or perhaps even significant; instead the value for us was in the way the girls participated and how they responded to the learning that emerged.

With MYR, knowledge was dynamic and emergent and was used by the young people to inform how they developed their project. They engaged in extensive discussion, checking and challenging each other and evolving a focus for the project as they engaged with the task, as the following extract from field notes illustrates:

M: Homeless research has already been done.

R: So what can we do?

H: Things to alleviate... improve the situation.

D: It's important to be clear what this will involve and not biting off more than we can chew. We don't want to be seen that we [...] are engaging in something we can't deal with.

... Perhaps we could do something that leads into what we do as a youth council about homelessness

H: We could get a think tank together. exploring what the issues are and how we can respond.

R: So what are we actually going to do?

They discussed and resolved issues as they emerged, demonstrating the importance of dialogue, social learning and emergence in participation. Although the young people were generally self-initiating, they appeared to value input from the researchers, to clarify, to challenge as well as suggest different approaches and offer 'reality checks' about being realistic in the time available.

In all of these case study projects, the objective was to learn about how young people participate when they have to decide on and evolve their own 'styles' of participation. The value of knowledge in these cases was not about the outcomes of the projects but firstly about the learning the young people derived from the process of undertaking these

PAR projects and secondly our learning as researchers from and with the young people as they undertook their projects about what it means for young people to participate in meaningful ways.⁵

6.3 Learning for active citizenship

Unlike volunteering, activism or other forms of civic engagement, participation in the IYA is mainly self- and group-oriented. Participation for these young people was a ‘coping strategy’ in their transition to adulthood in conditions of marginality. The action research project represented a useful tool to help young people to discuss, share and deepen understanding of their identity and social position, framing their difference not as a problem but as a resource, providing a different learning opportunity as they sought to give meaning to their own sense of active citizenship. During the project, the group explored different strategies for dealing with stereotypes: for example, some members made a video to relate their everyday experiences as Muslim girls facing western concepts of veiled women as victims, as isolated and oppressed. At the beginning of the project, girls and boys sat apart during the activities and also during breaks, but this gender divide gradually reduced during the year, almost disappearing by the end. The IYA offers a safe space where weaknesses are accepted, and the aim is to overcome those weaknesses together. In addition to the benefits they derived for dealing with their marginalized position as a group, the action research process also helped them to change the way they operated as an association. At the conclusion of the project, the participants had arrived at a method of working together that they hoped would make their meetings more reflexive and inclusive.

“We dealt with serious issue, but, when you usually deal with serious issues you stay sit, you are serious, you talk one at a time. Sometimes it could get boring. Here we did it in a very funny way, differently from what we usually do.... We created the lanterns, with a story on each face... We felt more intimate.”

“To me, what came out tells a lot about how IYA should be! That is: it should be a place where people feel comfortable, say their own ideas, participate, are ready to stay at the Islamic Centre... till late... it meant that people were enjoying their time. (Group discussion, Islamic Centre)

The Girls’ Group learned from their research that the responses of adults and young people did not differ very much, except that young people understood bullying more in physical terms, whereas adults focused more on verbal or psychological violence. The project aimed to build knowledge and understanding in order to act. During the joint reflection, they discussed what they could do about bullying. One girl thought she now could fight more actively against bullying. They talked about people they could inform, actions they could take, the value of saving evidence, albeit in serious cases anonymising personal data. The issues at the core of the project were not directly personal for these girls; in this sense, the project might be understood as a form of altruistic collective action. All the same the girls in the project aimed to find and implement solutions for the problem. The group appeared to see themselves as affected by the problem of bullying, but rather than *victims* they positioned themselves as *solidarity witnesses*. Their ambition was to improve the situation of young people who are victims of bullying, who in the project context can be understood as *beneficiaries*. The change they aimed was for focused on altering the

behaviour of bullies and increasing the supportive competence of other witnesses to bullying, and in that sense they positioned themselves as *educators*. They discussed informing others by sending the video to professionals working on the issue, and sharing what they had learnt with other young people. However, once the project came to an end, there were limited possibilities to follow through these proposed actions.

In contrast to projects that concerned identity and place in society, the MYR's focus was on addressing a wider social problem, in this case 'What can we do to respond to youth homelessness?' Questions like this reflect the potential of action research in going beyond generating new knowledge to develop young people's capability to participate as social and political actors, individually and collectively, in response to a shared concern. In the process, we gained insights into the realities of youth participation as they engage with power structures and their own sense of agency. Throughout the MYR project, the young people talked about having a public event. An initial idea was to project their film onto a city building for everyone to see; this later developed into the idea of a project launch with key officials present, and then a dialogue with city officials. To this end, whilst the project seemed to develop as a 'research' project, there were also clear aspirations for activism, education and dialogue to promote change. We observed however that young people are good at discussing ideas but may struggle with turning these into action. As the meetings progressed, ideas for action came and went. In planning how they would take forward and act on what they have achieved in their project, they engaged with the ambivalence of their position and different strategies; for instance, between being idealistic and being realistic, being ambitious but feasible, being outsiders but also insiders in the Council, and being on a social agenda not a political agenda.

"We shouldn't be, like too big for our boots... we have to start small and then gradually grow."

"We need to be realistic but we do need to hold people to account; we need to stand our ground."

While it might have been productive for the adult research facilitators to engage more actively with the young people, in reality the young people were able to benefit from thinking through the issues themselves.

6.4 Reflections on adult roles

From the beginning of work with the IYA, we assumed the position of *mandated facilitator*, and the group members as *mandating co-participants*. Our effort was to create an unstructured, informal, anti-authoritative, and non-hierarchical atmosphere in order to inspire a feeling of intimacy and develop a spirit of power equality. Our role in the discussion was to moderate, stimulate all the members to express their opinions, listen and give feedback, rephrasing and summarizing their narratives. We attempted to reduce as much as possible our adult and expert power to define, to speak, to decide on behalf of the young people, being aware of the risk of inadvertently adopting hierarchical relationships. Furthermore, we paid attention in proposing activities to ensure that all participants had equal access to discussion and self-presentation, to avoid bias and marginalization. The aim was to enable all participants to be engaged, ensuring that the research processes and outcomes would be authentic.

The research team's contact with the Girls' group during the project was indirect, via the youth worker who conducted the process with the girls. The youth worker's approach

tended to be quite directive based on an expressed view that the girls were too young to make decisions for themselves. Once the girls had chosen their topic, they formulated interview questions in discussion with the youth worker and conducted a pre-test. Then at a joint meeting with the Partispace researchers, the questions were discussed and adapted slightly. The girls, the youth worker, and the Partispace researchers had planned to watch the edited video together after the summer holiday followed by a final joint reflection on the action research process. However, on the day only one girl showed up. It was a sunny afternoon, and the other girls preferred to go to the swimming pool, ignoring telephone calls from the youth worker. The youth worker arranged another meeting, which did take place. This rescheduled reflection round was the most intensive contact between the young girls and the Partispace researchers. They talked in some depth about the learning processes and their findings on bullying. One girl said that it was surprising to her that bullying was not only limited to the playground and the school, but could also happen at work: “It has not been clear how, we always go to adults when there is something with us, and then that adults do the [bullying] too, that has been a bit unclear.”

Whether, when and how to intervene can be a challenge for professional researchers in projects such as the MYR project, as the following extract from field notes illustrates:

At one point we invited them to consider whether there was a need for a resource booklet (for homeless people), but otherwise left them to decide. Is there integrity in adult roles in letting young people put in the effort in the name of self-determination, only to find such information already exists? When does involvement and facilitation become control? In the end, we decided to alert the issue of potential duplication with the young people then left it to them as to how they respond.

In any situation where young people and adults engage together, there is a potential power differential. This demands a politics of co-production, where roles are negotiated reflexively in relation to specific situations. There is an assumption among some researchers that children and young people should be left to ‘get on with it themselves’ in participatory research. To some extent, this is a reaction to perceived oppression by adults who think they know what is best for children and young people. Whilst not accepting that all adult involvement is oppressive and inappropriate, we do argue for enabling young people to take on greater responsibility as autonomous social agents according to their capabilities and inclination, as an expression of active citizenship. If we are to value what adult researchers can bring, a critical question in action research with young people is how to make available existing knowledge and wisdom alongside young people’s own knowledge and wisdom, without prescribing and constricting the focus of the research. We are alluding here to reconstructing adult professional researcher roles from the ‘expert’ to being a support, a resource and a facilitator, rather than a controller, of learning in relationships of mutual learning and co-inquiry.

7 Conclusion

The EU project on which this paper is based sought to do justice to an action research process with a view to creating spaces for young people to explore, contest, and reconstruct knowledge and practice using their own terms of reference. As with many externally funded research projects, we of course came with an agenda – not seeking to control or predefine, but working within the parameters of agreed deliverables that accompanied

funding. Project researchers also came to the project from different academic standpoints and with different levels of experience of using action research. What we have provided here, therefore, is an honest critical reflection on the integrity and authenticity of using action research in this context. This was not about undertaking the perfect piece of action research in an ideal context, but about using action research as best we could to try and generate new insights and learning, in this case into youth participation, and the value of using action research to achieve that end. In conclusion we draw out some key issues.

Frequently in discourses of participatory research with children and young people, researchers are caught in a binary between youth-led and adult-led approaches in seeking to mitigate adult control. Evidence from this project suggests that young people often value and benefit from input from adults, or from more integrative co-inquiry based approaches in which young people and adults work together in relationships of mutuality and collaborative social learning. Whether projects are initiated by adults or young people, the underlying democratic ethos of action research is that people engage in a spirit of co-inquiry in which an implicit assumption for all stakeholders is the right to contest the position of others, with differences resolved through dialogue and negotiation.

Action research is not a one-off, in-and-out kind of research activity; it involves a commitment to an ongoing open-ended emergent process of inquiry, reflection and action. There are a number of issues here that are important in research with young people. First, we found that, in spite of beliefs amongst researchers that participative research is somehow beneficial for young people in extending greater degrees of power and freedom in the research process, in most cases young people are not queuing up to claim their right to a voice and to participation in the democratic process, let alone seeking emancipation. They may enthusiastically engage in a research process, but for most young people there are other commitments in their lives. Even those who articulate a sense of injustice about their situation are not solely concerned with fighting the system through participation in an action research process, but rather are preoccupied with everyday realities of housing, employment and survival. And for young people who are not in desperate situations, we found they have other commitments such as family responsibilities, exams and to other groups they might be involved with. To that extent there is arguably more integrity in understanding how young people participate in understanding and responding to issues they confront in their everyday lives, than in whether and how they utilise a particular research approach. However, we found that young people are most likely to engage and sustain commitment when the focus of the action research is intertwined with their own immediate concerns.

Second, undertaking action research with young people is not just a technical matter of implementing a method or collecting data in response to questions predefined by professional research agendas. It is a relational, dialogical, creative, and emergent process involving an open exploration of an issue or problem over time that has meaning and relevance for the participants themselves. It would be disingenuous for action researchers to insist on holding rigidly to principles of action research in project implementation. Instead, as we found in this project, there is value in providing a flexible and supportive space in which young people can explore, discuss, inquire, plan, act, reflect as well as have fun, socialise, and informally interact in ways they feel appropriate. The outcome seems often to be some kind of project work, which may be action or activism focused as with the MYR project, more research focused as with the Girls Group, or a combination of both as with IYA, which perhaps more than other projects offered an example of

Freire's praxis. To that end, all the projects generated valuable learning from action as young people engaged actively, but in their own way.

In contrast to romantic ideals that young people will readily lead PAR processes buoyed by revolutionary fervour in order to better understand and respond to their lived reality, many young people do not necessarily have the skills or inclination to engage without the initiative and support of adults. Within the context of this reality, the onus is on adult facilitators to maintain integrity in ensuring spaces for young people to realise the promise of participatory action research as far as is possible. Indeed, in contrast to fears of adults being oppressive and controlling, it does appear from the evidence of this project experience that facilitators may often be hesitant about their role in YPAR projects. As *Winn and Winn (2016)* reflect: 'In our efforts to decolonise research methods and practices, we lost sight of the fact that some youth might benefit from purposeful scaffolding such as 'guided participation' in YPAR to get to the phase where youth take ownership of the process and, when relevant, the product(s).' (p. 128). Through these case study examples, we have shown that action research provides an approach to research that generates new knowledge whilst simultaneously enabling young people to generate learning that is useful in the context of their own lives and according to their own agenda.

Endnotes

- 1 The project was funded by H2020 Research and Innovation Programme Grant number 649416.
- 2 For more information, visit www.partispace.eu.
- 3 Each project had a sum of money available to be used in whatever way was most appropriate.
- 4 Different members of the international Partispace team worked with the various action research projects across the eight cities. The examples selected here are projects where the authors were directly involved.
- 5 Our learning is captured in *McMahon et al. (2018)*.

References

- Burke, K. J./Greene, S./McKenna, M. K. (2017):* Youth voice, Civic Engagement and Failure in Participatory Action Research, *Urban Review*, 49, pp. 585-601. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0410-4>
- Cahill, C. (2007):* Doing Research with Young People: Participatory Research and the Rituals of Collective Work, *Children's Geographies*, 5, 3, pp. 297-312. <https://doi.org/10.1080/14733280701445895>
- Cammarota, J./Fine, M. (Eds.) (2008):* Revolutionizing education: Youth Participatory Action Research in motion. – New York.
- Caraballo, L./Lozanski, B. D./Lyiscott, J. J./Morrell, E. (2017):* YPAR and Critical epistemologies: Rethinking Education Research, *Review of Research in Education*, 41, pp. 311-336. <https://doi.org/10.3102/0091732X16686948>
- Carr, W./Kemmis, S. (1986):* Becoming critical: Education, Knowledge and action research. – London.
- Clark, J./Dyson, A./Meagher, N./Robson, E./Wooten, M. (Eds.) (2001):* Young people as researchers: Possibilities, problems and politics. – Leicester.
- Cornwall, A./Coelho, V. S. (Eds.) (2007):* Spaces for change? The politics of citizen participation in new democratic arenas. – London. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Cornwall, A./Jewkes, R. (1995):* What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41, 12, pp. 1667-1676.
- Freire, P. (1970):* Pedagogy of the oppressed. – Harmondsworth.

- Kemmis, S./McTaggart, R.* (2008): Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In: *Denzin N. K./Lincoln, Y. S.* (Eds.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. – Los Angeles, pp. 271-330.
- Kim, J.* (2016): Youth involvement in Participatory action research (PAR): Challenges and barriers, *Critical Social Work*, 17, 1, pp. 38-53.
- Kirby, P./Lanyon, C./Cronin, K./Sinclair, R.* (2003): Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. – Nottingham.
- Lave, J./Wenger, E.* (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. – Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Loncle, P./Cuconato, M./Muniglia, V./Walther, A.* (Eds.) (2012): *Youth participation in Europe Youth Participation in Europe: Beyond Discourses, Practices and Realities*. – Bristol. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgr4k>
- McIntyre, A.* (2000): Constructing meaning about violence, school and community. Participatory action research with urban youth. *The Urban review*, 32, 2, pp. 123-154. <https://doi.org/10.1023/A:1005181731698>
- McMahon, G./Percy-Smith, B./Thomas, N./Becevic, Z./Liljeholm Hansson, S./Forkby, T.* (2018): Young people's participation: learning from action research in eight European cities. Available online at: <https://zenodo.org/record/1240170#.XGU-bsR7mUI>, date: 28.05.2019.
- Nygreen, K./Kwon, A. S./Sanchez, P.* (2006): Urban youth building community, *Journal of Community Practice*, 14, 1-2, pp. 107-123. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_07
- Quijada Cerecer, D. A./Cahill, C./Bradley, M.* (2013): Toward a critical youth policy praxis: Critical youth studies and Participatory Action Research, *Theory into Practice*, 52, 3, pp. 216-223. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.804316>
- Percy-Smith, B./Thomas, N. P.* (Eds.) (2010): *Handbook of Children's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. – London.
- Perkins, D. F./Borden, L. M./Villarruel, F. A./Carlton-Hug, A./Stone, M. R./Keith, J. G.* (2007): Participation in structured youth programs: Why ethnic minority urban youth choose to participate- or not to participate, *Youth and Society*, 38, 4, pp. 420-442. <https://doi.org/10.1177/0044118X06295051>
- Reason, P.* (1988): *Human inquiry in action*. – London.
- Reason, P.* (1994): Three approaches to participatory inquiry. In: *Denzin, N. K./Lincoln, Y. S.* (Eds.): *Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks. – Los Angeles, pp. 324-339.
- Reason, P./Heron, J.* (2008): Extending epistemology within a cooperative inquiry. In: *Reason, P./Bradbury, H.* (Eds.) *The Sage Handbook of Action research: Participative Inquiry and Practice*. – London.
- Rodriguez, L. F./Brown, T. M.* (2009): From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth, *New Directions for Youth Development*, 123, pp. 19-34. <https://doi.org/10.1002/yd.312>
- Rowell, L./Riel, M./Polish, E.* (2018): Defining Action Research: On Dialogic Spaces for Constructing Shared Meanings. In: *Rowell, L./Bruce, C./Shosh, J./Riel, M.* (Eds.): *The Palgrave International Handbook of Action* – New York, pp. 85-101. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40523-4_6
- Schon, D.* (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. – New York.
- Suleiman, A. B./Soleimanpour, S./London, J.* (2006): Youth action for health through youth-led research, *Journal of Community Practice*, 14, 1-2, pp. 125-145. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_08
- Thomas, N./O'Kane, C.* (1998): The ethics of participatory research with children, *Children & Society*, 12, pp. 336-348.
- Weil, S.* (1998): Rhetorics and realities in public service organisations: systemic practice and organisational as Critically Reflexive Action Research (CRAR), *Syst Pract Action Res*, 11, pp. 37-61. <https://doi.org/10.1023/A:1022912921692>
- Wildemeersch, D./Jansen, T./Vandenbeeke, J./Jans, M.* (1998): Social learning: A new perspective on learning in participatory systems. *Studies in Continuing Education*, 20, 2, pp. 251-265. <https://doi.org/10.1080/0158037980200210>
- Winn, L. T./Winn, M. T.* (2016): "We want this to be owned by you": The promise and perils of youth participatory action research. In: *Greene, S./Burke, K. J./McKenna, M. K.* (Eds.): *Youth voices, public spaces, and civic engagement*. – New York, pp. 111-130.

Der „practice turn“ und die qualitative Jugendmedienforschung der handlungsorientierten Medienpädagogik

Wolfgang Reißmann

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit Methodologie und Methodik der Jugendmedienforschung im Umfeld der handlungsorientierten Medienpädagogik und setzt diese in Beziehung zum so genannten „practice turn“. Diese ist, dass die medienpädagogische Forschung seit Ende der 1970er Jahre als pädagogischer bzw. kommunikations- und medienwissenschaftlicher Teilbereich eine eigene erste Praxiswende vollzogen hat. In Teilen geht diese Hand in Hand mit Verständnisweisen, die heute mit dem Schlagwort Praxeologie/Soziologie der Praktiken verknüpft werden. In anderen Teilen verwehrt sich die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik gegen praxistheoretische Perspektiven. Der Beitrag beschäftigt sich vor diesem Hintergrund erstens mit der Frage, welches Praxisverständnis in diesem spezifischen Forschungsbereich kultiviert wurde und wo die Orientierungen gegenläufig und inkommensurabel bleiben. Zweitens skizziert er die Konturen einer zweiten Praxiswende, die noch nicht auf den Punkt zu bringen ist, aber sich gegenwärtig als Reaktion auf Digitalisierung und aktueller Mediatisierungsschübe andeutet.

Schlagwörter: Handlungsorientierte Medienpädagogik, Praxistheorie, Medien, Jugendforschung, Beobachtung und Ethnografie

The practice turn and the qualitative youth media research in action-oriented media pedagogy

Abstract

The article deals with the methodology and the methods of youth media research in the field of action-oriented media pedagogy and relates it to the so-called “practice turn”. The thesis is that since the end of the 1970s media pedagogical research as a pedagogical or communication and media science subdivision has completed its own first practice turn. In parts, this goes hand in hand with ways of understanding, which today are linked with the catchword praxeology/sociology of practices. In other parts, the research of action-oriented media pedagogy rejects practice-theoretical perspectives. Against this background, the article deals firstly with the question of what understanding of practice has been cultivated in this specific field of research and where the orientations remain contrary and incommensurable. Secondly, the contours of a second turn are outlined, which cannot yet be summed up in a nutshell, but which are currently in evidence as a reaction to digitisation and current mediatisation thrusts.

Keywords: action-oriented media pedagogy, practice theory, media, youth research, observation and ethnography

1 Einleitung

Als konzeptuelles Dach verweist der Begriff „handlungsorientierte Medienpädagogik“ (Schorb 2008) einerseits auf bestimmte Ansätze und Prinzipien medienpädagogischer Praxis, vor allem der „Aktiven Medienarbeit“ als „Königsweg“ des Medienkompetenz-erwerbs. Andererseits sind mit ihm spezifische sozial- und medientheoretische Orientierungen verknüpft, z.B. aktives Subjekt, Aneignung und Lebenswelt als Schlüsselkonzepte, kritische Medientheorie als Bezugshorizont. Praxis und Theorie werden verbunden durch eine *medienpädagogische Forschung*, die den theoretischen Orientierungen verpflichtet ist und die Gestaltung medienpädagogischer Praxis fundiert.

Der vorliegende Beitrag versucht die historische Genese sowie die Leitbilder der handlungsorientierten Medienpädagogik vor dem Hintergrund gegenwärtig in Sozial- und Kulturwissenschaft virulenter *Praxistheorien* zu lesen. Kernthese ist, dass die handlungsorientierte Medienpädagogik im Verlauf ihrer Geschichte eigene und eigensinnige praxistheoretische Orientierungen entfaltet und in ihren Forschungsarbeiten verfolgt hat. Beschrieben und diskutiert werden in Anlehnung an die heute kursierende Chiffre des „practice turn“ eine historische und etablierte, sowie eine aktuelle und in Formation befindliche „Praxiswende“ medienpädagogischer Forschung. Beide Wendungen weisen Spezifika auf, die die medienpädagogische Forschung von anderen Bereichen abgrenzen und als eigenständig erkennbar machen.

Eine interdisziplinäre Leserschaft vor Augen hebt der Beitrag mit einer Konturierung des Forschungsfelds an (Kapitel 2). Als Deutungshorizont wird anschließend eine Heuristik eingeführt, von der aus verschiedene Ansprüche an eine Praxisforschung abgetragen werden können (Kapitel 3). Dem gegenüber stehen zunächst die normativen Zielhorizonte medienpädagogischen Handelns (Kapitel 4). In zwei einordnenden und bewertenden Kapiteln erfolgt die Beschreibung und Diskussion der zwei genannten Praxiswenden (Kapitel 5, Kapitel 6).

2 Medienpädagogisch motivierte Jugendmedienforschung im deutschsprachigen Raum

2.1 Akteure und Rahmenbedingungen

Die *Forschung* der handlungsorientierten Medienpädagogik wird von universitären und außeruniversitären Institutionen getragen. Als universitäre Institutionen sind unter anderem das Hans-Bredow-Institut (HBI; früher An-Institut der Universität Hamburg; seit 2019 Leibniz-Institut für Medienforschung) und verschiedene, mit den Zeiten naturgemäß wechselnde medienpädagogisch orientierte Lehrstühle/Professuren (u.a. in Bielefeld, Hamburg, Leipzig, Ludwigsburg, Mainz oder Salzburg) mit Forschungsarbeiten in Erscheinung getreten. Als außer-universitäre Institutionen sind vor allem das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, das Deutsche Jugendinstitut (DJI) oder das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) zu nennen. Weniger als Initiator für Forschung, aber als wichtige Plattform und Netzwerk, war und ist zudem die GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – eine wichtige Institution.

Diese nicht unbedingt typische Forschungslandschaft – außeruniversitäre Einrichtungen als diskursprägende Institutionen – muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Mediennutzung/-aneignung von Kindern und Jugendlichen in den 1980er und 1990er Jahren für die sich potenziell zuständig fühlenden Disziplinen, namentlich Kommunikations- und Medienwissenschaft, Pädagogik und Soziologie, lange Zeit nur ein Randthema darstellte. Der primäre Gegenstand der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (damals) war die öffentliche und innerhalb dieser primär die politische Kommunikation. Die Teile der (US-amerikanischen) psychologischen Medienwirkungsforschung, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigten, bearbeiteten mit quantitativen und experimentellen Methoden vor allem das Thema Gewaltwirkung und Kultivierung. Die deutsche Medienwissenschaft, Anfang der 1980er Jahre aus der Literaturwissenschaft geboren, verstand sich traditionell als nicht-empirische Wissenschaft. Jugendsoziologie und soziologische Sozialisationsforschung, innerhalb der Soziologie die ‚natürlichen‘ Ansprechpartner, erkannten wiederum nur zögerlich die eigenständige Relevanz medienvermittelter Kommunikation und Interaktion an (*Hoffmann* 2010, S. 15ff.). Bis heute sind Medien als Techniken, Inhalte, Ästhetiken und Formen nur rudimentär in die sonst differenzierten Sozialisationsvorstellungen eingearbeitet (obgleich die Sensibilität zunimmt, vgl. etwa die aktuelle Auflage des Klassikers „Lebensphase Jugend“ von *Hurrelmann/Quenzel* 2016). Auch weite Teile der Pädagogik fühlte sich für mediale Lern- und Bildungsprozesse außerhalb der Schule und pädagogisch (vor-)strukturierter Räume nicht zuständig; und wenn doch, dann primär unter mediendidaktischer oder bildungsfunktionaler/-technologischer Sicht.

2.2 Abgrenzung der Forschungsfelder

Über *die* Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik zu schreiben, fällt angesichts ihrer Vielfalt schwer. Einleitend seien daher folgende Einordnungen vorgenommen:

Erstens erzeugt jede Schwerpunktsetzung Exklusion. *Aßmann* (2013, S. 48ff.) gelang über eine Metasuche zum Begriff „Medienhandeln“ vor allem auf die Arbeitsgruppen um *Baacke* (Bielefeld) sowie um *Theunert* und *Schorb* (München/Leipzig). Ergänzend dazu nimmt sie Arbeiten der Arbeitsgruppe um *Bachmair* (Kassel) auf, da dieser konzeptuell mediales Alltagshandeln in den Vordergrund gerückt hat. Weiterhin integriert sie Arbeiten um *Tulodziecki* und *Herzig* (Paderborn). Die Forschungsansätze der ersten drei Arbeitsgruppen liegen auch diesem Aufsatz zugrunde. Anstelle von *Tulodziecki* und *Herzig* (die stärker in der Mediendidaktik wirken) finden hier – mit Blick auf dem Schwerpunkt der Jugendmedienforschung aus handlungsorientierter Perspektive – andere Akteure stärker Eingang, u.a. *Paus-Hasebrink* mit ihrer Mediensozialisationsforschung und *Niesyto* aus dem wahrnehmungsorientierten Flügel der handlungsorientierten Medienpädagogik.

Zweitens erzeugt der Fokus auf die Jugendforschung eine künstliche Trennung. Wichtige theoretische und methodologische Grundlagen wurden (auch) an der Forschung mit Kindern und in Familien erarbeitet. So sei an die Familienforschung des sogenannten „Freiburger Längsschnitt“ um *Charlton* und *Neumann-Braun* aus den 1980er und frühen 1990er Jahren erinnert (*Charlton/Neumann* 1986), aus dem heraus die Grundlagen des Ansatzes „strukturanalytische Rezeptionsforschung“ formuliert wurden; oder auf die Kindermedienforschung von *Paus-Hasebrink* in den 1990er Jahren als Basis des von ihr for-

mulierten „Triangulationsmodells“ (Paus-Haase 2000); oder die Studie „Familienmitglied Fernsehen“ von Hurrelmann, Hammer und Stelberg (1996).

Drittens wird in diesem Beitrag die Jugendforschung ausgeklammert, die primär der (pädagogischen) Forschung zu *Jugend(medien)kulturen bzw. -szenen* zuzurechnen ist (z.B. Baacke, Breyvogel, Ferchhoff, Sander, Vollbrecht und andere mehr). Diese Ausklammerung ist argumentationslogisch riskant, insofern große Schnittflächen und wechselseitige Anregungen bestehen. Einige der forschenden Akteure – man denke nur an Baacke als medienpädagogischen Nestor – waren oder sind in beiden Feldern aktiv. Dennoch soll diese Grenze gezogen werden, weil die Jugendkultur- und -szene-Forschung mit ihrer traditionellen Nähe zu ethnografischen Vorgehensweisen eine andere Ausgangslage bildet und folgerichtig andere praxistheoretische Einschätzungen nach sich ziehen würde.

Das gilt *viertens* ebenso für die *Medienbildungsforschung*, die anders als die handlungsorientierte Medienpädagogik stärker aus der Pädagogik heraus und weniger zwischen den Disziplinen entstanden ist, und die ab ca. Mitte der 2000er Jahre als Eigenständigkeit beanspruchendes Programm in Erscheinung getreten ist.¹ Mit ihrer stark biografischen Ausrichtung, auch methodisch, und dem theoretischen Regress auf Klassiker der Bildungstheorie (unter anderem Kant, Humboldt) würden sich ganz eigene Fragen hinsichtlich einer praxistheoretischen Wende stellen.

2.3 Methodenmix medienpädagogischer Forschung

Die meisten medienpädagogischen Studien des so abgegrenzten Forschungsfelds kombinieren verschiedene Einzelmethoden und Zugänge („mixed methods“, „Triangulation“). Im „Fernsehzeitalter“, welches in den Studien der 1990er Jahre noch deutlich repräsentiert ist, handelt es sich typischerweise um eine Kombination von *Programmanalyse* sowie, im Bestfall eng aufeinander bezogen, *Rezeptions- und Aneignungsanalyse*.

Im Bereich der Rezeptions- und Aneignungsanalyse, der später ebenso die stärker medien-kommunikativen und produktiven Tätigkeiten von Jugendlichen im „Mitmachnetz“ umfasste, ist das *qualitative, teilstrukturierte (Leitfaden-)Interview die dominierende Methode*. Nicht selten werden zusätzlich *standardisierte Befragungen* genutzt. Diese informieren panoramaartig über grundlegende Mediennutzungsmerkmale und deren Verteilung, bevor – fast immer in dieser Reihenfolge – Fallstudien und Medienhandlungstypologien alltags- und lebensweltliche Vertiefungen präsentieren.

Teilnehmende Beobachtungen im ‚natürlichen‘, d.h. nicht von der Forschung oder der pädagogischen Praxis angeregten Medienalltag, sind eher die Ausnahme (nehmen aber zu, was noch zu thematisieren ist). Wenige Studien untersuchen im Längsschnitt; wenn sie dies tun, dann primär interviewbasiert. Beobachtungen im Alltag der Jugendlichen beschränken sich somit auf die Interviewsituation selbst bzw. deren Anbahnung und die Kontexteindrücke, die im Postscript festgehalten werden. Gleichzeitig hat die handlungsorientierte Medienpädagogik mit der Methode der *Aktiven Medienarbeit* jedoch ihren eigenen Beobachtungsort kultiviert.

3 „Practice turn“ als Chiffre für erkenntnistheoretische Verschiebungen

Der so genannte *practice turn* soll nun den Hintergrund bilden, um auf die Leistungen und die methodische Ausrichtung der medienpädagogischen Jugendmedienforschung zu blicken. Wie bei anderen „turn“-Etiketten ist auch dieser Begriff nicht einfach zu greifen, mehrdeutig verwendet und überlagern sich in ihm verschiedene Strömungen mit unterschiedlichen Stoßrichtungen (u.a. *Postill* 2010, S. 6). Will man einen Zeitraum einer übergreifenden *Popularisierung* über einzelne Wissenschaftscommunitys hinaus ausmachen, so ist besonders der Zeitraum kurz nach der Jahrtausendwende zu nennen. 2001 erschien der vielrezipierte Band „The Practice Turn in Contemporary Theory“ – herausgegeben von *Schatzki, Knorr-Cetina* und *von Savigny*. 2003 veröffentlichte *Reckwitz* seinen Artikel „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“, der bis heute eine der meistzitierten deutschsprachigen Referenzen zur Praxistheorie ist. Sieht man den *practice turn* als Konvergenzbewegung innerhalb der Kulturtheorien, so lässt sich allerdings kaum eine Zäsur ausmachen. Dann besteht die Wende eher in sich schleichend ändernden Perspektiven auf das Erforschte und sich langsam wandelnden sozialtheoretischen Prämissen. *Reckwitz* (2006/2008) behandelt in seinem Konvergenz-Entwurf *Lévi-Strauss, Oevermann, Foucault* und *Bourdieu* als (neo-)strukturalistische Kulturtheoretiker sowie *Schütz, Goffman, Geertz* und *Taylor* als interpretative Kulturtheoretiker. In der Soziologie gelten *Bourdieus* Konzepte von *Habitus* und „sozialem Sinn“ sowie *Giddens* Verständnis von *Strukturation* als praxistheoretische Vorläufer. Gegenwärtig wird, nicht zuletzt die Bezugspunkte der Akteur-Netzwerk-Theorie zurückverfolgend – „halb Garfinkel, halb Greismas“ (vgl. *Schüttpelz* 2013, S. 19ff.) – die Ethnomethodologie als Ankerpunkt einer Praxistheorie der Medien in Anschlag gebracht (u.a. *Gießmann* 2018).

Es ist nicht das Anliegen dieses Beitrags (und nicht möglich), all die verschiedenen Bezüge in eine kohärente Ordnung zu bringen. Es geht um etwas anderes. Solche „turns“ sind, in ihrem Grundvokabular einmal attraktiv geworden, geeignet, Forschung, die sich diesem Vokabular versperrt, im Wortsinn ‚alt‘ aussehen zu lassen. Das gilt auch für jene Medienpädagogik, die sich traditionell – eben – eine „handlungsorientierte“ und nicht eine „praxistheoretisch orientierte Medienpädagogik“ nennt. Wer aus der Gegenwart heraus nur auf solche Etiketten schaut, verkennt jedoch die Verbindungen, die bestehen oder die Vorarbeiten, die bestimmte Strömungen in ihren jeweiligen (Bezugs-)Disziplinen geleistet haben. Mindestens in Bezug auf die deutschsprachige Kommunikations- und Medienwissenschaft ist die handlungsorientierte Medienpädagogik eine Bewegung, die seit den frühen 1980er Jahren für Positionen und Zugangsweisen geworben hat, die heute in Teilen als praxistheoretisch qualifiziert werden. Gleichzeitig geht die handlungsorientierte Medienpädagogik nicht in Praxistheorie(n) auf und lässt sich nicht auf diese reduzieren. Um beides geht es im Folgenden.

In seiner Auseinandersetzung mit Kommunikationswissenschaft und Mediatisierungsforschung hebt *Gentzel* (2015) damit an, dass es „in den letzten fünf bis zehn Jahren in Publikationen und Tagungsvorträgen jedweder Couleur zur Normalität wurde von kommunikativen oder auch rezeptiven ‚Praktiken‘ zu sprechen.“ (ebd., S. 2) „Demgegenüber“, so *Gentzel* weiter, finde „sich kaum eine epistemologische, sozialtheoretische oder methodologische Argumentation, die etwa Unterschiede zur jahrzehntelang wesentlich beliebteren Rede von kommunikativen oder rezeptiven ‚Handlungen‘ bespricht“ (ebd.). Auch in der Medienpädagogik ist es selbstverständlich geworden, im Rahmen von Vor-

trägen und in Artikeln von Praktiken oder einer praxeologischen oder praxistheoretischen Rahmung der eigenen Arbeit zu sprechen. Vor 20 Jahren hätte es an dieser Stelle oft – nur – Medienhandeln, Medienalltag und/oder Medienwelten geheißen. Es nehmen zudem die Publikationen zu, die dezidiert als „praxeologisch“ oder „praxistheoretisch“ ausgewiesen sind. Im Umfeld der Salzburger Kommunikationswissenschaftlerin und Medienpädagogin *Paus-Hasebrink* wird beispielsweise der Ansatz einer „praxeologischen Mediensozialisationsforschung“ (*Paus-Hasebrink/Kulterer* 2014) verfolgt – und in Rekurs unter anderem auf *Bourdieu* (und dessen Rezeption durch *Weiß*) ausführlich begründet. In ihrer Dissertation zum „Medienhandeln zwischen formellen und informellen Kontexten“ führt die Erziehungswissenschaftlerin *Aßmann* (2013) die Theorie sozialer Praktiken nach *Reckwitz* als ein wichtiges sensibilisierendes Konzept ihrer Forschung aus.

Aus dieser Beobachtung könnte nun abgeleitet werden, dass in der Medienpädagogik heute stärker als früher praxeologisch und praxistheoretisch geforscht wird. Mit Blick auf die Rezeption einschlägiger Ansätze wie der oben genannten und ihrer Integration in Forschungs- und Theorieüberblicke ist das sicherlich der Fall. Im vorliegenden Beitrag wird allerdings eine andere These stark gemacht: Die medienpädagogische Forschung hat seit der „handlungsorientierten Wende“ Ende der 1970er Jahre als pädagogischer bzw. kommunikations- und medienwissenschaftlicher Teilbereich ihre eigene Praxiswende vollzogen.

Um die Forschung der Medienpädagogik näher zu konturieren, wird zunächst eine *Heuristik* ins Spiel gebracht, von der aus verschiedene Ansprüche an eine Praxisforschung abgetragen werden können. Diese Heuristik macht es möglich, in der eigenen Einordnung und Bewertung Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Summarisch sollen vier Qualitäten einer praxistheoretisch informierten Forschung benannt werden:

- (1) *Vorreflexive Praxis*: Praxistheoretisches Denken negiert nicht die Existenz von intentionalem, zweckgerichtetem (sozialen) Handeln, ist daran aber wenig interessiert. Die „Frontstellung zu rationalistischen Handlungstheorien“ ist der „Markenkern aller Praxistheorien“ (*Hirschauer* 2016, S. 45). Oft wird unterstellt, dass die Triebfeder von Praxis als Geschehensvollzug in vor-reflexiven, überindividuellen Mustern des Handelns zu suchen sind. In diesem Sinn präfiguriert und disponiert Praxis ‚individuelles‘ Handeln (inkl. Wahrnehmen und Denken). Prägend in dieser Richtung waren und sind diverse Konzepte, die entweder *Bourdieu* zugerechnet oder von diesem popularisiert und weiter ausgearbeitet wurden, vor allem feldspezifischer „Habitus“, „Hexis“ und „Doxa“ (u.a. *Postill* 2010, S. 7f.). Die Verlagerung ins Vor-Reflexive und Nicht-Intentionale ist einer der Wege, die von der ersten Generation an Praxistheorien beschrritten wurden, um methodologischen Individualismus und Kollektivismus zu überwinden. Entsprechend lässt sich – ohne auf die Differenzen im Einzelnen einzugehen – eine Liste mit Begriffspaaren erstellen, die „praktisches Wissen“, „implizites Wissen“, „konjunktives Wissen“, „Skills“ usw. dem „theoretischen Wissen“, „expliziten Wissen“, „kommunikativen Wissen“ usw. vorordnen. Zentral ist die praktische Könnerschaft. Routine und Habitualisierung werden höher bewertet als bewusstes und intentionales (soziales) Handeln.
- (2) *Verkörperterte und materialisierte Praxis*: Mit *Schatzki* (2001, S. 2) besteht eine Minimaldefinition von Praktiken darin, sie als „arrays of activity“ (Anordnungen/Mustern von Aktivitäten) zu betrachten, mit dem Körper als Nexus. Die Orientierung auf das Somatische ist nicht zuletzt eine Reaktion auf Vorstellungen, die Kollektivität primär

über Diskurse, Normen-Gefüge oder Kultur-als-Text-Modellierungen abzubilden suchen. „Doing culture“ betont entsprechend die Verkörperung und Performanz von Kulturellem jedweder Art. Insbesondere über die vielfältigen Forschungen der Science and Technology Studies wurde dieses Primat somatischer Grundierung von Praxis erweitert und auf weitere Akteure bzw. Mediationsinstanzen übertragen. Neben dem menschlichen Körper und Phänomenen der Interkorporalität, sind es vor allem Technik und Medien, die nicht primär in ihren symbolischen, sondern in ihren materiellen und sozio-technischen Qualitäten Praxis ermöglichen und ‚auf Dauer‘ stellen.

- (3) *Situierte Praxis*: Praktiken bzw. Praxis werden als ‚soziale Einheit‘ bzw. ‚site of the social‘ (*Schatzki*) paradigmatisch überindividuell und über- bzw. intersituativ gedacht. Das bedeutet aber nicht, dass man sie abstrakt erfassen und beschreiben kann. Praktiken zeigen sich im Alltag und sind innerhalb dessen an Situationen gebunden: „Praktiken werden als situative Vollzugsmomente einer übersituativen Praxis verstanden. Als die alltäglichen Manifestationen von Praxis sind Praktiken keine bloßen Wiederholungen, sondern Einzelereignisse in spezifischen Kontexten. Praxis wiederum ist nicht überzeitlich, sondern wird durch die Variationen der alltäglichen Praktiken in spezifischen situativen Kontexten je aktualisiert, modifiziert und überhaupt erst hervorgebracht.“ (*Dang-Anh* u.a. 2017, S. 17f.). Der practice turn ist eine programmatische Absage sowohl an Theorien, die nicht erfahrungsgesättigt entstehen und als intellektuelle Konstruktionen in der Luft hängen als auch an Forschungsarbeiten, die Empirie nur nutzen, um fortwährend die bereits gesetzten Kategorien nur wieder aufzufinden.
- (4) *Praxis als „flache Ontologie“, „verteiltes Handeln“ und „Symmetrie“*: Praxistheorien verweigern Gegensätze wie die von Mikro und Makro oder von Subjekten/Individuen und Strukturen/Systemen/Institutionen usw. So genannte soziale Makrophänomene sind, wiederum mit *Schatzki* argumentiert, „lediglich größere Bündel von Praktiken und Arrangements und erstrecken sich weiter in Raum und Zeit als diejenigen Bündel, die als Mikrophänomene bezeichnet und analysiert werden (...). Die Praxistheorie geht (...) davon aus, dass sowohl Individuen und ihre Aktivitäten als auch Strukturen und Institutionen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken (genauer: Praxis-Arrangement-Bündeln) sind“ (*Schatzki* 2016, S. 34). Es gibt demnach nur *eine* Ebene. Diese praxistheoretische Dualismusverweigerung steht Pate auch für *Latours* Polemik gegen die „Soziologie des Sozialen“, die mit ihren unzähligen soziale-und-gesellschaftliche-Erklärung-bzw.-Kontext-Konzepten „einfach das zu Erklärende mit der Erklärung“ verwechselt (*Latour* 2010, S. 21f.). In der gegenübergestellten „Soziologie der Assoziationen“ gehe es darum, „die bequeme Kurzschrift der Soziologie des Sozialen (...) durch die mühsame und aufwendige Langschrift der Assoziationen“ (ebd., S. 27) zu ersetzen. Man muss hier im Einzelnen nicht der speziellen Ausrichtung der ANT folgen. Für praxistheoretisches Denken konstitutiv ist dennoch, all den mithin ‚mikroskopisch‘ kleinen, heterogenen und verteilten Elementen bzw. Akteuren zu folgen und nachzuzeichnen wie diese Assoziationen bzw. Assemblagen (Gefüge von Assoziationen) und Kollektive bilden. Im Nachzeichnen dieser Prozesse hat der menschliche Akteur, obgleich sein Handeln und Verhalten wichtige Datenquellen bleiben, kein spezielles Primat oder Vorrecht. Technik, Medien, Dingen, Körpern usw. wird – ontologisch symmetrisch gedacht (aber nicht zwangsläufig *praktisch* symmetrisch; ein Unterschied) – ebenfalls Handlungsmacht zugestanden.

4 Souveräne Lebensführung mit Medien als normativer Zielhorizont der handlungsorientierten Medienpädagogik

Wechselt man von den genannten Merkmalen des practice turn direkt zum Menschenbild, wie es sich in Schriften der handlungsorientierten Medienpädagogik über Jahrzehnte niedergeschlagen hat, muss man zunächst den Eindruck gewinnen, dass Medienpädagogik und practice turn nicht viel gemein haben. Die normativen Leitbilder der Medienpädagogik sind dem Subjekt in einer Art und Weise zugeneigt, die idealistisch genannt werden kann, sowohl was den Rückbezug auf moderne, aufklärerische Vorstellungen anbelangt – souveränes, reflektiertes, mündiges (soziales) Handeln und Partizipation – als auch was den Glauben betrifft, das medienpädagogisches Handeln unterstützen und helfen kann, diesem Ideal näher zu kommen: „Eine zentrale Zielsetzung handlungsorientierter Medienpädagogik lautet, knapp zusammengefasst, Kinder und Jugendliche für eine souveräne Lebensführung mit Medien kompetent zu machen“ (Wagner 2013, S. 270).

Die erklärte normative Zielstellung medienpädagogischen Handelns ist – für sich genommen – das Gegenteil von dem, was praxistheoretischer Common Sense zu sein scheint. Innerhalb der deutschsprachigen Rezeptions- und Medienforschung sind die Forschungen, die aus dem Kontext der handlungsorientierten Medienpädagogik hervorgegangen sind, bis heute eine zentrale Stimme, wenn es darum geht, das „aktive Subjekt“ zu verteidigen. Historisch Einfluss hatten in einem mit der Kommunikationswissenschaft geteilten Diskursraum hierbei die *Kontroversen* um die quantitative Wirkungsforschung und die medienpsychologische ‚Übersetzung‘ von Akteuren in Faktorenbündel. Diese Debatte hallt bis heute nach, mindestens als Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes (vgl. Kübler 2010). Verbunden fühlt sich die handlungsorientierte Medienpädagogik hingegen der (interaktionistischen) Sozialisationstheorie, die u.a. mit dem Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ in den 1980er Jahren ebenfalls eine Wende zum Subjekt vollzog (vgl. Hurrelmann 1983).

Eine wichtige kommunikationstheoretische Grundlage lieferte in Anlehnung unter anderem an *Habermas* und *Chomsky* der Begriff der *kommunikativen Kompetenz*, den *Baacke* (1973) entfaltete und auf Medien übertrug (ohne in diesem Buch schon von Medienkompetenz zu sprechen). Das „Grundaxiom kommunikativer Kompetenz“ betrachtete dieser als „nicht-empirische Hypothese“ (ebd., S. 102) mit großer „theoretischer Evidenz“ (ebd., S. 101). Bewusst oder nicht leitet dieses Axiom medienpädagogisches Denken und Handeln bis heute an. Demnach ist der „*homo educandus* (...) zugleich *homo communicator* derart, daß seine Erziehbarkeit seine Kommunikationsfähigkeit voraussetzt, diese aber auch jener bedarf, um sich zu entwickeln“ (ebd., S. 254; kursiv i.O.). Der Begriff der kommunikativen Kompetenz, so wie er nach *Baacke* verstanden wird, vereint also Kompetenz- und Performanzdimension. Unterstellt wird einerseits die anthropologische Fähigkeit, „(...) potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein.“ (ebd., S. 100) In diesem Sinn wird jeder Mensch als per se immer schon kommunikations- und medienkompetent veranschlagt. Dennoch bedürfe es andererseits zugleich der weiteren Befähigung (der Performanz) des Akteurs in (s)einem konkreten historischen, kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. Es ließen sich weitere Bezüge anführen, etwa zum *Symbolischen Interaktionismus* und der Betonung von (aktiver) Zuschreibung und Verhandlung von Bedeutung als basalen Modi der sozialen und gesellschaftlichen Konstruk-

tion von Wirklichkeit. Als *Zielhorizont* wurde Medienkompetenz seither variantenreich ausdifferenziert.

Eine andere Gruppe theoretischer Bezüge findet sich in der historischen Genese der handlungsorientierten Medienpädagogik Mitte/Ende der 1970er Jahre. Viele Akteure standen der Kritischen (Medien-)Theorie nahe. Anders als ihre entmutigenden Diagnosen der Nachkriegsjahre im Ausgang an die Dialektik der Aufklärung von Adorno und Horkheimer wurden Medien aber nicht mehr als unhintergebar Teil der Kulturindustrie begriffen, sondern ebenso als *gestaltbare Instrumente der Gestaltung von Emanzipationsprozessen* (programmatisch z.B. *Enzensberger* 1970). Vor allem auch aus dieser kritischen Bewegung speist sich die Zielorientierung auf den souveränen, selbstbestimmten, kritisch-reflexiven Umgang mit Medien (vgl. *Schorb* 1995).

5 Die zwei „Praxiswenden“ der handlungsorientierten Medienpädagogik

Auf ihr normatives Leitbild verkürzt, würde sich eine praxistheoretische Diskussion der handlungsorientierten Medienpädagogik erübrigen. Schließlich ist es jenes ‚starke‘ Subjekt, das innerhalb der mentalistischen Tradition zuerst vom Poststrukturalismus verabschiedet wurde, und dem später die Praxistheorien in ihrer anti-mentalistischen Wende zwar Agency zustanden, es aber „at the intersection of practices“ (*Warde* 2005, S. 143f.) platzierten.

Tatsächlich ist die normative Orientierung der handlungsorientierten Medienpädagogik bis heute Teil ihrer Analysehaltung, d.h. leitet als grundsätzliches Menschenbild auch die Forschung an. Mit den Cultural Studies eint die handlungsorientierte Medienpädagogik die Überzeugung, dass Menschen in der Lage sind, sich zu artikulieren, ihr Leben zu gestalten und den bestehenden medialen Sinnangeboten und medialen Umgebungen mit eigenen Lesarten und Aneignungsmodi zu begegnen und diese aktiv zu formen und weiterzuentwickeln.

Gleichzeitig erschöpft sich die handlungsorientierte Medienpädagogik allerdings nicht in Postulaten des aktiven Subjekts. Deshalb ist ihre Forschungslogik näher zu konturieren und in Relation zu setzen zu praxistheoretischen Methodologien.

Stark verkürzt ist auf Basis der oben eingeführten Heuristik in der sozialwissenschaftlichen Forschung außerhalb der handlungsorientierten Medienpädagogik eine Zweiteilung praxistheoretischer Zugänge zu erkennen. Zum einen eine *Praxeologie des inkorporierten sozialen und gesellschaftlichen Sinns/Wissens*, die weiterhin primär um den menschlichen Akteur kreist und diesen oft rekonstruktiv über die Analyse von Interviews, Gruppendiskussionen oder Selbstzeugnissen wie privaten Bildern erschließt. Es geht in diesen Arbeiten, etwa unter Einsatz der dokumentarischen Methode, um die Aufweisung z.B. von Habitus oder konjunktiver Erfahrungen. Während der Körper damit zentral gestellt ist, werden Technik und Medialität von Praxis nur insoweit in den Fokus gerückt, als sie die Forschungsdaten als ‚Träger‘ (Gesprächsformen, auditive/audiovisuelle Aufnahmen usw.) mitprägen oder sie als Themen in den lange Zeit primär sprachgebundenen Daten enthalten sind. Zum anderen hat sich mit dem um die Jahrtausendwende datierten *practice turn* eine *Soziologie der Praktiken* entwickelt, die trotz Schnittflächen und möglichen Methodenkombinationen prinzipiell anders gelagert ist. Aus der Prämisse, die ‚soziale Einheit‘

vom Handeln zur Praktik zu verschieben, ergeben sich Konsequenzen für die Forschung: An die Stelle der Rekonstruktion rückt tendenziell das Primat des Situativen und der Teilnahme am Geschehen mit dem Ziel, möglichst viele Verbindungen möglichst vieler Trägerschaften von Agency in den Blick zu bekommen. Das Interesse gilt der Erforschung von Materialität und Körperlichkeit ‚in-situ‘ und ‚at work‘, weshalb ethnografisch-beobachtende Zugänge das Primat haben. Diese methodische Implikation ist plausibel, insofern das, worum es geht – die Praktiken – nur bedingt von den Akteuren selbst eingeholt werden können. Zudem begründet sich der Konnex zwischen Praxisforschung und Beobachtungsprimat aus der so genannten „Öffentlichkeitsthese“ (vgl. Schmidt 2012, S. 237ff.). Soziale Praktiken sind demnach mindestens partiell sichtbar, weil sie von Körpern und Dingen ‚kompetent ausgeführt‘ werden. Von dieser ‚öffentlichen‘ Seite her sind sie erschließ- und rekonstruierbar (für den Bereich von Medien- und Datenpraktiken gilt diese These unter Vorbehalt).

Folgend wird erstens eine historische Praxiswende medienpädagogischer Forschung beschrieben, die wie die ‚Praxeologie von Sinn und Wissen‘ den menschlichen Akteur fokussiert und zugleich von dieser unterschieden ist. Zweitens wird eine aktuelle, in Formation und begrifflich noch nicht sedimentierte Praxiswende medienpädagogischer Forschung behauptet, die trotz aller Differenzen Gemeinsamkeiten zur ‚Soziologie der (Medien-)Praktiken‘ aufweist. Die historische und gegenwartsbezogene Rekonstruktion dieser beiden Wendungen versteht sich als Impuls dafür, über die Methodologie und das Menschenbild der handlungsorientierten Medienpädagogik nicht zuletzt unter den veränderten Bedingungen von digitalen Medientechnologien sowie fortgeschrittener Mediatisierung und Datafizierung nachzudenken.

5.1 Erste Wende: Medienaneignungsforschung als Praxeologie der Lebenslagen – „Kontext“ als medienpädagogische Praxistheorie

Ein Charakteristikum medienpädagogischer Forschung ist, dass sie das *aktive Subjekt* – das Kind, den Jugendlichen, sein/ihr Handeln mit und in Bezug auf Medien – im *Kontext* betrachtet. Afmann (2013: 65) kritisiert in ihrer Sichtung der medienpädagogischen Literatur zum Medienhandeln, dass der Begriff so verschiedenartig gebraucht werde, dass unklar bleibe, „was *genau* unter einem Kontext verstanden werden soll“ (Hervorhebung im Original). Tatsächlich ist die Liste lang. Wohl am abstraktesten ist die Leitformel vom so genannten „Dreieck Subjekt – Medium – Gesellschaft“, das des Öfteren als allgemeiner Interpretationsrahmen angeführt wird. Eine Abstraktionsstufe tiefer steht Kontext für vieles: für Familien-, Freundschaftsbeziehungen und Peers, für sozialökologische Felder wie Schule oder Zuhause, für Medien, mediale Präferenzen, Inhalte und Ästhetiken, für Medienorte, mediale Räume, für Identitäten, Kulturen und sozio-kulturelle Differenz, für Lebensthemen, handlungsleitende Themen und aktuelle Problemlagen, für Entwicklungsaufgaben und Identitätsarbeit, für sozial-kognitive und moralische Entwicklung. Meist führen medienpädagogische Studien eines oder mehrere solcher sensibilisierender Konzepte ein, um den Fokus der jeweiligen Untersuchung anzuzeigen und zu begründen.

Mit solchen Konzepten bewegen sich die Forschenden freilich bereits auf der Ebene theoretisch in die Arbeit eingezogener Interpretationshorizonte. Nichtsdestotrotz ist wichtig festzuhalten, dass Kontextorientierung in der medienpädagogischen Forschung zualtererst die Orientierung am *konkreten Medienhandeln bzw. der konkreten Medienaneignung*

nung und ihrer alltags- und lebensweltlichen Rahmung meint. Das gilt für den gleichnamigen Ansatz des „Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung“ von Schorb und Theunert (2000) ebenso wie für die um Baacke entwickelte sozial- und medienökologische Forschung (vgl. Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017 zu Grundprämissen), oder die – weitaus stärker mit den Cultural Studies und der Theorie situierten Lernens vernetzte – Kulturökologie um Bachmair (z.B. Bachmair/Pachler/Cook 2009). In diesem Sinn kann man *Kontextorientierung als praxistheoretisches Fundament der medienpädagogischen Forschung* bezeichnen. Die Offenheit und mithin Vagheit des Kontextes ist nachgerade nicht Mangel, sondern Voraussetzung ihrer praxisorientierten Forschung. Aus älteren Arbeiten und denen in ihnen aufgerufenen Referenzen lässt sich ein gemeinsames qualitatives Milieu erschließen, dass ab Mitte der 1970er Jahre unter anderem durch die „Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen“ ausstrahlte. Neben *Alltagskonzepten* sind es vor allem sozialphänomenologische und -konstruktivistische *Lebenswelt-Konzepte* (im Ausgang an Schütz und Luckmann) und *Sozial-/Medienökologie-Konzepte* (im Ausgang an Baacke und Bronfenbrenner bzw. neuere raumsoziologische Konzepte im Ausgang an Löw, Deinet, Zeiher/Zeiher u.a.; vgl. z.B. Wagner 2011, S. 35ff.), die zur Fundierung herangezogen werden. Jüngerem Datums ist der zunehmende Rückgriff auf das Konzept der *alltäglichen Lebensführung* (Lange 2003), welches an die Lebensstilforschung anknüpft (vgl. z.B. Paus-Hasebrink/Kulterer 2014, S. 35ff.).

Ganz auf der Linie des „practice turn“ sucht die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik den Ausgangspunkt zunächst also nicht in theoretischen Konstrukten, sondern – seit über 30 Jahren – in der *alltags- und lebensweltlich situierten Praxis des Medienhandelns*, die der Theoretisierung vorgeordnet ist. Hierbei hat sie allerdings eigenständige Forschungs- und auch Darstellungsstile entwickelt, die sie mitunter von anderen qualitativen Vorgehensweisen unterscheidet, wobei das Methodenspektrum selbstredend breit ist und Verallgemeinerungen mit entsprechender Vorsicht zu lesen sind.

Zu diesen Eigenheiten gehört das *ostentative Beharren auf der Relevanz des subjektiven Sinns der Akteure*. Während Praxeologie in der soziologischen und (allgemein-)pädagogischen Forschung oft gleichbedeutend damit ist, subjektiven Sinn spätestens im Analyseprozess hinter sich zu lassen, wird in der medienpädagogischen Methodenliteratur die „Sinnbewahrung“ als geradezu essentiell herausgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass Subjekte durchaus – nicht nur sprachlich (und manchmal eben vor allem nicht-sprachlich) – in der Lage sind, Medienhandeln und Medienaneignung selbst zu explizieren und zu artikulieren. Und sie wird von der Prämisse geleitet, die ‚Stimmen‘ der Kinder und Jugendlichen tatsächlich einzuholen und in Forschungsberichten prominent zu platzieren. Vergleichbar mit der Perspektivwende in der neueren Kindheitsforschung spiegelt sich – mit Blick auf die medienpädagogisch traditionell relevantesten Gruppen – darin der Anspruch, Kinder und Jugendliche als Akteure ernst zu nehmen und sie selbst ihre Perspektiven deutlich machen zu lassen.

Gleichzeitig bleibt die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik dabei nicht stehen. Vielmehr geht sie davon aus, dass alltags- und lebensweltliche sowie soziale und gesellschaftliche Bedingungen genauso Einfluss nehmen auf die kindliche und jugendliche Medienaneignung, wie in diesem Handeln Freiheitsgrade sowie Kreativitäts- und Transformationspotenziale angelegt sind. „Alltag“ und „Lebenswelt“ werden als mindestens schwach geordnet und im Sinne des Ineinandergreifens von System und Lebenswelt als durchdrungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet. Stark verbreitet ist ein *ressourcenorientiertes Deuten*, in das individuelle Wissensbestände, Fä-

higkeiten, Fertigkeiten und Prägungen ebenso Eingang finden wie soziale, kulturelle, mediale und ökonomische Ressourcen beispielsweise im Familienkontext (vgl. Wagner 2013). Medienpädagogische Forschung ist so als *Praxeologie differenter Lebenslagen sowie differenter Fähigkeiten und Fertigkeiten* zu erkennen.

Vor allem der Strang der so genannten *wahrnehmungsorientierten Medienpädagogik* hat über die Auseinandersetzung mit ästhetischen und präsentativen Ausdrucksformen zudem eine Sensibilität für Artikulationsformen entwickelt, die sich nur bedingt im Rahmen intentionalistischer Kommunikationstheorie fassen lassen; und die zumindest dann, wenn sie ‚soziologisierte‘ Symboltheorie betreibt, ein Nahverhältnis zu praxistheoretischen Argumentationen aufweist. Präsentative Ausdrucksformen sensibilisieren für Artikulations- und Aktivitätsniveaus unterhalb der Schwelle reflektierter Kommunikation. Konzepte wie ästhetische Schemata/Alltagsästhetik oder Symbolmilieus (Niesyto 2001) übersteigen den Horizont des Einzelnen und verweisen auf überindividuelle Arten und Weisen des Wahrnehmens, Bewertens und Artikulierens.

Als ambivalent ist hingegen die medienpädagogische Beschäftigung mit *Materialität* zu bezeichnen. In praxistheoretischen Diskursen steht sie in erster Linie für die technisch-materielle Agency und Trägerschaft von Praxis durch Dinge, Werkzeuge, Technik und Medien. Gerade im letzteren Verständnis wird die Rolle von Materialität in der Medienpädagogik jedoch nur ansatzweise herausgearbeitet. *Theoretisch* ist diese Dimension durchaus prominent mitgedacht, etwa im Anschluss an die Tätigkeitstheorie nach *Vygotsky* und *Leontjew*, die von *Schorb* und Mitarbeiter/-innen als wichtige Referenz eingeführt ist (z.B. *Schorb* 2007). In ähnlicher Weise spricht, von *Elias* angeregt, *Bachmair* (1996) von Medien als *Alltagsobjekten*. In der Forschungspraxis verlieren sich diese Grundlegungen jedoch zumeist zugunsten der symbolisch-kommunikativen und expressiven Dimensionen des Mediengebrauchs. Materialität beschreibt gemäß dem ressourcensensiblen Vorgehen viel öfter (und schlichter) sozioökonomische Handlungsbedingungen, die sich z.B. auf Gerätebesitz von Jugendlichen und Familien auswirken.

Methodologisch entsteht eine Praxeologie unterschiedlicher Lebenslagen und Ressourcen in der medienpädagogischen Forschung primär über die Strategie des *systematischen Vergleichs von Einzelfällen* bzw. größerer sozialer Einheiten wie Familien und Freundschaftsbeziehungen und das jeweils zuordenbare Medienhandeln. Die Interpretationspraxis zielt zumeist auf Typenbildung und die stufenweise Abstraktion von überindividuellen Mustern der Mediennutzung und -aneignung (z.B. *Paus-Hasebrink/Kulterer* 2014, S. 55f.; S. 68-71; *Theunert* 2013, S. 142). An den oben eingeführten praxistheoretischen Prämissen ‚abgetragen‘, entstehen über dieses Vorgehen einerseits recht dichte Beschreibungen des Medienalltags von Heranwachsenden im Einzelfall und andererseits Typen an Aneignungs- und Handlungsmustern (zeitlich, sozial, räumlich, wahrnehmungs- und bewertungsbezogen usw.), die, soweit möglich, in Verbindung mit spezifischen Ressourcen und Lebenslagen interpretiert werden. In der Darstellung bleiben die Studien der handlungsorientierten Medienpädagogik in der Beschreibung des kontextuell gerahmten und gebundenen Handelns dem Subjekt treu: Kinder und Jugendliche, ihre Freunde und Eltern sind die Akteure. Ihr Wahrnehmen, Denken und praktisches Medienhandeln, allein und mit anderen, ihre Bewertungen, sind das Material der Forschungsberichte. Praktisch artikuliert wird jedoch mehr. Aus dem normativ ‚starken‘ und zu ‚stärkenden‘ Subjekt wird in der Analyse und im Forschungsbericht ein Akteur unter anderen; ein Akteur, der in vielfältige *Interdependenzgeflechte* eingebunden ist, die seine Handlungsmacht in entscheidender Weise mitbestimmen. Dem normativen Menschenbild des kompetenten und

souveränen Akteurs wird auf diese Weise ein realistisches Menschenbild des immer schon vernetzten Akteurs beigelegt.

5.2 Zwischenfazit zur ersten Praxiswende

Gemäß ihrer methodologischen Begründung kann man einen Großteil der medienpädagogischen Forschung als eine *am Alltag orientierte, fallvergleichende Medien- und Kommunikationsforschung* einordnen. Ihre praxeologische Orientierung liegt weniger darin, hinter dem subjektiven Sinn den tiefer verborgenen, inkorporierten sozialen und gesellschaftlichen Sinn aufzusuchen (der wahrnehmungsorientierte Flügel geht diesen Weg am ehesten); sondern den *subjektiven Sinn* (das Handeln, Denken, Bewerten der Subjekte) zu bewahren, aber in einer interpretativen Bewegung *kontextuell zu umstellen*. Insgesamt verwehrt sich die medienpädagogische Forschung der eingangs formulierten Heuristik, wenn der *practice turn* gleichbedeutend sein soll mit einer ostentativen Abkehr vom Subjekt als Agens des Handelns. Vielmehr geht es der Medienpädagogik darum, Jugendliche und ihr mediales Handeln im *sozialen und medialen Raum* zu verorten und bestehende bzw. fehlende *Handlungsspielräume* zu rekonstruieren; nicht zuletzt um darauf aufbauend Vorschläge für pädagogische Begleitung und Intervention abzuleiten. Das Akteursverständnis ist von Beginn an mindestens jedoch insofern praxistheoretisch aufgeladen, als dass über die Kontextorientierung das Subjekt in seinen alltagsweltlichen Netzen und Netzwerken beschrieben wurde. Ein tiefer greifendes sozialtheoretisches Umschalten der zentralen sozialen Einheiten von sozialem Handeln auf soziale Praktiken/Medienpraktiken ist damit indes nicht verbunden. Medienpädagogik betreibt in erster Linie eine Praxeologie der Lebenslagen und Ressourcen, aber keine Medien-, Technik- oder Mikro-Soziologie sozialer und medialer Praktiken. Sichtbar werden der individuelle und kollektive Umgang sowie die Bewertung der im Alltag von Kindern und Jugendlichen omnipräsenten Medien- und Kommunikationspraktiken – sozusagen also deren subjektive Seite.

6 Zweite Praxiswende: Kontextuelles Verstehen der Kommunikations- und Medienpraxis?

Die von der handlungsorientierten Medienpädagogik über dreißig Jahre hinweg kontinuierlich erbrachte Begleitung aktueller medialer Phänomene durch alltagsnahe und akteurszentrierte Fallforschung ist als Leistung zu würdigen. Akteurszentrierte Forschung und normatives Leitbild begründen sich dabei wechselseitig und sind aufeinander bezogen. Womöglich ist es richtig – normativ – umso stärker an der Agency der Akteure und deren ‚Stärkung‘ (Medienkompetenz/-bildung) festzuhalten, je anachronistischer dieses Menschenbild im Zuge medialer, technologischer und in ihrem Gefolge sozialtheoretisch-akademischer Entwicklungen zu werden scheint. Umgekehrt können normative Ideale aber auch brüchig werden, wenn sie keine annäherungsweise erreichbaren Utopien mehr darstellen. Ausgehend von einer Reflexion darüber, ob Digitalisierung und datenbasierte Medienökologien eine neue Brüchigkeit des Menschenbilds der handlungsorientierten Medienpädagogik aufzeigen, wird im zweiten Teil des Aufsatzes danach gefragt, welche alternativen normativen Zielhorizonte medienpädagogisches Wirken begründen könnten;

und – insofern an der wechselseitigen Begründung von normativem Ideal und Forschungspraxis festgehalten wird – welche Konsequenzen dies für die methodologische und methodische Ausrichtung medienpädagogischer Jugendmedienforschung hätte.

6.1 Neue Brüchigkeit des normativen Zielhorizonts handlungsorientierter Medienpädagogik?

In *theorielogischer Hinsicht* ist es Ansichtssache, ob Digitalisierung bzw. gegenwärtige Mediatisierungsschübe eine qualitative Steigerung von Agency-Verlusten bedeuten oder die immer schon bestehenden sozio-technischen und sozio-materiellen Interdependenzen durch sie nur offensichtlicher werden. Auch die Mediendiskurse und Symbolwelten des Fernsehzeitalters waren auf ihre Weise ‚total‘. Ihnen konnte man sich ebenso wenig entziehen wie den digitalen Infrastrukturen heute. *Empirisch* unstrittig ist allerdings, dass *datenbasierte Medienökologien* heute allgegenwärtige Handlungskontexte sind. Die euphemistischen Netz- und Partizipationsdiskurse von ca. 1995-2005 haben sich in dem Maße abgekühlt wie das Internet – zumindest für den gewöhnlichen User – durch *Plattformen* und ihre spezifischen Wirtschaftsweisen (*Helmond* 2015) abgelöst wurden. Medienpädagogische Stellungnahmen verweisen darauf, dass Prozesse der Datenerhebung und -verarbeitung kaum mehr nachvollzogen werden können (z.B. *Aßmann* u.a. 2016). Das gilt nicht nur für die Adressaten von Medienpädagogik, sondern auch für die medienpädagogischen Akteure selbst. In Reaktion auf diese Tatsache mehrten sich die Appelle, die eine stärkere Rückbesinnung der Medienpädagogik auf *Gesellschafts- und Medienkritik* fordern (z.B. *Niesyto* 2017 in Bezug auf den „digitalen Kapitalismus“) und/oder eine Ausweitung der Medienkritik zur *Technik- und Datenkritik* (z.B. *Knaus* 2018). Letztere beinhaltet eine veränderte Schwerpunktsetzung, tendenziell weg von den an der Oberfläche sichtbaren medialen Erscheinungsformen, hin zur technischen Basis, zu „Software und Handlungsanweisungen – zumal diese die mediale Oberfläche mittels *ingeschriebener* („programmierter“) oder *eigenständiger* („selbstlernender“) Anweisungen steuern“ (ebd., S. 23). Nur folgerichtig ist die Forderung nach einem Zusammenwachsen von Medienkompetenz- und Medienbildungsarbeit und *informativischer Bildung*, wie sie im sogenannten „Dagstuhl Dreieck“ oder in kritischer Auseinandersetzung mit diesem im „Frankfurt Dreieck“ avisiert sind. In den damit adressierten Forschungs- und Praxisgebieten wird ebenfalls die Notwendigkeit einer Infrastruktur- und Datenkompetenz bzw. „data infrastructure literacy“ (*Gray/Gerlitz/Bounegru* 2018) betont.

So wichtig und notwendig alle Überlegungen in diese Richtung sind, so bleiben sie in der handlungsorientierten Medienpädagogik doch weiterhin der Modellvorstellung eines Subjekts treu, das entsprechend gerüstet oder gebildet souverän in oder gegenüber Medien(welten) agieren könnte. Die Jugendlichen (und Erwachsenen) tragen (freilich neben den Appellen an die politische Gestaltung) die *Bürde der Agency*, obwohl unklar ist, was überhaupt zu entscheiden und zu beeinflussen ist. In dieser Situation könnte es produktiv sein, über sozial- und medientheoretisch alternative bzw. komplementäre Handlungsmodelle nachzudenken. Nicht um in posthumanistischer Manier ein weiteres Mal dem Subjekt den Tod zu erklären, sondern um *normativ* und *praktisch* an Handlungsmacht (zurück) zu gewinnen. Der Zielhorizont bliebe im Grunde vertraut. Im Anschluss an bekannte Appelle – etwa mit *Enzensberger* (1970): aus den Medienmanipulierten Medienmanipulateure machen – ginge es darum, die Bedingungen für eine *souveräne Kommunikati-*

ons- und Medienpraxis zu erforschen und diese in der praktischen Arbeit zu stützen. Nur würde man dabei nicht mehr so stark das Subjekt als die zentral handelnde Instanz adressieren, sondern *sozio-technische/-materielle Kollektive*, in denen „humans“ und „non-humans“ kooperieren.

Wollte Medienpädagogik diesen Weg gehen, müsste sie gewiss ihre eigenen Begriffe und Sprachen entwickeln, nicht zuletzt um ihre kritische und normativ orientierte Tradition der Bewertung zu integrieren. Zwischen der (Technik-)Soziologie der Praktiken, der Soziologie bzw. Sozialpsychologie des Handelns sowie der kritischen Perspektive wäre also zu vermitteln. Dieses Vokabular steht noch nicht zur Verfügung. Im Grunde aber sind – gewissermaßen eine weitere in Eigenregie vollzogene Praxiswende – die Umbauarbeiten bereits in vollem Gang, ohne dass sie methodologisch und begrifflich schon auf den Punkt gebracht wären.

Ein erstes Indiz für eine neuerliche Praxiswende sehe ich in der Suche nach der medienökologischen Basis und ihrer Herstellung, die in der jüngeren Jugendmedienforschung als Mediatisierungsfolge immer mehr Raum einnimmt und den (traditionellen) Blick von der Bedeutungskonstitution und den Symbolwelten ablenkt (Kapitel 6.2). Entfernen wir uns zweitens vom Fokus allein auf das Handeln der Individuen, liegt eine Konsequenz der zweiten Praxiswende zudem im Primat der Beobachtung als kognitivem Modus des Forschens (Kapitel 6.3). Auch hier hat die medienpädagogische Forschung Vorlauf, zusätzlich verschieben die aktuellen Mediatisierungsschübe gleichsam selbstläufig die Datenlage. Mit der Methode der Aktiven Medienarbeit verfügt die Medienpädagogik zudem über einen eigenen und lang erprobten Ort der Beobachtung, dem im Rahmen der zweiten Praxiswende eine noch prominentere Bedeutung zukommt (Kapitel 6.4). Nach Entfaltung dieser Ansatzpunkte ist abschließend die Notwendigkeit einer Rückbindung und Einheit von normativem Leitbild und Forschungspraxis zu betonen (Kapitel 6.5).

6.2 Erstes Indiz für eine weitere Wende: Ungewisse Produktion der medienökologischen Basis

Jugendliche Medienwelten waren niemals ‚stabil‘ oder ‚konstant‘ und Medienaneignung wurde seit jeher als Prozessgeschehen konzipiert und untersucht. Gleichwohl hatte auch die Mediennutzungs- und Medienaneignungsforschung das massenmediale Modell mit all seinen Trennungen und Dichotomien tief verinnerlicht: auf der einen Seite die *Produktion von Sinnangeboten und ästhetischem Material* (Musik, Film, Serie etc.), auf der anderen Seite die *Aneignung und Integration dieser Angebote und Materialien in den Alltag* und in die *Anschlusskommunikation* von Jugendlichen. Bekanntlich wurde diese Trennung durch die jüngere Mediengeschichte nicht nur entwertet. Sie ist als Fix- und Orientierungspunkt ebenso den Forschenden abhandengekommen. Folgerichtig wurde die Einzelmedienforschung verabschiedet. An ihre Stelle trat seit dem Beginn der 2000er-Jahre das Rekonstruieren *konvergenter Angebots- und Aneignungsmuster* und/oder von *Kommunikations- und Medienrepertoires*. In der massenmedialen Ära war der Forschungsfokus recht prägnant von bedeutsamen (TV-)Angeboten oder medialen Präferenzen der Jugendlichen abgeleitet. Damit war der Forschungsgegenstand nicht weniger komplex, aber recht klar markiert. Heute muss notwendigerweise mehr Forschungsarbeit investiert werden, um den Gegenstand überhaupt erst sichtbar zu machen. Ansätze der Medienkonvergenz und Medienrepertoires betonen – darin der praxistheoretischen Argumentation ver-

wandt (wenn auch handlungs-/subjekttheoretisch erzählt) – die *grundlegende Verteiltheit von Kommunikations- und Medienpraxis* über Medien, Orte und Zeiten hinweg. Medienalltag und Medienwelten waren sozialökologisch auch früher vielschichtig und ausdifferenziert. Sozial- und Medienraum musste *immer gemacht* werden, um für die Beteiligten wirksam zu sein. Dennoch ist mit der partiellen Entwertung bzw. Überlagerung und Durchdringung des physischen Raums durch digitale Medienkommunikation die Notwendigkeit gestiegen, die ‚individuellen‘ Medienökologien medial und technisch überhaupt erst zu konstruieren und zu verzahnen, auch im materiellen Sinn. Diese *Herstellung* gerät folgerichtig zunehmend stärker in den Fokus der Forschung, etwa als sozialraumbezogenes Medienhandeln in Netzwerkplattformen oder als Modi der Skalierung sozialräumlicher Bezüge (*Brüggen/Wagner 2017*). Die hierbei vollzogenen Verknüpfungs- und Trennungsarbeiten gehen über kommunikatives Handeln und Bedeutungszuschreibung weit hinaus. Die materielle Seite des Geschehens, z.B. die Konfiguration der Geräte und Plattformen oder die Affordanzen der Interfaces erfahren eine Aufwertung.

Die Einsicht, die hieraus folgt, ist, dass *Medialität nicht gegeben* ist, sondern über Praktiken und Praxis permanent erst hergestellt wird. Diese Einsicht hatte schon die ‚alte‘ Medienrezeptions- und Medienaneignungsforschung. Überzeugend wies sie in Bezug auf die symbolischen Gehalte der standardisierten massenmedialen Kommunikate nach, wie in der Aneignung und Anschlusskommunikation das Angebot ko-konstruiert wird. Die vergleichsweise starren massenmedialen Dispositionen des Mediengebrauchs haben den Blick auf soziotechnische und -materielle Arrangements – trotz der sozial- und medienökologischen Sensibilität für Medienorte und -zeiten – aber in den Forschungshintergrund gedrängt. Heute können sie nicht mehr als äußere Kontexte einer (inneren) Medienaneignung (Wahrnehmung, Bewertung usw.) betrachtet werden. Die sozial- und medienökologische Basis, auf der die sozialen und kommunikativen Prozesse aufsetzen, stellt sich selbst als verflüssigt und mobilisiert dar. Die zweite sich andeutende Praxiswende rückt daher notwendig die *Praktiken der Stabilisierung und Transformation datenbasierter Medienökologien* in den Mittelpunkt. Mensch und Medien stehen sich, phänomenologisch gedeutet, zwar immer noch gegenüber, wenn Text, Bild und Video rezipiert werden; und die Aneignungsrhetorik ist übertragbar auf Infrastrukturen wie Plattformen, die interindividuell verschiedentlich genutzt werden. Wenn das ‚Medienprogramm‘ in Inhalt wie in Form jedoch (un-)mittelbare Folge von (vorheriger) Mediennutzung und Medienaneignung ist, kann die Blackbox der Vermittlung – die freilich früher ebenso bestand (Programmplanung, Zielgruppenanalyse, Quotenmessung etc.) – nur um den Preis großer Ungenauigkeit geschlossen halten werden.

6.3 Zweites Indiz für eine weitere Wende: Zunehmende Relevanz des Beobachtens

Gemäß den oben skizzierten Prämissen – Verkörperung, Materialisierung, Situierung – dominiert im praxistheoretischen Diskurs eine „Affinität (...) zum Beobachteten“ (*Schmidt 2012, S. 252*). Spiegelt man diesen Selbstanspruch einer Soziologie der Praktiken an dem in der Medienpädagogik verbreiteten Methodenspektrum (Kapitel 2.3), fällt zunächst die relativ starke Stellung des Leitfadenterviews als Erhebungsinstrument auf. Dieser primäre Zugriff ist auch angesichts der traditionell starken *alltags- und lebenswelt-*

theoretischen Begründung medienpädagogischer Forschung nicht selbsterklärend. Er wird nachvollziehbar erstens mit dem, wie dargestellt, elementaren Interesse an subjektiven Perspektiven, deren Einholen mindestens immer – auch – gesprächs-basierte Formen erforderlich macht (was aber ebenso Teil ethnografischer Settings sein könnte). Zweitens sind forschungsökonomische Erwägungen nicht zu vernachlässigen. Gerade in einem Forschungsbereich, in dem sowohl die zeitlichen Rahmen als auch die Finanzressourcen eng bemessen sind (Kapitel 2.1), sind längere Anbahnungsphasen und Feldzeiten nur schwer zu realisieren.

Medienpädagogische Forschung verfügt mit der aktiven Medienarbeit jedoch nicht nur über eigenen Ort der Beobachtung (siehe unten). Sie hat schon im Rahmen ihrer ersten Wende in der Interviewforschung einen Interview- und Fragestil kultiviert, dem das *Beobachten als dominanter kognitiver Modus*² des Forschens zugrunde liegt und der auf Konkretion, Situierung und episodisches Erzählen abzielt. „Kontextorientierung“ sowie sozial- und medienökologisches Denken sind so verinnerlicht, dass die Informanden (freilich neben der Bewertung spezifischer Medieninhalte und medienbezogene Praktiken) als Beschreibende ihres eigenen Alltags und ihrer konkreten Umwelt einbezogen werden. Mittels der Berichte der Jugendlichen wird versucht, aus deren Warte das tagtäglich Erlebte und Erfahrene nachzuzeichnen – mitunter im Wortsinn, wenn zusätzlich unterstützende Instrumente wie Netzwerkkarten zum Einsatz kommen oder gemeinsam im Gespräch Skizzen angefertigt werden, die Medienhandeln in Räumen und Zeiten verorten.

Selbstverständlich hat dieses Vorgehen seine Grenzen. Die Subtilitäten und Flüchtigkeiten gerade körperlicher Verrichtungen und Handlungen (klicken, wischen, tippen, tasten, greifen, ablegen, verstauen, an- und ausschalten, switchen, Blick-Gerät-Beziehungen usw.), die spezifischen materialen Beschaffenheiten und Anordnungen der Geräte, Hard- und Software (Screen-/Display-Formen, Interfaces etc.) oder die situative Überlagerung verschiedener Kommunikations- und Medienpraktiken können nur grob und durch die Erinnerung gefiltert eingefangen werden. Ein erweitertes Interesse an Kommunikations- und Medienpraxis kann an dem ohnehin kultivierten kognitiven Modus des (vermittelten) Beobachtens jedoch ansetzen.

Begreift man den Datenzugang (möglichst ‚natürlich‘, möglichst im Feld) als Gretchenfragen einer praxistheoretischen Forschung, zeichnet sich zudem ab, dass sich mit den Mediatisierungsschüben der vergangenen ca. 15 Jahre die *Datenlage selbstläufig verändert* hat. Das bedeutet nicht, dass sich deshalb die Analysehaltungen und die sozialtheoretischen Interpretationsschemata automatisch mitändern. In gewisser Weise drängt sich das Feld heute den Forschenden aber auf. Die Forschenden werden stärker als zuvor mit ‚natürlichen‘ Daten sowie kommunikativen und medialen Sedimenten konfrontiert, die sich auf Webseiten, Foren sowie in Netzwerk- und Materialplattformen ablagern. Diese Datenbestände sind zunehmend relevante und selbstverständliche Ressourcen der Fallforschung (z.B. über computergestützte Interviews, *Wagner/Gerlicher/Gebel* 2008, S. 48). Die steigende Bedeutung von beobachtenden Verfahren bzw. beobachtenden Bausteinen in den Untersuchungsdesigns ist daher kein Zufall – und nicht nur ein weiteres Indiz, sondern ebenso Basis dafür, das Medienhandeln des Individuums nicht nur in seinen sozialen, kulturellen und entwicklungspsychologischen Kontexten zu beschreiben (erste Wende), sondern die medialen Infrastrukturen und ihre Agency mit zu erfassen.

6.4 Aktive Medienarbeit: Ort der Beobachtung und Labor für souveräne Kommunikations- und Medienpraxis?

Eine Besonderheit der handlungsorientierten Medienpädagogik ist das spezifische *Instrument der Aktiven Medienarbeit*, mit dem sie sich von Beginn an ihren eigenen Ort der Beobachtung geschaffen hat. Historisch begründet sich die Verquickung von Aktiver Medienarbeit und Forschungspraxis in der handlungsorientierten Medienpädagogik über den Anspruch einer integralen Vernetzung von medienpädagogischer Praxis und Forschung. Das bedeutet nicht, dass jedes Forschungsprojekt immer ein Praxisprojekt ist oder umgekehrt. Es hat aber Tradition, die Aktive Medienarbeit als Grundprinzip der pädagogischen Arbeit auch als Forschungsinstrument einzusetzen. Sie findet sich in dieser Weise fruchtbar gemacht in frühen Arbeiten wie der Studie „MoPäd“ (Theunert 1987/2000) ebenso wie in Werken jüngerer Datums als „Forschungswerkstatt“ (Wagner/Brüggen 2013).

Neben dem Ideal der Ganzheitlichkeit medienpädagogischen Handelns resultiert diese Verquickung von Forschung und Praxis aus der Suche nach alters- und themenadäquaten Erhebungsmethoden. Vor allem im Bereich der Kindermedienforschung (viele medienpädagogische Akteure wechseln studienbezogen zwischen den Adressatengruppen) kann das Interview die Forschung ohnehin nur flankieren und sind alternative Zugänge wie Bilder/Zeichnungen, Videosequenzen oder Puppen- und Rollenspiele vonnöten. Aber auch bei Jugendlichen hat die Verbalisierungsfähigkeit themenspezifisch (z.B. Gewalterfahrungen) und/oder milieugebunden Grenzen. Aktive Medienarbeit ist hier eine Möglichkeit, über den ästhetischen Selbstausdruck der Jugendlichen alternative und sprachferne Formen der Artikulation zu nutzen.

In aller Regel handelt es sich bei der Aktiven Medienarbeit um pädagogisch initiierte Ereignisse, die insofern künstlich sind, die aber als solche Ereignisse – mitsamt den gegebenen Anregungen, didaktischen Konzepten und pädagogischen Interventionen (Reflexivität) – Gegenstand der Beobachtung seitens der Durchführenden oder weiterer Mitarbeiter/-innen sein können. Typischerweise werden entlang der Prämissen der Aktiven Medienarbeit die Gruppenarbeit und das Erfahrungslernen betont. In den *Prozessen* der Projektentwicklung, -umsetzung und abschließend oft auch Präsentation vor Publikum (z.B. Film, Hörspiel, Handyvideo, Internetseite) geben das Hantieren mit Geräten und medialen Werkzeugen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Skills), die Konfrontation mit Neuem und Unerwarteten, Problemlösungs- und Abstimmungsarbeiten sowie Koordinationsleistungen zwischen den Gruppenmitgliedern reichlich Material, das entsprechend der oben skizzierten Kriterien, sofern eine umfassende Dokumentation realisiert werden kann, prinzipiell auch tiefgehende, stärker mikroskopisch angelegte praxistheoretische Analysen erlauben würde.

Aktive Medienarbeit birgt als Prozess und Produkt method(olog)isch großes Potenzial für die In-Situ-Erforschung von Kommunikations- und Medienpraxis. In der bestehenden Forschung bleibt der Fokus auf das (in der Gruppe) handelnde Subjekt gerichtet. Rekonstruiert werden in erster Linie nicht Praktiken und deren Medien und Subjekte – sondern Subjekte und ‚ihre‘ Medien und ‚ihr‘ Handeln. Die zweite Praxiswende bedeutet ein Transzendieren und partielles ‚Herunterfahren‘ von traditionellen handlungstheoretischen Interpretationsschemata. Dieses ‚Herunterfahren‘ kann zugleich ein ‚Herauffahren‘ und Entdecken andersartiger Assoziationen mit sich bringen. Gerade die Protagonisten einer dezidiert digitalen Medienpädagogik sind prädestiniert, Verbindungen von Mensch, Technik und Medien aufzuweisen und Prozesse verteilter Handlungsträgerschaften nach-

zuzeichnen. Mindestens für den dezidiert kritischen Flügel der Medienpädagogik werden Praktiken des Hacking jenen Stellenwert erhalten (wenn sie diesen praktisch nicht schon haben), den gesellschafts- und medienkritische Film- und Fernsehanalyse und eigentätige Produktion früher hatten. Im Rahmen der zweiten Praxiswende wird Aktive Medienarbeit als ‚Labor‘ für Interventionsstrategien und souveräne Kommunikations- und Medienpraxis noch an Bedeutung gewinnen.

6.5 Normative Rückbindung: Souveräne Ver-Bindungen?

Soll es dabei bleiben, dass medienpädagogische Forschung und normative Zielhorizonte medienpädagogischer Praxis auch im Rahmen einer zweiten Praxiswende aufeinander verweisen, muss eine Erweiterung und Verschiebung des Blicks auf soziotechnische/-materielle Praktiken Spuren im Akteursbild der Medienpädagogik hinterlassen. Das Postulat einer ausschließlich oder primären Handlungsträgerschaft der in den Gefügen beteiligten menschlichen Akteure wäre inkonsequent. Die Delegation von Agency an Maschinen und Programme muss als Selbstverständlichkeit mitgedacht werden. Auf der Reflexionsebene hybrider Gefüge wäre die Frage dann nicht mehr, was Menschen mit Medien/Maschinen/Technik et vice versa machen, sondern welche Akteure (mit einem weiten Akteursverständnis, es können Maschinen sein) und welche Objekte (mit einem weiten Objektverständnis, es können Menschen sein) in unterschiedlichen Konstellationen gemeinsam (ephemere oder stabilisierte) Handlungseinheiten bilden und als solche agieren. Eine solche Medienpädagogik entfernt sich vom ‚starken‘ Subjekt als Ausgangspunkt ihres Denkens und öffnet den Blick dafür, wie Akteure und „Teilnehmerschaft“ (Alkemeyer u.a. 2015, S. 36ff.) überhaupt erst hergestellt werden. Souveräne Kommunikations- und Medienpraxis bedeutet dann nicht mehr unbedingt, dass die beteiligten menschlichen Akteure Medien und Infrastrukturen wissend und kritisch nutzen (was wünschenswert bleibt), sondern das an Wertmaßstäben gemessen (die aus der Praxis heraus zu explizieren und transparent zu machen wären) das Agieren der erweiterten Handlungseinheit, des Gefüges, näherungsweise souverän gelten darf.

Anmerkungen

- 1 Heute gibt es vielfältige Überschneidungen und wird mit Begriffen wie Medienbildung, Medienkompetenz, Medienhandeln oder Medienaneignung mitunter pragmatisch verfahren. Streng genommen wäre beispielsweise auch der ‚späte‘ Bachmair in seiner Ausrichtung eher der Medienbildungsforschung zuzurechnen. Seine handlungs- und alltagstheoretischen Einlassungen (nicht zuletzt als Übertragung der Cultural Studies in den deutschsprachigen Raum) schon ab Ende der 1980er Jahre haben die handlungsorientierte Medienpädagogik allerdings mitgeprägt (z.B. Bachmair 1996).
- 2 Von der Beobachtung als konkreter Methode des Forschens unterscheidet Schmidt (2012, S. 252ff.) einen kognitiven Modus des Beobachtens als Forschungsstil. Verstanden als Interpretations- und Analysehaltung ist ihm zufolge etwa auch Bourdieus Einflechten sozialstatistischer Daten in den „feinen Unterschieden“ Ausdruck einer spezifischen Perspektivierungspraktik – hier: einer „Optik“ der maximalen Distanz und Abstraktion (Schmidt 2012, S. 258f.), um den sozialen Raum Frankreichs zu kartografieren – in der, reflexiv eingeführt, ebenso der kognitive Modus der Beobachtung zum Ausdruck komme.

Literatur

- Alkemeyer, T./Buschmann, N./Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: *Alkemeyer, T./Schürmann, V./Volbers, J.* (Hrsg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik.* – Wiesbaden, S. 25-50.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Aßmann, S. (2013): *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity.* – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01940-2>
- Aßmann, S./Brüggen, N./Dander, V./Gapski, H./Sieben, G./Tillmann, A./Zorn, I. (2016): *Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft – Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics.* In: *Brüggemann, M./Knaus, T./Meister, D.* (Hrsg.): *Kommunikationskulturen in digitalen Welten.* – München, S. 131-139.
- Baacke, D. (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* – München.
- Bachmair, B. (1996): *Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder.* – Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97075-6>
- Bachmair, B./Pachler, N./Cook, J. (2009): *Mobile phones as cultural resources for learning – an analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices.* *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung.* <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.13.X>
- Brüggen, N./Wagner, U. (2017): *Medienaneignung und sozialraumbezogenes Medienhandeln von Jugendlichen.* In: *Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W.* (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken.* – Wiesbaden, S. 211-228.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_12
- Charlton, M./Neumann, K. (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen.* – München.
- Dang-Anh, M./Pfeifer, S./Reisner, C./Villioth, L. (2017): *Medienpraktiken. Situieren, erforschen, reflektieren. Eine Einleitung. Navigationen, 17, 1, S. 7-36.*
- Dallmann, C./Vollbrecht, R./Wegener, C. (2017): *Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung.* In: *Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W.* (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken.* – Wiesbaden, S. 197-210.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_11
- Enzensberger, H. M. (1970): *Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kursbuch, 20, S. 159-186.*
- Genzel, P. (2015): *Praxistheorie und Mediatisierung. Grundlagen, Perspektiven und eine Kulturgeschichte der Mobilkommunikation.* – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08994-8>
- Gießmann, S. (2018): *Elemente einer Praxistheorie der Medien.* *Zeitschrift für Medienwissenschaft, 19, S. 95-109.* <https://doi.org/10.14361/zfmw-2018-100212>
- Gray, J./Gerlitz, C./Bounegru, L. (2018): *Data infrastructure literacy.* *Big Data & Society, July-December 2018, S. 1-13.* <https://doi.org/10.1177/2053951718786316>
- Helmond, A. (2015): *The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready.* *social media + society, 2015, S. 1-11.* <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>
- Hirschauer, S. (2016): *Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie.* In: *Schäfer, H.* (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm.* – Bielefeld, S. 45-67. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Hoffmann, D. (2010): *Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie.* In: *Hoffmann, D./Mikos, L.* (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.* – Wiesbaden, S. 11-26. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92249-2_2
- Hurrelmann, K. (1983): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung.* *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 1, S. 91-104.* <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93711-7>
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage.* – Weinheim/Basel.
- Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K. (1996): *Familienmitglied Fernsehen.* – Opladen.
- Knaus, T. (2018): *[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur „Digitalen Bildung“ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft.* *MedienPädagogik, 31, (März), S. 1-35.* <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>

- Kübler, H.-D. (2010): Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: *Vollbrecht, R./Wegener, C.* (Hrsg.): *Handbuch Mediensozialisation*. – Wiesbaden, S. 17-31.
- Lange, A. (2003): Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport. Heuristische Perspektiven des Ansatzes „Alltägliche Lebensführung“. In: *Mansel, J./Griese, H./Scherr, A.* (Hrsg.): *Theoriedefizite in der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. – Weinheim/München, S. 102-118.
- Latour, B. (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. – Frankfurt am Main.
- Niesyto, H. (2001): Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstausdruck. In: *Belgrad, J./Niesyto, H.* (Hrsg.): *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. – Baltmannsweiler, S. 55-73.
- Niesyto, H. (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. In: *Leineweber, C./de Witt, C.* (Hrsg.): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. Online verfügbar unter: <http://www.medien-im-diskurs.de>, Stand: 12.06.2019.
- Paus-Haase, I. (2000): Medienrezeptionsforschung mit Kindern – Prämissen und Vorgehensweisen. Das Modell der Triangulation. In: *Paus-Haase, I./Schorb, B.* (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Ein Arbeitsbuch*. – München, S. 15-32.
- Paus-Hasebrink, I./Kulterer, N. (2014): *Praxeologische Mediensozialisationsforschung. Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. – Baden-Baden. <https://doi.org/10.5771/9783845252827>
- Postill, J. (2010): Introduction: Theorising media and practice. In: *Postill, J./Bräuchler, B.* (Hrsg.): *Theorising media and practice*. – New York/Oxford, S. 1-32.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2006/2008): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. 2. Auflage. – Weilerswist.
- Schatzki, T. R. (2001): Introduction: Practice Theory. In: *Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E.* (Hrsg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. – London/New York.
- Schatzki, T. R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: *Schäfer, H.* (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. – Bielefeld, S. 29-44. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-002>
- Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Eds.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. – London/New York.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. – Frankfurt am Main.
- Schorb, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92573-2>
- Schorb, B. (2007): Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In: *Wirth, W./Stiehler, H.-J./Wünsch, C.* (Hrsg.): *Dynamisch-transaktional denken. Theorie und Empirie der Kommunikationswissenschaft*. – Köln, S. 252-261.
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: *Sander, U./von Gross, F./Hugger, K.-U.* (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. – Wiesbaden, S. 75-86. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8
- Schorb, B./Theunert, H. (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: *Paus-Haase, I./Schorb, B.* (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung*. – München, S. 33-57.
- Schüttpelz, E. (2013): Elemente einer Akteur-Medien-Theorie. In: *Thielmann, T./Schüttpelz, E.* (Hrsg.): *Akteur-Medien-Theorie*. – Bielefeld, S. 9-67.
- Theunert, H. (1987/2000): *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln*. – München. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85651-7>
- Theunert, H. (2013): Zugänge zum Subjekt. Sinnverstehen durch Kontextualisierung. In: *Hartung, A./Lauber, A./Reißmann, W.* (Hrsg.): *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*. – München, S. 129-148.
- Wagner, U. (2013): Ein souveränes Leben mit Medien gestalten – Normative Perspektiven medienpädagogischer Forschung. In: *Karmasin, M./Rath, M./Thomaß, B.* (Hrsg.): *Normativität in der Kommunikationswissenschaft*. – Wiesbaden, S. 267-288. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19015-0_13

- Wagner, U.* (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. – München.
- Wagner, U./Brüggen, N.* (Hrsg.) (2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). – Baden-Baden.
- Wagner, U./Gerlicher, P./Gebel, C.* (2008): Ressourcenorientierte Zugänge zum Medienhandeln von bildungsbenachteiligten Heranwachsenden. In: *Wagner, U.* (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. – München, S. 19-56.
- Warde, A.* (2005): Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5, 2, S. 131-153. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>

Visuelle Jugendkulturforschung: Trends und Entwicklungen

Marc Dietrich, Günter Mey

Zusammenfassung

Weil sich jugendliche Lebenswelten permanent verändern, hat sich die zuständige Jugendkulturforschung immerzu neuen Herausforderungen zu stellen. Angesichts der Verbreitung neuerer Medien zur Rezeption, Distribution und Produktion visueller Daten sind zunehmend systematische Analysen in diesem Bereich gefordert. Entsprechend begann sich im zurückliegenden Jahrzehnt ein neues Forschungsfeld in der Jugendkulturforschung zu konturieren, in dem visuelle Daten untersucht werden. Zur Darstellung sich bereits abzeichnender Themen und Methoden stellen wir einige Studien zu stillen und bewegten Bildern vor, um dann spezieller auf den Ansatz der Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie (AVGTM) zu fokussieren, den wir im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts anhand der Analyse von HipHop-Videos entwickeln.

Schlagwörter: Jugendkulturen, Jugend, visuelle Methoden, stille Bilder, bewegte Bilder, Grounded-Theory-Methodologie (GTM), Visuelle GTM, Audiovisuelle GTM

Visual Youth Culture Research: Trends and Developments

Abstract

Due to changes in the life worlds of young people, the current research on youth cultures is permanently confronted with new challenges. In view of the establishment of new media for the reception, distribution and production of visual data systematic analyses are increasingly required in this area. Accordingly, in the past decade a new field of youth culture research has begun to emerge in which visual data are examined. In order to present already existing themes and methods, first we refer to studies on images and moving images. Second, we focus more specifically on the ‚Audiovisual Grounded Theory Methodology‘ (AVGTM) – an approach we have developed as part of an ongoing research project based on the analysis of hip-hop videos.

Keywords: youth culture, youth, visual methods, images, moving images, Grounded Theory Methodology (GTM), visual GTM, audiovisual GTM, visual methods

1 Verspätung im Gleichschritt: Visuelle Daten in Sozialwissenschaft und Jugendkulturforschung

Menschen drücken sich von je her symbolvermittelt und medienbasiert aus. In der philosophischen Anthropologie wird vom „Animal Symbolicum“ (Cassirer 1996) gesprochen; im Symbolischen Interaktionismus – und stärker noch dem daraus hervorgegangen dramatologischen Ansatz von Goffman (1959/2014) – werden sie grundsätzlich als soziale Wesen gefasst, die sich in andere hineinversetzen und für andere darstellen (vgl. Joas/Knöbl 2004, S. 183-219). Diese Form des ‚Sich-Ausdrückens‘ und der ‚Selbst-Präsentation‘ ist gerade im Jugendalter zentral und korrespondiert mit Fragen der ‚Identitätsarbeit‘ (Keupp u.a. 1999; Mey 2018) — weshalb die Reformulierung der Entwicklungsaufgaben durch Hurrelmann (2010) auch Mediennutzung und -aneignung an zentrale Stelle rückt (Hoffmann 2011). Eine besondere – lange aber nicht systematisch untersuchte – Rolle beim medial vermittelten Ausdruck spielt das ‚Visuelle‘: Jugendliche setzen sich, ihre Kultur und oft auch ihre Affinität zu ‚Jugendszenen‘ (z.B. HipHop oder Punk) ins Bild: Stille Bilder (Fotografien, Poster etc.) oder bewegte Bilder (audiovisuelle Produkte wie Videos) gehören mittlerweile zum Alltag von Jugendlichen. Gefördert wird dies durch leicht verfügbare mobile Apparate mit Foto- und Videofunktion (insbesondere Smartphones) sowie internetbasierte Plattformen (wie Facebook oder Instagram).

Die ‚Konjunktur der Bilder‘ spiegelt sich auch in der Sozialwissenschaft – jener Disziplin, die maßgeblich Jugend- und Jugendkulturforschung betreibt – wider.¹ Die theoretische und methodisch-methodologische Erschließung visueller Daten ließ dennoch auf sich warten: Bis etwa zur Jahrtausendwende wurden Fotografien oder Filme wenig beachtet (vgl. überblicksartig Suber 2018). Gründe für die sozialwissenschaftlichen ‚Scheuklappen‘ sind in der Dominanz des „Linguistic Turn“ (Rorty 1967/1992) zu sehen; die Behandlung visueller Daten wurde tendenziell der Kompetenz der Kunstgeschichte oder der Literatur- und Medienwissenschaft zugeschlagen. Zudem zeichnen sich stille Bilder, besonders aber bewegte Bilder, durch eine von Texten divergierende Zeichenhaftigkeit und Medialität aus, die einen direkten Methodentransfer erschwerten: Wenn in den Sozialwissenschaften ohnehin ein höheres oder stärker reglementiertes Maß an methodischer Kontrolle eingefordert wird als in Disziplinen, die sich ebenfalls für visuelle Daten interessieren (und in denen die Referenz auf Bilder früher vollzogen wurde, wie in der Kulturwissenschaft), dann stellen schon Bildkompositionen, sicher aber komplexe Zusammenspiele von Text, Ton und Bewegtbild große methodische Herausforderungen dar. Diese Gründe mögen frühere Aneignungsversuche besonders seitens der qualitativen Forschung gebremst haben, die in ihrer langen Tradition ein eben auf Textdaten fixiertes Methodenrepertoire hervorgebracht hat. Dennoch sind im letzten Jahrzehnt visuelle Daten zweifelsohne zum Gegenstand theoretischer, methodologisch-methodischer und empirischer Erschließung geworden. Dies belegen zahlreiche Beiträge zur Bildanalyse (z.B. Eberle 2017) wie zur Videoanalyse (Moritz/Corsten 2018); ebenso die Herausbildung einer visuellen Soziologie (Breckner/Raab 2016). Insofern hat sich der „Pictorial Turn“ (Mitchell 1992) zwar verspätet aber mittlerweile prägnant in die Sozialwissenschaften eingeschrieben (Raab 2017). Aktuell werden dann auch weniger generelle Umgänge mit visuellen Daten diskutiert als vielmehr spezielle Fragen (z.B. zum Status formaler Bildstrukturen, vgl. Dietrich 2015a). Der forschungsseitige Umgang mit visuellen und audiovisuellen Daten lässt dementsprechend Routinen erkennen, die als in zwei Richtungen

entwickelt dargestellt werden können: So nutzen besonders bildungswissenschaftliche Studien (1) *von Forschenden erhobene Daten* als (alleinige oder zusätzliche) Zugänge zur sozialen Praxis, wenn sie soziale Interaktionen videografieren (z.B. *Nentwig-Gesemann/Nicolai* 2015). Stärker auf Medien- und (Populär-)Kultur fokussierte Studien greifen eher auf (2) *bereits vorliegendes Datenmaterial zurück* (z.B. Dokumentarfilm: *Heinze* 2015; Film/Fernsehen: *Peltzer/Keppler* 2015). Professionell hergestellte audiovisuelle Produkte gelten in diesem Forschungsbereich als sozialwissenschaftlich interessant, weil sie als „Generatoren und Transformatoren sozialer Wirklichkeit“ (*Peltzer/Keppler* 2015, S. 13) verstanden werden und ihnen in Zeiten von Mediatisierung und Globalisierung ein noch steigender Einfluss attestiert wird.

Dieser Einsicht hinkte die Jugendkulturforschung zeitweise etwas hinterher: So verweisen Buchpublikationen (z.B. *Ferchhoff* 2011) oder Schwerpunktausgaben von Fachzeitschriften (z.B. *Mey* 2011; *Mey/Pfaff* 2015) zwar auf eine reichhaltige Jugendkulturforschung – der empirische Fokus liegt allerdings oft auf textbasierten Materialien wie Transkripten oder Feldprotokollen. Bei den Untersuchungen von Szenen wie Punk oder Techno überwiegen verschiedene Varianten von Interviews und/oder ethnografischen Verfahren. Exemplarisch dafür stehen die Szeneethnografien aus dem Arbeitskreis um *Ronald Hitzler* (vgl. *Hitzler/Niederbacher* 2010). Die auf „jugendscenen.com“ verfügbaren Vignetten zu Jugendkulturen beinhalten Beschreibungskategorien wie „Symbole“ oder „Medien“, die durchaus eine Beschäftigung mit Bildmaterial vermuten lassen – systematische oder mit speziell visuellen Methoden vorgenommene Analysen sind hier aber zumindest nicht dokumentiert.

2 (Audio-)Visuelle Daten in der gegenwärtigen Jugendkulturforschung

Vor dem Hintergrund des angedeuteten Trends zum (bewegten) Bild in der Sozialwissenschaft stellen wir in der Folge Arbeiten aus dem letzten Jahrzehnt aus dem Feld der ‚visuellen Jugendkulturforschung‘ vor. Zur besseren Orientierung fassen wir die Trends innerhalb dieser mit stillen wie bewegten Bildern befassten Forschung vorab zusammen:

- (1) *(Mono-)Fokussierung auf vorliegende visuelle Daten* (wenngleich viele Forschungsprojekte jenseits ihrer Publikationen auch Videoaufzeichnungen oder Fotografien zusätzlich erstellen/einbeziehen);
- (2) *Unterschiedlicher Stellenwert visueller Daten im Datenkorpus*: Ergänzende und komplementäre Berücksichtigung visueller Daten im Einklang mit Zunahme multiperspektivischer Zugänge zu jugendkulturellen Alltagspraxen und Lebenswelten;
- (3) *Pluralität theoretischer Zugriffe* (allerdings mit Dominanz interdisziplinärer, theoretischer Bezüge aus Medien- und Kulturwissenschaft, Cultural Studies, Soziologie);
- (4) *Methodische Vielfalt*: Tendenz zur Hinzuziehung von Bild-, Film- oder Videoanalyse (wenngleich dem visuellen Material seltener vollständig in seiner Medialität Rechnung getragen wird und/oder konkrete Abfolgen von Methodenoperationen transparent werden);
- (5) *Verschiedene Relevanzsetzung*: Dominanz pragmatischer Zugänge gegenüber umfassend ausbuchstabierter Analyse des Visuellen (Datenrelationierung mit Blick auf

Theorie- und Forschungsfrage; z.T. auch eher illustrative bis deskriptive Dateneinbindung in die theoretische Analyse).

Wir starten den Überblick mit den Beiträgen zum stillen Bild (2.1), es folgen jene zum Bewegtbild (2.2). Sortiert sind die Studien nach den Forschungsgegenständen. Bei der Darstellung liegt der Fokus auf der Funktion der visuellen Daten und den eingesetzten Methoden. Den Überblick nehmen wir sodann zum Anlass, die Audiovisuelle Grounded-Theory-Methodologie (AVGTM) – einem in der Entwicklung befindlichen Analyseansatz – vorzustellen und dabei anhand von Musikvideobeispielen aus einem laufenden Projekt ein methodisch kontrolliertes Vorgehen zu skizzieren (3). Zuletzt formulieren wir themenbezogene Desiderata (4).

2.1 Jugendkulturforschung und stille Bilder

Fanzines/Musikmagazine: Der *BMBF-Projektverbund „Techniken jugendlicher Bricolage“* (JuBri 2018) versammelt Ansätze, die die Bildanalysen von in Jugendkulturen produzierten Daten zentral stellen, die Bildanalyse jedoch teilweise auch mit anderen Methodenverfahren kombinieren. Ausgehend von verschiedenen Forschungsfragen werden Cover und weiteres Bildmaterial aus ‚Fanzines‘ (d.h. Printmedien von Fans für Fans) bearbeitet; berücksichtigt werden unter anderem Szenen wie Punk, HipHop oder Antifa: *Ei-sewicht* u.a. (2018) nutzen mit Blick auf die Anzeige von Szenezugehörigkeit vergleichende Bildanalysen, die durch weitere Artefakte und Beobachtungen auf Basis der lebensweltanalytischen Ethnografie ergänzt werden. *Böder* und *Pfaff* (2018) rekonstruieren die ‚Inszenierung des Politischen‘ vor allem mit der dokumentarischen Bildinterpretation (*Bohnsack* 2009), zur weiteren Kontrastierung und Perspektivierung werden Gruppendiskussionen durchgeführt. *Wehr* und *Groß* (2018) bearbeiten mit einem intersektionalen Gender-Studies-Zugang unter anderem Hardcore-Fanzine-Cover. Sie rekurren auf die poststrukturalistischen Visual Studies und ziehen zudem ethnografische Daten sowie Expert*inneninterviews hinzu. Während in diesen drei Teilprojekten die Bildanalysen mit anderen Daten (Interviews, Gruppendiskussionen, Ethnografie) trianguliert wurden, wenden sich *Dietrich* und *Mey* (2018a) ausschließlich Bildern und Texten in Fanzines zu. Im Zuge dieser Studie, die eine Rekonstruktion der Inszenierungen von „Jugend(lichkeit) und Generation(alität)“ vornimmt, wurde die Grounded-Theory-Methodologie gegenstandsbezogen zu einer Visual Grounded-Theory-Methodologie erweitert (*Mey/Dietrich* 2016). Nicht im Rahmen des JuBri-Verbunds, aber ähnlich ausgerichtet, beschäftigt sich auch *Schwer* (2010) mit analog erstellten Fanzines. In ihre Analyse zur Materialität bezieht sie weitere technische Artefakte ein – bis hin zum „Steampunk-PC“ (einem Computer, der ein retrofuturisches Gehäuse aufweist). Die eher deskriptiv gehaltene, Visualität wenig berücksichtigende Analyse weist auch Bezüge zur Systemtheorie auf, um die verschiedenen Daten als Teil einer Do-it-yourself-Praxis zu fassen.

Internetrepräsentationen: Während *Zaremba* (2010) aus einer medientheoretischen und Cultural Studies bezogenen Perspektive zu unterschiedlich realisierter ‚Fan Art‘ im Internet arbeitet, formulieren die Beiträge von *Richard*, *Grünwald* und *Recht* (2010) dezidiert einen sozialwissenschaftlichen Methodenanspruch: Untersucht werden (zum Teil webbasiert) Gothic- und Black-Metal-Ästhetiken. Anhand der Materialität des Szeneschmucks wird der symbolischen Dimension der Szenorientierungen nachgegangen. Die

bildbasierten Daten werden dabei mit weiteren zur wechselseitigen Validierung relationiert. Zudem befassen sich *Richard* u.a. (2010) in einer kumulativen Studie mit (in einem bestimmten Ausmaß auch bewegt-)bildbasierten jugendlichen Selbstdarstellungen im Web. Der methodische Zugang erfolgt mittels eines mehrschrittigen Verfahrens, das sich unter anderem aus einer quantitativen und qualitativen Erhebung von Bildmaterial („Netzscan“), der Kategorisierung von „Bildmotiven“ und exemplarischer Analyse von „Schlüsselbildern“ – verstanden als „Kulminationspunkte“ sich abzeichnender „Bildcluster zu spezifischen Themenkernen“ (S. 38f.) – zusammensetzt. Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass die Annahme „von den Bildern als Mittel zum einzigen Zwecke der Kommunikation mit anderen“ nicht haltbar ist, vielmehr ist der Grund „für den Einstieg in den Bildstrom [...] die Spiegelung und die Rückkopplung von Selbstbildern. Das entscheidende Prinzip bei den Jugendlichen Netz-Bildern ist also ihre asoziale Selbstreferenz.“ (ebd. S. 270).

Fotografien: Przyborski (2017) interessiert der Nexus von Bild, Medien und Alltag. Sie kombiniert dazu Bildanalyse, teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussion mit Bildern als Input. Die Bilder und komparatives Bildmaterial werden mit der dokumentarischen Bildinterpretation untersucht. Gezeigt wird, dass populäre Werbebilder für Jugendliche Anlass bieten, sich in geschlechtlichen Darstellungen auszuprobieren. Die von *Przyborski* realisierte wechselseitige Validierung der aus den verschiedenen Daten gewonnen Erkenntnisse zeichnet sich durch ihre streng systematische und transparente Darstellung aus.² Auch *Kanter* und *Pilarczyk* (2018) nutzen die dokumentarischen Methode. Die Fotografien des Preisträgers des Deutschen Jugendfotopreises 2010 fassen sie als visuellen Selbstaussdruck, in dessen Ästhetik sich ein jugendliches Selbstverständnis ausdrückt, das auf eine körpergebundene Praxis verweist. Die Autorinnen werten die „Bilder von Jugend/lichkeit im 21. Jahrhundert“ als Ausdruck „momenthafter Selbstbezüglichkeit im ‚stand-by‘“ (S. 290). In einer Studie zur jüdischen Jugendbewegung in Deutschland und Palästina nutzt *Pilarczyk* (2017) die seriell-ikonografische Fotoanalyse. Die primär auf „jugendbewegte Alltagsfotografie“ (S. 89) bezogene bildkomparative Untersuchung zielt auch auf den größeren Zusammenhang von privater, öffentlicher und institutioneller Fotografie sowie das Zusammenspiel von Gemeinschaftserleben und Historisierung.

Mithilfe der „morphologischen Hermeneutik“ gehen *Böhme* und *Böder* (2018) jugendlichen Selbstzeugnissen anhand der Shell-Studie von 1985 kritisch nach. Ihr Ansatz fußt auf *Imdahls* Ikonik (1980/1996) und arbeitet mit Parallelprojektionen zur Bestimmung der Bildmorphologie. Untersuchungsgegenstand sind zwei Collagen aus dem Jugendaufwurf 1983. Sie kommen zu der Einsicht, dass die collagierten Bilder ‚Jugend‘ als Konstrukt sozialer Zuschreibungen artikulieren und ‚Jugend‘ von diesem Konstruktionsgedanken gesondert nicht (wie in der Shell-Studie) als spezifische Lebensphase beschreibbar ist. Die Collagen werden für die Autor*innen daher auch als impliziter Kommentar zu einer Jugendmythen hervorbringenden (Shell-Studien-)Forschung lesbar.

2.2 Jugendkulturforschung und bewegte Bilder

Untersuchungen zu audiovisuellen Daten als Zeugnisse jugendkultureller Aushandlungen liegen mit jeweils verschiedenen (Methoden-)Zugängen vor. Insgesamt ist das Feld in Anbetracht der Relevanz audiovisueller Daten in jugendlichen Lebenswelten als über-

sichtlich zu beschreiben. Trotz eines Mangels an ‚Standardwerken‘³ zeichnen sich aber bereits einige Linien ab.

Musikvideos: Metz (2010) fokussiert popkulturelle Inszenierungen in Musikvideos mit Blick auf kultisch-religiöse (Bild-)Traditionen. Ihre Analyse nutzt dichte Beschreibungen und Standbilder zur Illustration, sie ist von Theorien aus Medien- und Kulturwissenschaft geleitet. Theoretisch ähnlich fundiert ist Grünwalds (2010) Black-Metal-Videoanalyse, die sich auf Männlichkeitsinszenierungen konzentriert. Wohler (2016) untersucht die audiovisuellen Inszenierungen Madonnas als Teil eines sozialen Gedächtnisses und feministisch-queerer Bewegungen. Bei der Produktanalyse wird Hickethiers Film- und Fernsehanalyse (1996) mit Panofskys ikonologischem Verfahren (1932/1955/2006) kombiniert. Zwei weitere Studien fokussieren HipHop-Videos: Während Raab (2008) aus wissenssoziologisch-bildhermeneutischer Perspektive einen Semi-Amateur-Clip untersucht, bei dem er ein subkulturspezifisches Schnittmuster findet, das etwas über HipHop-Akteur*innen als „Sehgemeinschaft“ aussagt, analysiert Dietrich (2015a) unter Rekurs auf die dokumentarische Videointerpretation HipHop-Videos als Medien, die das subkulturelle Verhältnis von Authentizität, Ethnizität und sozialer Differenz inszenieren.

Spielfilme: Siewert (2016) präferiert eine Methodensynthese aus Film- und Musikwissenschaft („Pragmatische Poetik“). Rezeptionsorientiert analysiert sie Filme als popkulturell entgrenzte Phänomene, die Identitätsprozesse untersuchbar machen. Kulturwissenschaftlich ausgerichtet untersucht Macho (2010) „The Virgin Suicides“, um jugendlichen Selbstmord als pop- und kunstaffines Phänomen zu erfassen; dazu zieht er weitere Filme, Fotografien sowie Romane hinzu. Dietrich (2017) befasst sich basierend auf einem soziologisch-intertextuell rekonstruierenden Analyserahmen mit Entwürfen von Jugendlichkeit in „Spring Breakers“.

Dokumentationen und visuelle Jugendkulturen: Wagenknecht (2016) beschäftigt sich mit Rockumentaries, die er als „ethnografische Artefakte“ fasst. Sie geben ihm Aufschluss „über nicht mehr existente Musikkulturen“ (S. 368). Online-Fotos und -Videos von Jugendlichen in Social Media als Teil einer „augmented subculture“ erforscht Richard (2010). Die „Bilder-Netze“ (S. 321) werden mit Rahmungen aus Kulturtheorie (u.a. Zizek 2003) und Cultural Studies (u.a. Hebdige 1979) bearbeitet. Die Studie insgesamt basiert auf Netzforschung und Methodenentwicklung zu Bildern im Web 2.0, die auch eine Kombination qualitativer und deskriptiv-statistischer Verfahren ermöglicht.

2.3 Bilanzierende Erkenntnisse und Perspektiven

Entlang der vorgestellten Beiträge und nochmals Bezug nehmend auf die eingangs skizzierten Trends lässt sich zum Stand der visuellen Jugendkulturforschung festhalten, dass überwiegend *auf vorliegende Daten* (bei *stillen Bildern*: Fanzines, Internetrepräsentationen, Fotografien; bei *bewegten Bildern*: Musikvideos, Spielfilme, Dokumentationen) zurückgegriffen wird, wobei den visuellen Daten ein *unterschiedlicher Stellenwert im Datenkorpus* zukommt – je nach Forschungsfrage und aus forschungspragmatischen Gründen: So werden sie zuweilen zentral gestellt, zuweilen eher selektiv (und selten systematisch begründet) zusätzlich zu anderen Daten herangezogen bis hin zur bloßen Illustration verwendet. Auffallend ist der *pluralistische theoretisch-interdisziplinäre Zugriff* und das breite *Methodenspektrum*, wobei die Bezüge zu den Gütekriterien qualitativer Forschung unterschiedlich explizit hergestellt werden.

Perspektivisch (und ohne hier alle Trends kommentieren zu können) scheint zweierlei sinnvoll. *Zum einen* könnte die Jugendkulturforschung weiterhin profitieren, wenn sie stärker selbst Daten erheben würde. Videografien sind gut ausgearbeitet (*Tuma/Knoblauch/Schnettler* 2013) und, sofern die Kamera nicht zu stark in die ‚natürliche Lebenswelt‘ der Akteur*innen eingreift, eine Bereicherung für Jugendkulturstudien. Denkbar wäre hier beispielsweise die Erforschung von Vergemeinschaftung auf Schulhöfen im Smartphone-Zeitalter oder die Videografie von Skateplätzen oder Konzerten, um dadurch konzeptuellen Zugang zu körpersprachlich realisierten Vergemeinschaftungsritualen zu erhalten. Für den Bereich der Erhebung stiller Bilder wäre die fotografische Dokumentation und Deutung von ‚Hangout-Spots‘ – wie in Hipster-Kulturen – spannend. Der *zweite Vorschlag* leitet sich von dem Befund ab, dass theoretisch-interdisziplinäre Zugriffe dominieren und die dezidiert methodisch vorgehenden Arbeiten zum Teil nicht gut erkennbar an die Gütekriterien qualitativer Forschung rückgebunden sind. Beide Entwicklungen können – sofern man weiterhin für die empirische Ausrichtung der Jugendkulturforschung plädiert und Standards qualitativer Geltungsbegründungen anlegt (*Eisewicht/Grenz* 2018) – als Probleme gedeutet werden, die mit dem derzeitigen Status Quo der Methodenentwicklung korrespondieren: So finden sich innerhalb der qualitativen Forschung zum stillen Bild überwiegend wissenssoziologisch fundierte Ansätze (vgl. *Dietrich* 2015b). Dies impliziert für nicht-wissenssoziologische Studien entweder eine Methode zu ‚basteln‘, die dem eigenen theoretischen Bezugsrahmen (eher) entspricht (mit der Gefahr zunächst mangelnder Geltungsbegründung) oder umständliche Integrationen vollziehen zu müssen, was Legitimationsdruck und Eklektizismus erzeugen kann. Insofern sollte das Spektrum verfügbarer Methoden, die den Gütekriterien entsprechen, erweitert werden. Zusätzliche Methodenentwicklungen scheinen auch mit Blick auf die Interdisziplinarität der Jugendkulturforschung wünschenswert. Genau hier haben wir mit einer Studie zu Punk- und Skinhead-Szene (*Dietrich/Mey* 2018a) anzuknüpfen versucht und mit der Visual Grounded-Theory-Methodologie eine Untersuchungsmethode für stille Bilder im Abgleich mit vorliegenden visuellen Verfahren (insbesondere dokumentarische Bildanalyse, Segmentanalyse) ausgearbeitet (*Mey/Dietrich* 2016). Wiederum aus einem Forschungsprojekt zu Jugendkulturen heraus versuchen wir derzeit diese Überlegungen auf bewegte Bilder zu erweitern – vor allem deshalb, weil in der sozialwissenschaftlichen Film- und Videoanalyse insgesamt die „Lage“ als „unkomfortabel“ diagnostiziert wird (*Reichert* 2018, S. 106) und ein noch größeres Methodendefizit ausmachen ist als bei stillen Bildern.

Nachfolgend stellen wir den Entwurf einer Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie (*Dietrich/Mey* 2018b) vor. Es handelt sich um ein methodisches Work-in-Progress⁴, das im Rahmen des laufenden DFG-Projekts „Musikvideos, Szenemedien und Social Media – zur Aushandlung von Rassismus im deutschsprachigen HipHop“⁵ vorangetrieben wird.

3 Audiovisuelle Grounded-Theory-Methodologie

Die Entwicklung der Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie erfolgte durch die Integration des audiovisuellen Gegenstandes in die zunächst nicht audiovisuell ausgerichtete Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Es galt ein Methodenverfahren zu erstellen, dass zwischen den Einsichten der bereits visuell operierenden Methoden (u.a. dokumenta-

rische Videointerpretation, soziologische Film- und Fernsehanalyse) sowie Elementen der Grounded-Theory-Methodologie vermittelte (Dietrich/Mey 2018b; zur GTM: Mey/Mruck 2011a). Die Audiovisuelle Grounded-Theory-Methodologie verfolgt die Analyse entlang der elementaren GTM-Verfahrensschritte (Theoretical Sampling, Segmentierung, Kodierung/Memowriting). Zum besseren Nachvollzug illustrieren wir das Prozedere (soweit hier möglich) am Vorgehen in unserem Forschungsprojekt, wozu wir auch Beispiele aus bisher untersuchten Videos integrieren. Dies sind „Ahmed Gündüz“ (*Fresh Famillee* 1991), „Operation §3“ (*Advanced Chemistry* 1995), „Adriano“ (*Brothers Keepers* 2001) sowie dessen Neuauflage (in veränderter Besetzung von 2018). Deutschsprachiger Hip-Hop bietet sich für die (visuelle) Untersuchung von Rassismus und Rassismuskritik besonders an, weil sich hier seit den frühen 1990er Jahren und bis in die Gegenwart (gerade in den Musikvideos) migrantische Kritik an deutschen Gesellschaftsverhältnissen und verschiedenen Rassismuserscheinungen manifestiert, teilweise aber auch in der medialen Diskussion HipHop mit einem Rassismusvorwurf konfrontiert wird. Daher wurden die Videos anhand der Frage bearbeitet, wie in ihnen Rassismus(kritik) konstruiert und ausgehandelt wird.

3.1 Fall- und Datenauswahl: Theoretical Sampling

Empirische Studien benötigen einen Datenkorpus – auch, damit die verschiedenen Daten zueinander interpretativ relationiert werden können. Digitale Archive wie YouTube sind für eine Studie zu Musikvideos wertvoll – mit Millionen von (HipHop-)Videos stellen sie die Fall- und Datenauswahl jedoch auch vor Herausforderungen. Diese bewältigt die Audiovisuelle Grounded-Theory-Methodologie in zwei Schritten, wobei wir die in der Grounded-Theory-Methodologie integrierte Strategie des *Theoretical Sampling* (TS), mit der generell auf eine minimale und maximale Kontrastierung von Daten zur vielgestaltigen Analyse des Phänomenbereichs abgezielt wird, in Anlehnung an Peltzer und Keppler (2015) umsetzen.

Das „*Theoretical Sampling I*“ bezieht sich zunächst auf die *Erschließung der Fälle*, d.h. die *Samplebildung*: Wenn die Aushandlungen zu Rassismus in HipHop-Videos im Fokus stehen, dann ermöglicht die Analyse des ersten audiovisuellen Datums (hier: die initiale Untersuchung von: „Ahmed Gündüz“ von *Fresh Famillee*)⁶, die reflektierte Selektion eines weiteren Falls (hier „Operation §3“ von *Advanced Chemistry*). Um dies zu konkretisieren: Bei der Analyse des Videos von *Fresh-Famillee* stellten wir fest, dass die maßgeblichen Aushandlungen zur Rassismusthematik eindeutig in Szenen vorlagen, die durch Interaktionssituationen gekennzeichnet waren (hier: konfliktauslösende und konflikt-deeskalierende Situationen in einer S-Bahn). Dieser Spur wurde nachgegangen, indem weitere Videos durchmustert wurden. Es wurde also ausgehend vom ersten Fall und mit Blick auf die Rassismusaushandlungen ein zweiter Fall erschlossen (eben das *Advanced-Chemistry*-Video, insofern es Rassismus ebenfalls interaktionsgebunden thematisierte). Durch diese Vorgehensweise konnten (vorerst) zwei Videos selektiert werden, die für die Szenephase der mittleren 1990er Jahre aufschlussreich waren (und deren Auswertung wiederum die weitere Fallauswahl motivierte). Die Sondierungen von (HipHop-)Videos innerhalb des enormen Angebots erfolgt also forschungsfragenabhängig und auf Basis der Ergebnisse der ersten Untersuchung – beim *Theoretical Sampling I* geht es also zunächst um die Festlegung zu berücksichtigender Fälle.

Demgegenüber kommt es beim „*Theoretical Sampling II*“ (Peltzer/Keppler 2015) zu einer Festlegung auf näher zu untersuchende Sinnabschnitte, die Segmente. Im Falle der beiden ausgewählten Videos waren dies (ohne hier ins Detail gehen zu können) Szenen mit sozialer Interaktion, bei denen zum*zur Zuschauer*in gewandte symbolische Widerstandsgesten und/oder Aushandlungsleistungen der migrantischen Rapper erkennbar waren: Es waren Szenen, die zugleich unterschiedliche Modi und Akzente bei der Rassismusthematisierung aufwiesen: Bei *Fresh Famillee* fand sich eine Versöhnungssituation zwischen einem jungen Migranten und einem deutschen Senioren, die vom Rapper initiiert wurde (und diesen als Künstler in Funktion des interkulturellen Integrationsarbeiters einführte); bei *Advanced Chemistry* fanden wir vor allem das Werfen eines grünen Reisepasses ‚in die Kamera‘ (als symbolische Handlung, die auf eine Ablehnung nationalstaatlicher Regulierung immigrierter Subjekte verwies); beim Video der *Brothers Keepers* (2001) wiederum erwies sich eine Konfrontation zwischen Neonazis und afrodeutschen Rappern an der Berliner Haltestelle ‚Alexanderplatz‘ als gehaltvoll (insofern eine Konfliktszenierung vorlag, die konzeptuell auf einen Kampf um Besetzung von und Repräsentation im deutschen öffentlichen Raum hindeutete).

Die Videos konnten sodann speziell hinsichtlich der skizzierten Schlüsselinteraktionen verglichen und auf den Modus der Rassismusaushandlung befragt werden: Welche Akteur*innen treten auf der Ebene von Text und Bild wie in Erscheinung und von wem grenzen sie sich gegebenenfalls mit welchen Referenzen ab? Das *Theoretical Sampling II* insgesamt leistet aber nicht nur die *fallübergreifende Auswahl* (wie in den Beispielen: relevante Interaktionsszenen über mehrere Videos hinweg), sondern bereits die Selektion analytisch infrage kommender kleinerer Segmente *in einem Fall* (z.B. drei kurze, aber ästhetisch auffällige Szenen einer rassistisch motivierten Verfolgungsjagd im *Brothers Keepers*-Video von 2001).

3.2 Auswertung: Kodierung und Memowriting innerhalb von Partituren

Die Analyse im engen Sinne erfolgt mithilfe des *Kodierens und Memowritings*, die als stark verknüpfte Schritte bereits bei der Annäherung an das komplexe Material vorgesehen sind: Zu allen Videos wurden mithilfe der speziell für Videoanalysen entwickelten Software Feldpartitur sogenannte ‚Sequenzprotokolle‘ als Partitur angefertigt, welche die Sequenzen, d.h. die größten narrativen Einheiten des Videos, in ihrem zeitlich-inhaltlichen Verlauf dokumentieren. Das Protokoll geht aber über eine rein inhaltliche Zusammenfassung (wie dies bei der Filmanalyse sonst üblich ist) hinaus: Es wird gezielt so gestaltet, dass es dem GTM-Essential der „Konzeptbildung“ (vgl. Mey/Mruck 2011a) dienlich ist. Dazu werden die Partituren für alle Sequenzen mit Rubriken versehen und entlang von Schwerpunktfragen durchgearbeitet (das sogenannte ‚Aufbrechen‘ der Daten). Die Analyse zielt ab auf: ‚Geschehen‘ (Was passiert?), ‚Interaktion‘ (Wer interagiert mit wem? Was für ein Interaktionsverhältnis wird den Rezipient*innen geboten?), ‚Formale Auffälligkeiten‘ (Was ist auf der Ebene von Bild und Ton auffällig?). Ob die Memos, wie in unserer Studie interaktionszentrierte Rubriken enthalten oder andere, hängt von Forschungsfrage und Theorierahmen ab. Für die Grounded-Theory-Methodologie bieten sie sich an, da diese generell (mit Wurzeln im Symbolischen Interaktionismus) handlungstheoretisch fundiert ist, sodass soziokulturelle Konstruktionen zuvorderst an akteursbezogenen Aushandlungsprozessen festgemacht werden.⁷

Mithilfe des skizzierten Vorgehens lag nach Analyse jeder Sequenz ein Memo vor, das nachvollziehbar machte, welche interpretativen Schritte zur jeweiligen Vergabe eines Kodes führten. Bei der Neuauflage der *Brothers Keepers*-Video von 2018, das auf einem Unplugged-Konzert basiert, wurde für die erste Sequenz „Intro“ (Dauer: 00:00-00:17) vermerkt, dass das ‚Geschehen‘ sich fast ausschließlich auf die Musiker und Bühnenprotagonisten kapriziert; die ‚Interaktion‘ so gestaltet ist, dass der Rezipient zum Zeugen des einführungshaft vermittelten Konzert- und Bühnensettings wird – ohne selbst aktiv adressiert zu werden – und zentrale ‚formale Auffälligkeiten‘ darin bestehen, dass gedimmtes Licht, lediglich drei Einstellungen, spärliche Instrumentierung und die zum Teil aus dem Off tönende Stimme des Rappers *Samy Deluxe* eine atmosphärisch orientierte und textinhaltfokussierte Inszenierung erzeugen. Entsprechend lautete der Code für diese erste Sequenz „Inszenierung einer bühnen- und musikbezogen dichten Atmosphäre“. Zugleich werden in den Memos auch schon Überlegungen zur konzeptuellen Tiefenstruktur des Musikvideos festgehalten. Im Zuge der Kategorienbildung, bei der die vergebenen Codes zueinander in Beziehung gesetzt werden (axiales Kodieren) und darauf aufbauend schließlich ein stimmiges Narrativ entwickelt wird (selektives Kodieren), sind solche kontinuierlichen Fixierungen in den Sequenzmemos hilfreich. Zudem fungierten die Sequenzmemos und die darin vermerkten Ausführungen zu ästhetischen Auffälligkeiten und Interaktionen (beispielweise, dass die körpersprachlich realisierte Widerstandsgeste der erhobenen ‚Black-Panther-Faust‘ in beiden *Brothers-Keepers*-Videos zu sehen ist) als Basis für ein bilanzierend aber auch perspektivisch gestaltetes *Auswertungsmemo*, das darstellungsbezogen entlang der Kategorien strukturiert wurde und die Musikvideoanalyse (vorläufig) abschloss.

Für die *Kategorienbildung* ist zu klären, wie die aus der bildbezogenen Analyse hervorgegangenen Codes sich zu jenen aus der textbasierten GTM-Auswertung verhalten sollen. In der Forschungspraxis hat sich eine Trennung von Text- und Bildebene und damit auch die zunächst voneinander unabhängige Kategorienbildung bewährt: Die separate Durchführung von Text- und Bewegtbildanalyse bietet sich an, weil Visualität und Sound die kontrollierte Auswertungsarbeit bereits stark beanspruchen. Die Trennung liegt zudem nahe, weil so festgehalten werden kann, worin der (oft divergierende) Beitrag der text- und der bildbasierten (Re-)Präsentation hinsichtlich des Phänomens (hier: Rassismuskonstruktionen) besteht. Das Auswertungsmemo kann dann narrativ die aus forschungspragmatischen Gründen getrennten Analysen wieder zusammenführen und dabei Spezifik sowie Zusammenspiel der Konstruktionsleistungen der beiden Ebenen herausarbeiten. In den bisherigen Fällen ermöglichte die analytische Trennung jedenfalls eine Kategorienbildung, die die maßgeblichen Konzepte auf Bild- und Textebene in ihren ähnlichen, anderen oder anders akzentuierten Orientierungen erfasste: Beim *Brothers Keepers*-Videos (2018) z.B. konnte die Rassismus(kritik)-Konstruktion der visuellen Ebene (Kategorie: Kritik an vielgestaltigem Rassismus unter Markierung von Widerstandsoptionen aus Perspektive eines ethnisch, politisch und musikalisch geeinten Kollektivs mit Black-Panther-Einflüssen) von jener auf der Textebene abgehoben werden (Kategorie: Kritik an vielgestaltigem Rassismus mit Markierung von Widerstandsoptionen zwischen Diskursorientierung und Gewaltanwendung).

Jenseits der konkreteren ‚handwerklichen‘ Details, wie sie anhand des Projekts skizziert wurden, lässt sich *zusammenfassend* und *ergänzend* Folgendes festhalten: Die Entwicklung einer Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie ermöglicht für GTM-Studien verfahrensspezifisch neben Texten (Lyrics) auch visuelle Daten – sowie die Rela-

tionierung von Bild und Text – untersuchen zu können. Damit werden die Spielräume und Flexibilitäten, die die Grounded-Theory-Methodologie eben charakterisieren, auch für visuelle Daten erhalten. Auf diese Weise müssen in Grounded-Theory-Methodologie basierte Studien auch keine anderen oder diffus ‚verwandte‘ Methoden integriert werden: Umgangen wird so ein Rückgriff auf andere Verfahren (mit anderer theoretischer Lagerung), die potenziell Inkompatibilitäten, wenn nicht gar Inkommensurabilitäten, produzieren. Die Audiovisuelle Grounded-Theory-Methodologie versteht sich als Resultat einer medienspezifischen Modifikation der tradierten GTM-Logik, bei der Arbeitsschritte etablierter qualitativer Verfahren zur Bewegt-Bildanalyse modifiziert integriert wurden. Die Verfahrensweisen gilt es weiter zu spezifizieren. Eine weitere der zukünftigen Aufgaben bei der Weiterentwicklung der Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie wird es sein zu diskutieren, inwiefern der Rückgriff auf andere theoretische Rahmungen (z.B. Konstruktivismus, Poststrukturalismus) sinnvoll erscheint, die zunehmend an die Grounded-Theory-Methodologie gekoppelt werden (vgl. *Bryant/Charmaz* 2019; *Mey/Mruck* 2011b).

4 Schlussbemerkung

Insgesamt haben in der visuellen Jugendkulturforschung vorliegende Daten Priorität (*Böder* u.a. 2019). Wie gezeigt stehen dabei die Analyse von Fotografie, Magazincover, Musikvideo und Spielfilm hoch im Kurs. Für den Bereich stiller Bilder liegen bereits zahlreiche Methoden vor – dies ist für den Bereich bewegter Bilder noch nicht erkennbar. In Anbetracht dessen scheinen zwei Perspektiven für die Jugendkulturforschung angezeigt: Erstens, eine *Erweiterung des audiovisuellen Methodenspektrums*, sodass sich eine interdisziplinär-empirische Forschung ‚komfortabler‘ entfalten kann. Hier kann mit dem Verfahrensvorschlag der Audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie, der eng an der Datenauswertung entwickelte Theorien zu visuellen Jugendkulturen ermöglicht, gerade für eine schon traditionell empirisch orientierte Jugendkulturforschung relevant sein. Zweitens, eine stärkere Hinwendung zu den präferierten Gegenständen innerhalb der *digitalen Welt*⁸. Wenn das Internet einen Raum jugendkultureller Betätigung und Erfahrung bietet und dabei eben verschiedene Spielarten von stillen und bewegten Bildern integriert sind, die (gerade über die Social Media) ein eigenes kulturelles Aushandlungssetting konstituieren, dann sollte intensiver im (eigentlich bereits initiierten) Bereich „Digitale Jugendkulturen“ geforscht werden (*Hugger* 2010; *Neumann-Braun/Autenrieth* 2011; *Richard/Grünwald/Recht* 2010). Getan wäre damit ein weiterer Schritt in die mediale Gegenwart der Jugendkulturen.

Anmerkungen

- 1 Wir verwenden in unserem Beitrag durchgängig den Begriff ‚Jugendkulturforschung‘, der auch Beiträge der ‚allgemeinen Jugendforschung‘ inkludiert, die sich thematisch und methodisch mit jugendkultureller Praxis im Kontext visueller Daten beschäftigen.
- 2 Dieses Vorgehen lässt sich in den ebenfalls angeführten Studien aus dem ausstellungsbegleitenden „Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung“ von *Richard* und *Krüger* (2010) weniger finden. Dies mag sich zum Teil mit dem Publikationskontext begründen, der keine solche Methodentransparenz einfordert.

- 3 Ansatzweise kann der Band „Populäre Musikkulturen im Film“ (Heinze/Niebling 2016) als Beitrag zu einer Jugendkulturforschung mit Fokus auf popkulturmediale Repräsentation verschiedener Jugendkulturen gelesen werden.
- 4 Tatsächlich liegen theoretische Abhandlungen von Visualität und Grounded-Theory-Methodologie erst umrisshaft vor (Kautt 2017) und der Stand systematischer Arbeiten zum methodischen Vorgehen bei der GTM-Analyse von AV-Daten kann als unzureichend gelten. Neben den initialen Vorschlägen von Konecki (2011, 2019) und unseren eigenen Arbeiten finden sich eher vereinzelt Anwendungen und Bezugnahmen, beispielsweise Grittmann (2018), Zwengel (2018) oder im Rahmen der Situationsanalyse von Clarke, Friese und Washburn (2018).
- 5 Siehe <http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/403605416> (DFG-Kennziffern: ME 4101/1-1 und DI 2462/1-1)
- 6 Die Erstauswahl kann verschiedene Bezugspunkte zur Validierung nutzen: Das erste Video wurde zunächst aufgrund eigener Expertise und Sichtung der Szene- und Forschungsliteratur ausgewählt, zusätzlich wurde zur kommunikativen Validierung des Datums und weiterer Fälle ein Sampling-Workshop mit ausgewiesenen Szene-Akteuren der HipHop-Musikindustrie durchgeführt.
- 7 Ob die Aushandlung auch mikroanalytisch untersucht wird mithilfe eines Protokolls, das mit Einstellungsnummer und Zeit die Bild- und Tonoperationen minutiös erfasst, hängt von Forschungsfrage und Videobeschaffenheit ab (Kriterium der Gegenstandssensitivität). Bislang sehen wir (in Differenz zu eher feinanalytisch fokussierten Ansätzen wie der dokumentarischen Videointerpretation und der soziologischen Film- und Fernsehanalyse) keinen Grund dies a priori zu setzen. Grounded-Theory-Methodologie verfahrensintern existieren aber gute Ansatzpunkte, insofern eine initial mikroanalytische Auswertung kleinster Segmente (z.B. einzelner Einstellungen) es erlaubt, auf der Grundlage erster erarbeiteter Konzepte zunehmend größer zu segmentieren (erst Einzelszenen, dann zusammenhängende Sequenzen).
- 8 Diese Hinwendung versuchen auch wir im Projekt: Die Musikvideoanalyse wird systematisch mit Untersuchungen zu den internetbasierten Kommentierungen seitens der HipHop-Medien und des Publikums (u.a. in der YouTube-Kommentarspalte) kombiniert. Wir erhoffen uns dadurch einen Einblick in die maßgeblichen digitalen Arenen der Szeneaushandlung zu Rassismus(kritik).

Literatur

- Böder, T./Eisewicht, P./Mey, G./Pfaff, N. (Hrsg.) (2019): Stilbildungen und Zugehörigkeit. Medialität und Materialität in Jugendszenen. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21661-0>
- Böder, T./Pfaff, N. (2018): Zines als mediales Gedächtnis für politische Projekte in Szenen? In: *JuBri-Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage* (Hrsg.): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden, S. 101-132. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15952-8_4
- Böhme, J./Böder, T. (2018): Bildlose Bilder. Jugendliche Selbstzeugnisse aus bildrekonstruktiver Perspektive der Morphologischen Hermeneutik. In: Müller, M./Soeffner, H. (Hrsg.): Das Bild als soziologisches Problem. – Weinheim, S. 232-244.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. – Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Breckner, R./Raab, H. (Hrsg.) (2016): Materiale visuelle Soziologie. Zeitschrift für qualitative Forschung, 17, 1-2, S. 5-167. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25540>
- Bryant, T./Charmaz, K. (Hrsg.) (2019): The Sage Handbook of Current Developments in Grounded Theory – London.
- Cassirer, E. (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. – Hamburg.
- Clarke, A./Friese, C./Washburn, R. (2018): Situational Analysis. Grounded Theory after the Interpretative Turn. – Thousand Oaks.
- Dietrich, M. (2015a): Represent what? Zur Inszenierung von Authentizität, Ethnizität und sozialer Differenz im amerikanischen Rap-Video. – Bochum.
- Dietrich, M. (2015b): Review Essay: Das politische Bild im Fokus der sozial- und kulturwissenschaftlichen Methodendiskussion. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 16, 1, Art. 5. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.1.2249>, Stand: 28.01.2019.

- Dietrich, M.* (2017): Spring Break! – eine exemplarische Analyse aus soziologisch-intertextueller Perspektive. In: *Geimer, A./Heinze, C./Winter, R.* (Hrsg.): Die Herausforderung des Films. Soziologische Antworten. – Wiesbaden, S. 231-248.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18352-3_11
- Dietrich, M./Mey, G.* (2018a): Inszenierung von Jugend(lichkeit) und Generation(alität). Entwicklungspsychologische Perspektiven auf Szenen. In: *JuBri-Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage* (Hrsg.): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden, S. 63-99. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15952-8_3
- Dietrich, M./Mey, G.* (2018b): Grounding visuals. Annotationen zur Analyse audiovisueller Daten mit der Grounded-Theory-Methodologie In: *Moritz, C./Corsten M.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. – Wiesbaden, S. 135-152. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_8
- Eberle, T. S.* (Hrsg.) (2017): Fotografie und Gesellschaft. Phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839428610-001>
- Eisewicht, P./Grenz, T.* (2018): Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“. *Zeitschrift für Soziologie*, 47, 5, S. 364-373. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0123>
- Eisewicht, P./Nowodworski, P./Scheurer, C./Steinmann, N.* (2018): Inszenierung von Zugehörigkeit – eine ethnographische Perspektive. In: *JuBri Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage* (Hrsg.): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden, S. 175-214. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15952-8_6
- Ferchhoff, W.* (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92727-5>
- Goffman, E.* ([1959], 2014): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. – München.
- Grittmann, E.* (2018): Grounded Theory und qualitative Bildanalyse. Die Analyse visueller Geschlechterkonstruktionen in den Medien. In: *Pentzold, C./Bischof, A./Heise, N.* (Hrsg.): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. – Wiesbaden, S. 191-210. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3_9
- Groß, M./Wehr, C.* (2018): Grenzüberschreitungen. Inszenierungen von Geschlecht im Punk/Hardcore – eine intersektionale Analyse. In: *JuBri-Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage* (Hrsg.): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden, S. 133-173. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15952-8_5
- Grünwald, J.* (2010): Das Helle ist das Dunkle – Verschwinden als ästhetische Kategorie archaischer Männlichkeit. In: *Richard, B./Krüger, H. H.* (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 381-392.
- Hebdige, D.* (1979): Subculture. The Meaning of Style. – London.
- Heinze, C.* (2015): Das Image des Dokumentarfilms. In: *Ahrens, J./Hieber, L./Kautt, Y.* (Hrsg.): Kampf um Images – Visuelle Kommunikation in gesellschaftlichen Konfliktlagen. – Wiesbaden, S. 153-180. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01712-5_8
- Heinze, C./Niebling, L.* (2016) (Hrsg.): Populäre Musikkulturen im Film. Inter- und transdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10896-0>
- Hickethier, K.* (1996): Film- und Fernsehanalyse. – Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03976-7>
- Hitzler, R./Niederbacher, A.* (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3. Auflage. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92532-5>
- Hoffmann, D.* (2011): Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten. Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 35, 2, S. 51-71.
- Hugger, K. U.* (Hrsg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9>
- Hurrelmann, K.* (2010): Lebensphase Jugend. 10. Auflage. – Weinheim.
- Imdahl, M.* ([1980], 1996): Giotto Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. – München.
- Joas, H./Knöbl, W.* (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. – Frankfurt a.M.
- JuBri-Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage* (Hrsg.) (2018): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden.
- Kanter, H./Pilarczyk, U.* (2018). The Wasted Youth. Bilder von Jugend/lichkeit im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 3, S. 290-306.

- Kautt, Y. (2017): Grounded Theory als Methodologie und Methode der Analyse visueller Kommunikation. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 18, 3, Artikel 8. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2859>, Stand: 28.01.2019.
- Keupp, H./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Sraus, F. (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Hamburg.
- Konecki, K. (2011): Visual grounded theory: A methodological outline and examples from empirical work. *Revija za Sociologiju*, 41, 2, S. 131-160. <https://doi.org/10.5613/rzs.41.2.1>
- Konecki, K. (2019): Visual Images and Grounded Theory Methodology. In: Bryant, A./Charmaz, K. (Hrsg.): The Sage Handbook of Current Developments in Grounded Theory. – London, S. 352-373. <https://doi.org/10.4135/9781526485656.n19>
- Macho, T. (2010): Teenage Suicides. Am Beispiel der Virgin Suicides von Jeffrey Eugenides und Sofia Coppola. In: Richard, B./Krüger, H. H. (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 273-280.
- Metz, N. (2010) Die Mythen der nahen Zukunft. New-Rave als Style-Phänomen 2.0. In: Richard, B./Krüger, H. H. (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 133-140.
- Mey, G. (Hrsg.) (2011): Jugend/kulturen. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 35, 2, S. 1-134.
- Mey, G. (2018): Identität. In: Kölbl, C./Sieben, A. (Hrsg.): Stichwörter zur Kulturpsychologie. – Gießen, S. 189-194. <https://doi.org/10.30820/9783837974522-189>
- Mey, G./Dietrich, M. (2016): Vom Text zum Bild – Überlegungen zu einer visuellen Grounded-Theory-Methodologie. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 17, 2, Artikel 2. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>, Stand: 28.01.2019.
- Mey, G./Mruck, K. (2011a): Grounded-Theory-Methodologie. Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 11-48. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011b): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. – Wiesbaden.
- Mey, G./Pfaff, N. (Hrsg.) (2015): Perspektiven der Jugendkulturforschung. Diskurs. Zeitschrift für Kindheits- und Jugendforschung, 10, 3, S. 259-322. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i3.20182>
- Mitchell, W. J. T. (1992): The Pictorial Turn. *Artforum*, S. 89-95.
- Moritz, C./Corsten M. (Hrsg.) (2018): Handbuch Qualitative Videoanalyse. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1>
- Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K. (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, R./Wagner-Willi, M./Fritzsche, B. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. – Opladen, S. 45-72. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.4>
- Neumann-Braun, K./Autenrieth, U. (Hrsg.) (2011): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook und Co. – Baden-Baden. <https://doi.org/10.5771/9783845227795>
- Panofsky, E. (2006): Ikonographie und Ikonologie: Bilderinterpretation nach dem Dreistufenmodell. – Köln.
- Peltzer, A./Keppler, A. (2015): Die soziologische Film- und Fernsehanalyse. Eine Einführung. – Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110413779>
- Pilarczyk, U. (2017): Grundlagen der seriell-ikonografischen Fotoanalyse – Jüdische Jugendfotografie in der Weimarer Zeit. In: Danyel, J./Paul, G./Vowinkel, A. (Hrsg.): Arbeit am Bild. Visual History als Praxis. – Göttingen, S. 75-99.
- Przyborski, A. (2017): Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung. – Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>
- Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. – Konstanz.
- Raab, J. (2017): Visualität in der qualitativen Forschung. Closing Lecture beim 13. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung. Online verfügbar unter http://www.berliner-methodentreffen.de/archiv/video/closinglecture_2017/. Stand: 28.02.2019.
- Reichertz, J. (2018): Die Kunstlehre der wissenssoziologisch-hermeneutischen Videointerpretation. In: Moritz, C./Corsten M. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. – Wiesbaden, S. 101-119. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_6

- Richard, B.* (2010): Asoziale Netzwerke und neue Generationskonflikte: Online-Fotos und -Videos von Jugendlichen in augmented subcultures. In: *Richard, B./Krüger, H. H.* (Hrsg.): *Inter-Cool 3.0. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung.* – München, S. 321-346.
- Richard, B./Grünwald, J./Recht, M.* (2010): Schwarze Stile und Netz-Bilder: Zu Ästhetik und den Webcommunities der Gothic und Black Metal Subkulturen. In: *Richard, B./Krüger, H. H.* (Hrsg.): *Inter-Cool 3.0. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung.* – München, S. 117-133.
- Richard, B./Grünwald, J./Recht, M./Metz, N.* (2010): Flickernde Jugend – Rauschende Bilder. Netzstrukturen im Web 2.0. – Frankfurt a.M.
- Rorty, R.M.* (1992, [1967]): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method.* – Chicago.
- Schwer, T.* (2010): DIY in Jugendkulturen: Vom kopierten Fanzine zum Steampunk-PC. In: *Richard, B./Krüger, H. H.* (Hrsg.): *Inter Cool 3.0: Jugendliche Bild- und Medienwelten.* – München, S. 405-414.
- Siewert, S.* (2016): Musik, Affektivität, Erinnerung und Vermarktung bei Trainspotting. In: *Heinze, C./Niebling, L.* (Hrsg.): *Populäre Musikkulturen im Film. Inter- und transdisziplinäre Perspektiven.* – Wiesbaden, S. 267-287. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10896-0_13
- Suber, D.* (2018): Bild/Bildlichkeit. In: *Hoffmann, D./Winter, R.* (Hrsg.): *Mediensoziologie.* Baden-Baden, S. 177-185. <https://doi.org/10.5771/9783845264196-174>
- Tuma, R./Knoblauch, H./Schnettler, B.* (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>
- Wagenknecht, A.* (2016): Die Suche bleibt. Die ostdeutsche Punk- und Independent-Szene vor und nach der Wende in den Rockumentaries „flüstern & SCHREIEN“ und „flüstern & SCHREIEN – 2. Teil“. In: *Heinze, C./Niebling, L.* (Hrsg.): *Populäre Musikkulturen im Film. Inter- und transdisziplinäre Perspektiven.* – Wiesbaden, S. 353-369. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10896-0_17
- Wohler, U.* (2016): Madonna-Musikfilme als soziales Gedächtnis. In: *Heinze, C./Niebling, L.* (Hrsg.): *Populäre Musikkulturen im Film. Inter- und transdisziplinäre Perspektiven.* – Wiesbaden, S. 247-266. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10896-0_12
- Zaremba, J.* (2010): FanArt – kreative Bastionen jugendlichen Fantums im Internet. In: *Richard, B./Krüger, H. H.* (Hrsg.): *Inter Cool 3.0: Jugendliche Bild- und Medienwelten.* – München, S. 347-358.
- Zizek, S.* (2003): *Ein Pläydoyer für die Intoleranz.* – Wien.
- Zwengel, A.* (2018): Eine an der Grounded Theory orientierte Analyse der TV-Serie ‚Lindenstraße‘. In: *Moritz, C./Corsten, M.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse.* – Wiesbaden, S. 691-715. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_37

Jugendforschung inklusiv und digital. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen von Gebärdensprachvideos in digitalen Erhebungen

Jasmin Müller, Sandra Schütz, Folke Brodersen

Zusammenfassung

Durch die voranschreitende Digitalisierung bieten sich neue Ansätze für Designs und Methoden in der Jugendforschung. Mit vielfältigen digitalen Möglichkeiten wachsen auch Chancen für inklusiv angelegte Befragungen. Dieser Beitrag fokussiert exemplarisch gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte gebärdensprachige Jugendliche und stellt nach einem theoretischen und empirischen Überblick die Frage, ob und inwieweit diese heterogene Gruppe Jugendlicher durch in digitale Fragebögen implementierte Videos in Gebärdensprache profitieren kann. Anhand zweier kontrastiver Fallvignetten sollen Erfahrungen aus dem Projekt „Inklusive Methoden“ in Bezug auf Möglichkeiten, Voraussetzungen, Herausforderungen und Grenzen digitaler Befragungen mit Gebärdensprachvideos dargestellt und diskutiert werden.

Schlagwörter: Digitale Befragung, Gebärdensprachvideos, Inklusion, Gehörlosigkeit und Hörbeeinträchtigung, Jugendforschung

Youth research – accessible and digital. Possibilities, requirements and limits of incorporating sign language videos into digital survey methods

Abstract

Advances in digital media technology open up new options for study designs and research methods in social science. Various digital resources now available offer new opportunities to design and conduct surveys that are accessible regardless of disability. This article focuses on D/deaf people or hearing impaired sign language users as a case in point. Following an overview of theoretical and empirical work to date, it considers whether and to what extent this heterogeneous group could profit from the incorporation of sign language videos into digital questionnaires. Drawing on two contrasting case vignettes, it presents and discusses experiences from the project “Inclusive Methods”, exploring possibilities, challenges, requirements and limits when conducting digital surveys with sign language videos.

Keywords: digital surveys, sign language videos, accessibility, D/deaf, hearing loss, youth research

1 Einleitung und Fragestellungen

Jugendforschung befasst sich im Allgemeinen mit der Erforschung von Lebenslagen, Einstellungen und Alltagswelten Jugendlicher. Die in diesem Feld gegebene breite Heterogeni-

tät (vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht, *Deutscher Bundestag* 2017) wird zunehmend ergänzt durch die gesellschaftliche Forderung nach Inklusion in allen Bereichen des Lebens. Inklusion bedeutet, Menschen in ihrer Differenz und Diversität anzuerkennen und gesellschaftliche Prozesse anzustoßen, um Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung bestimmter Gruppen zu überwinden (*Ziemen* 2017). Der Begriff wird jedoch im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (*Behindertenbeauftragter der Bundesregierung* 2017) auf Menschen mit Behinderung bezogen, die eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erfahren sollen. Dem folgend steht die Jugendforschung vor der Aufgabe, gesellschaftliche Transformationsprozesse in Richtung Inklusion inhaltlich aufzugreifen und Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen und Einschränkungen einzubeziehen, was sich bislang angesichts für die unterschiedlichen Fähigkeiten und Barrieren nicht ausreichend differenzierter Erhebungsinstrumente als problematisch zeigt. Hier kann die Digitalisierung mit ihren vielfältigen technischen Möglichkeiten ein denkbare Hilfsmittel sein, standardisierte Befragungsstrategien Jugendlicher mit Behinderung weiterzuentwickeln.

Jugendliche verbringen im Alltag viel Zeit mit (digitalen) Medien. Die JIM-Studie 2017 zeigt, dass 99 Prozent aller Jugendlichen Zugang zum Internet haben (*Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb* 2017) und verschiedene Medien und Technologien ein wichtiger Bestandteil ihrer Lebenswelt sind. Eine Differenzierung der Mediennutzung nach Jugendlichen mit oder ohne Behinderung geht aus der derzeitigen Studienlage nicht hervor. Vor diesem Hintergrund ist jedoch anzunehmen, dass durch den Einsatz digitaler Befragungsmethoden Jugendliche – auch jene mit Behinderung – methodisch mit einem ihnen vertrauten Kommunikationsmedium erreicht werden können. Unter „digitaler Befragung“ werden in diesem Text selbstadministrierte computergestützte Befragungen über spezielle Software-Anwendungen verstanden, die sowohl vor Ort als auch online per Internet durchgeführt werden können.

Neben allgemeinen Vorteilen wie der Verringerung von Interviewereffekten, der Raum- und Zeitunabhängigkeit der Bearbeitung, der automatisierten Filterführung sowie der Zeit- bzw. Kostenersparnis für Druck oder Dateneingabe können digitale Befragungen zusätzliche Optionen im Hinblick auf den Einbezug Jugendlicher mit Behinderung in die empirische Jugendforschung eröffnen. Trotz aktueller gesellschaftlicher Diskussionen und politischer Forderungen nach Inklusion (*Behindertenbeauftragter der Bundesregierung* 2017) sind derzeit Jugendliche mit Behinderung in großen sozialwissenschaftlichen (Jugend-)Studien nicht ausreichend sicht- bzw. identifizierbar (*Schütz u.a.* 2017). Einerseits werden bestimmte Gruppen durch verwendete Zugänge im Vorfeld ausgeschlossen, andererseits ver- und behindern unimodale Befragungsdesigns systematisch die Teilnahme bestimmter Gruppen Jugendlicher mit Beeinträchtigungen und Behinderungen (vgl. *Gaupp* 2017; *Schütz u.a.* 2017). Ausgehend von 523.813 Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Deutschland im Jahr 2016 (*Kultusministerkonferenz* 2018) sind Jugendliche mit Behinderung eine nicht zu vernachlässigende Zielgruppe für die Jugendforschung.

Der digitale Befragungsmodus eröffnet Teilnahmemöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderung an Forschung, die aufgrund ihrer Einschränkungen spezifische Kommunikationsformen, besondere Unterstützung oder Hilfsmittel bei der Beantwortung eines Surveys benötigen. Ein an die individuellen kommunikativen und/oder kognitiven Möglichkeiten angepasstes Befragungsinstrument ermöglicht bzw. erleichtert Jugendlichen mit Behinderung die (eigenständige) Bearbeitung von Fragebögen (*Brodersen u.a.* 2019; *Gaupp u.a.* 2018; *Schütz u.a.* 2019). Der jeweilige angebotene Befragungsmodus erweist sich dabei unter anderem als bedeutsam (*Brodersen u.a.* 2018).

So kann z.B. für Jugendliche mit Sehbehinderung eine digitale Befragung für den Einsatz von Screenreader und Braillezeile optimiert werden (*Lang/Hofer/Schweizer* 2016), ebenso sind eine flexible Skalierung oder Kontraste am Bildschirm für diese Jugendlichen hilfreich und bieten im Vergleich zu Material in Großdruck eine individuelle Anpassung. Über die Verwendung von Visualisierungen (z.B. Symbole, Abbildungen, Farben) (*Murphy/Cameron* 2008; *Schäfers* 2016; *Wünsche* 2017) oder durch eine Sprachausgabefunktion können Barrieren für Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen und reduzierten Lesefähigkeiten abgebaut werden (*Ruth-Janneck* 2009). Jugendlichen mit motorischen Schwierigkeiten, die nicht oder kaum verbal kommunizieren, kann bei entsprechenden kognitiven und kommunikativen Voraussetzungen die Antworteingabe in einen Fragebogen über elektronische Mittel der Unterstützten Kommunikation ermöglicht bzw. erleichtert werden. Ein digitaler Fragebogen kann zudem für Jugendliche hilfreich sein, die aus sozial-emotionalen Gründen nicht an Befragungen mit einer interviewenden Person teilnehmen möchten oder können (*Brodersen* u.a. 2018).

Zuletzt ist die Möglichkeit einer Einbettung von Videos in Gebärdensprache ein potentieller Vorteil digitaler Erhebungsmethoden. Der vorliegende Beitrag nimmt speziell gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte gebärdensprachige Jugendliche – für die Gebärdensprache ein Kommunikations- und Identitätsmerkmal darstellen kann – in den Blick und behandelt die Entwicklung und empirische Erprobung einer digitalen Befragung unter Einbezug von Videos in Gebärdensprache.

Dieser Text geht den Fragestellungen nach, (1) inwieweit und welche gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Jugendlichen von einer Unterstützung durch Gebärdensprachvideos in digitalen Befragungen profitieren können, und (2) welche Voraussetzungen, Herausforderungen und Grenzen sich dabei feststellen lassen.

2 Begriffsklärungen und Forschungsstand

2.1 Gebärdensprachen und ihre Nutzer_innen

Hörschädigungen sind vielfältig und können nach unterschiedlichen Schweregraden unterschieden werden. Hierbei ist zu beachten, dass nicht jede Person mit Hörschädigung automatisch auf die Verwendung der Gebärdensprache zurückgreift, genauso wie ein geringer Hörverlust nicht als eindeutiger Hinweis auf eine Lautsprachorientierung gelesen werden kann (vgl. *Kramer* 2007). In diesem Beitrag wird daher der übergeordnete Begriff „Hörgeschädigte“ verwendet, um Jugendliche zu beschreiben, die – unabhängig von ihrem diagnostizierten Hörverlust – potentielle Nutzer_innen von Gebärdensprache sind. Eine Kommunikationsform vieler hörgeschädigter Personen in Deutschland ist die Deutsche Gebärdensprache (DGS), die auf die Nutzung des auditiven Kanals verzichtet und stattdessen visuell übermittelt wird. Die deutsche Laut- bzw. Schriftsprache kann durch die Hörschädigung nicht auf dem natürlichen Wege erlernt werden. Zudem unterscheidet sie sich in Morphologie und Syntax und stellt für Hörgeschädigte eine herausfordernde, obschon erlernbare Sprache dar (*Matthes* u.a. 2012).

2002 wurde die DGS in Deutschland als eigenständige Sprache anerkannt (§ 6 Abs. 1 BGG vom 27.04.2002). Zudem weist die 2009 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (*Behindertenbeauftragter der Bundesregierung* 2017) Gebärdensprachen explizit als – kul-

turell und sprachlich identitätsstiftende – Kommunikationsform aus, die Zugänge schafft, deren Verwendung gefördert und auch in Bildungskontexten gesprochen werden soll (Art. 21, Art. 24 und Art. 30 der UN-BRK). Gebärdensprachen sind linguistisch vollwertige Sprachen, die sich statt der auditiven der visuellen Modalität bedienen und dabei auf manuelle Zeichen und auf den Einsatz des Körpers (Kopfbewegungen, Körperhaltung) setzen. Zentral ist auch die Mimik, die nicht nur emotionale Botschaften übermittelt, sondern auch eine grammatische Funktion hat (*Heßmann/Hansen/Eichmann* 2012). Gebärdensprachen sind nicht international verständlich, sondern werden jeweils in einer nationalen Form¹ verwendet, die sich häufig auch durch Dialekte auszeichnen (*Boyes Braem* 1992).

Die DGS ist nur selten Familiensprache (bei z.B. gehörlosen Eltern), deutlich häufiger, in etwa 90 bis 95 Prozent der Fälle, erlernen Kinder und Jugendliche sie durch die Verwendung mit Gleichaltrigen in (Förder-)Schulen bzw. Wohneinrichtungen und erweitern den Sprachgebrauch und -erwerb in Kontakten zu weiteren gebärdensprachigen Personen, etwa in Vereinen für Hörgeschädigte (*Kaul* u.a. 2009).

Über die Anzahl Hörgeschädigter bzw. potenzieller DGS-Nutzer_innen in Deutschland kann keine eindeutige Aussage getroffen werden. Der *Deutsche Gehörlosen-Bund* (2007) schätzt 80.000 Gehörlose in Deutschland, das Statistische Bundesamt zählte 2015 über die Verzeichnisse der Versorgungsämter ca. 50.000 organisch gehörlose Personen (*Destatis* 2017). Diese unterschiedlichen Zahlen basieren auf verschiedenen Einschlusskriterien und sind vermutlich nicht deckungsgleich mit der tatsächlichen Anzahl der Personen, die DGS als primäre und bevorzugte Kommunikationsform nutzen.

In das Verhältnis zur Nutzung der DGS ist die Lese- und Schreibkompetenz gehörloser Personen im Deutschen zu setzen. Eine Selbsteinschätzung erwachsener gehörloser Personen ergab, dass nur etwa die Hälfte angeben, „gut lesen oder schreiben“ zu können (55% bzw. 47% der Befragten, *Höcker* 2010). Zwar ist von verbesserten Bildungschancen für Hörgeschädigte in den letzten Jahr(zehnt)en und damit verbundenen Verbesserungen der Lese- und Schreibkompetenz im Deutschen auszugehen. Jedoch ist nach *Hennies* die Lesekompetenz hörgeschädigter Schüler_innen am Ende der Grundschulzeit sowie bei jugendlichen Schüler_innen „unterhalb des [...] Mindeststandards“ (2008, S. 294) zu verorten. Besonders bei prälingualen Hörschädigungen oder/und im Kontext kognitiver Einschränkungen kann der Schriftspracherwerb eine bedeutsame Herausforderung für gehörlose Kinder und Jugendliche darstellen (vgl. *Bredel/Maaß* 2016).

Um also auch dem Kommunikationsmodus Jugendlicher mit Hörschädigung angemessen in Befragungen zu berücksichtigen, stellt das Angebot von Videos in Gebärdensprache im Rahmen digitaler Erhebungsmethoden eine relativ neue und innovative Möglichkeit für eine barrierearme Befragung dar.

2.2 Entwicklung, Erprobung und Nutzung von DGS-Videos in quantitativen Befragungen

In persönlich-mündlichen Erhebungen mit hörgeschädigten Befragten werden häufig Gebärdensprachdolmetscher_innen eingesetzt (*Margellos-Anast* u.a. 2005). Aus forschungsökonomischen und -organisatorischen Gründen sowie unter dem Anliegen der Standardisierbarkeit stellen Online-Surveys mit einer auf Video aufgezeichneten Fragebogen-Übersetzung im Vergleich zu Erhebungen mit anwesenden Dolmetschenden eine zeit- und kostensparende Alternative dar.

Schrötle und Hornberg (2014) berücksichtigten in ihrer Vorstudie zum Bundesteilhabesurvey die DGS, um Befragte mit (zu) geringer Schriftsprachkompetenz nicht auszuschließen; sie weisen aber ausdrücklich darauf hin, dass eine ausreichende Gebärdensprachkompetenz bei DGS-Nutzer_innen nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden kann und empfehlen den Einsatz gebärdensprachkompetenter Interviewender. Im laufenden Bundesteilhabesurvey wird auf diese Erfahrung zurückgegriffen. Als Erhebung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung im Alter von 16 bis 79 Jahren werden gehörlose Menschen in persönlichen Interviews auf Wunsch durch gebärdensprachige Interviewende oder mit Dolmetscher_innen befragt (*Steinwede* u.a. 2018; *Schröder* u.a. 2017).

Andere Forschende entscheiden sich bei Befragungen Hörgeschädigter für den Einsatz von DGS-Videos. Begründet wird dies anhand von Empfehlungen von Expert_innen (*Höcker* 2010), Wünsche von Betroffenen, die das Fehlen von Untertiteln und DGS-Videos als grundlegende Barrieren im Internet angeben (*Berger* u.a. 2010) sowie durch die im Vorfeld festgestellte Verschiedensprachlichkeit der Befragtengruppen (*Bosse/Hasebrink* 2016). Bezüglich der tatsächlichen Inanspruchnahme berichten *Bosse* und *Haage* (2018), dass 20 Prozent ihrer Befragten mit Hörbeeinträchtigungen das zusätzliche Angebot der DGS-Videos in einer persönlichen Erhebung ohne weitere persönliche Verdolmetschung wahrnahmen. *Matthes* u.a. (2012) erprobten zudem computeranimierte Gebärdensprachavatare, die auf den ersten Blick eine kostengünstige und einfache Alternative zu menschlichen Dolmetscher_innen bieten, derzeit aber nur geringe Verständlichkeit aufweisen und daher nicht als verlässliche Option für Forschungszwecke anzunehmen sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich bisherige Forschung mit DGS-Videos vorwiegend auf erwachsene DGS-Nutzer_innen beschränkt und hörgeschädigte Jugendliche als Zielgruppe von Befragungen mittels DGS-Videos bislang nicht explizit in den Blick genommen wurden. Methodische Untersuchungen dieser Befragungsmethode bei hörgeschädigten Jugendlichen liegen unseres Wissens bislang nicht vor. Auszugehen ist allerdings von einer größeren Medienaffinität der Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen, sodass Online-Befragungen nicht nur der Lebenswelt Jugendlicher stärker entsprechen, sondern auch für die Rekrutierung über Internetplattformen und Versand von Links einen eigenen Zugang für und zu Jugendlichen darstellen. Zudem sind bei hörgeschädigten Jugendlichen die erläuterten potentiellen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu berücksichtigen, die über die Verwendung der DGS gemildert werden könnten. Im nachfolgend beschriebenen Projekt „Inklusive Methoden“ wurde dieser Modus daher mit hörgeschädigten Jugendlichen explorativ erprobt.

3 Projekt „Inklusive Methoden“

3.1 Ziel der Studie

Das Ziel der „Methodenstudie zur Entwicklung inklusiver quantitativer Forschungsstrategien in der Jugendforschung am Beispiel von Freundschaften und Peerbeziehungen von Jugendlichen mit Behinderungen“² (2016 bis 2018, gefördert von der DFG) am Deutschen Jugendinstitut bestand darin, quantitative Befragungsmethoden so (weiter) zu entwickeln, dass Jugendliche mit verschiedenen Formen von Behinderungen, darunter auch DGS-Nutzer_innen, möglichst barrierefrei an sozialwissenschaftlichen Befragungen teilnehmen können.

3.2 Stichproben

An der Studie nahmen insgesamt 126 Jugendliche aus demselben Bundesland im Alter von 12 bis 20 Jahren (*M*: 15,5 Jahre) mit unterschiedlichen Formen und Schweregraden von Behinderungen teil. Sie wiesen – in Anlehnung an den (nicht unumstrittenen) Kategorien des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) (*Kultusministerkonferenz* 2016) – Einschränkungen im Bereich Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, Sprache, emotionale-soziale Entwicklung, Lernen, geistige Entwicklung und im Bereich Hören sowie verschiedene Kombinationen der Behinderungsformen auf und wurden über verschiedene Zugänge wie Schulen, heilpädagogische Tagesstätten, Wohneinrichtungen, therapeutische Angebote und Verbände rekrutiert.

Unter den Teilnehmenden befanden sich 28 Jugendliche (12 Mädchen, 16 Jungen) aus unterschiedlichen Schulformen mit Hörbeeinträchtigung bzw. Gehörlosigkeit. Die Jugendlichen dieser Teilgruppe waren zwischen 13 und 20 Jahre alt (*M*: 17,1 Jahre). Zum Teil wiesen sie begleitend kognitive oder visuelle Einschränkungen auf. Von diesen Jugendlichen nutzen acht laut Selbst- oder Fremdauskunft ausschließlich oder in Ergänzung zur Lautsprache DGS. Unter ihnen gaben sechs Jugendliche an, mit Familienangehörigen zu gebärden, wobei das Erwerbsalter der DGS und der elterliche Hörstatus nicht systematisch erhoben wurden. Nachfolgend wird, neben einer kurzen Beschreibung der weiteren erprobten Modi, anhand von Fallvignetten die Erhebung und Reflexion zweier Jugendlicher mit der digitalen Befragung eingegangen.

3.3 Methoden

Fokusgruppen

Zu Beginn des Methodenprojekts wurden vier Fokusgruppen mit Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungsformen durchgeführt, in denen unter anderem methodische Fragestellungen diskutiert wurden. Die Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung äußerten in ihrem Gruppengespräch, dass DGS in einer standardisierten Befragung angeboten werden sollte.

Erprobungen im Einzelsetting

Den Kern der Entwicklung und Erprobung quantitativer Befragungsstrategien stellten Einzelbefragungen – exemplarisch zu den Themen Soziodemographie, Behinderung, Freundschaften und Peerbeziehungen – dar. Evaluative Fragen bildeten den Abschluss der Befragung.

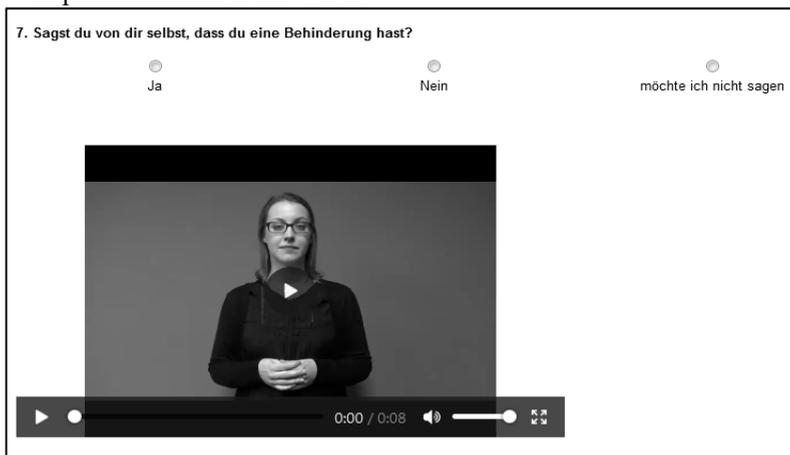
Einzelbefragungen fanden in drei verschiedenen Modalitäten statt: Im Rahmen persönlich-mündlicher Interviews (bei gehörlosen Jugendlichen mit DGS-Dolmetscher_in), als schriftliche Befragung im Paper-Pencil-Format sowie explorativ in digitaler Version mit dem Angebot von DGS-Videos für gehörlose Jugendliche auf einem Computer/Laptop sowie mit Screenreader-Funktion und Nutzung von Braillezeilen für blinde Jugendliche.

Erprobung der digitalen Version mit DGS-Nutzer_innen

Die Erprobung der digitalen Version mit implementierten DGS-Videos erfolgte mit sechs gehörlosen Jugendlichen. Bei den Jugendlichen gaben Fachkräfte im Rahmen der Erhebungsvorbereitungen an, dass diese auch, vor allem oder ausschließlich, in DGS kommunizieren. Eine Testung der DGS-Kompetenz und Schriftsprachfähigkeit fand nicht statt.

Da diese Erprobung explorativ angelegt war, wurden 38 Items inklusive Antwortmöglichkeiten des Fragebogens durch eine Person mit DGS als Erstsprache und Expertise in Verdolmetschung und Inklusion übersetzt und in entsprechende Videos umgesetzt. Die Übersetzung erfolgte in einem an den Erhebungsorten gebräuchlichen Dialekt; zusätzlich wurden für einzelne Fragen alternative Begriffsvariationen aufgezeichnet. Ein zweiter DGS-Dolmetscher prüfte die erstellten DGS-Videos, eine systematische Rückübersetzung fand an dieser Stelle nicht statt. Der digitale Fragebogen wurde mit der Software *SoSci Survey* erstellt, die es erlaubte, neben der schriftlichen Darbietung der Fragen und Antwortalternativen optionale DGS-Videos einzubetten, welche die Jugendlichen während der Bearbeitung des Fragebogens nach eigenem Ermessen abspielen konnten. Die Übersetzung in DGS fand für den Einleitungstext zum Fragebogen, für jede der ausgewählten Fragen mit den entsprechenden Antwortmöglichkeiten sowie für den Dank am Ende des Instruments statt.

Abbildung: Screenshot eines exemplarischen Items des digitalen Fragebogens mit implementiertem DGS-Video



Die Jugendlichen bearbeiteten den digitalen Fragebogen selbstadministriert. In der Erprobungssituation waren jeweils ein_e Interviewer_in zur Beobachtung sowie ein_e Gebärdensprachdolmetscher_in für mögliche Nachfragen von Seiten der Jugendlichen und Interviewer_innen und für die Verdolmetschung der bilanzierenden Diskussion anwesend.

In den Einzelerhebungen wurden neben Antworten der Jugendlichen das Verhalten im Befragungsverlauf im Sinne eines „Behaviour Coding-Systems“ (in Anlehnung an *Prüfer/Rexroth* 2000) protokolliert. Ebenso wurden qualitative Beobachtungen und Metainformationen, etwa zum Verlauf des Interviews, zum Setting und zur Befragungsdauer festgehalten.

4 Gebärdensprachvideos in der Erhebungspraxis: Kontrastive Fallvignetten

Die zwei nachfolgenden kontrastiven Fallvignetten stellen die zentralen Einzelfälle aus der Erprobung der DGS-Videos dar. Darüber hinaus werden Erfahrungen in der Erhebung mit den weiteren Jugendlichen angeführt. Ziel ist es an dieser Stelle nicht, eine experimentelle Gegenüberstellung mit kontrollierter Ausgangssituation der Jugendlichen herzustellen, sondern durch einen qualitativen Vergleich Hindernisse, Potentiale und Grenzen der videogestützten Befragung zu illustrieren.

4.1 Fall 1 – Yanar

Der 19-jährige *Yanar* besucht die 10. Klasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören und weiterer Förderung. Er gibt an, eine leichte Seheinschränkung und eine Lernbehinderung zu haben sowie gehörlos zu sein. Für *Yanar* ist das Interview der erste Kontakt mit dem Projektteam. Er freut sich auf das Interview und die Möglichkeit, die Befragung am PC zu bearbeiten, da er selbst gerne Videos mit Freunden ansieht.

In der Erhebung ist ihm das Angebot der DGS-Videos sofort verständlich – unmittelbar spielt er das jeweilige Video ab, ohne den schriftlichen Fragetext zu beachten. Anschließend markiert er per Mausklick – nach der Instruktion, Antworten nicht an den anwesenden Dolmetscher zu geben, sondern selbstständig anzukreuzen – seine Antworten.

Nach der aufmerksamen Betrachtung der Videos ergeben sich für *Yanar* unterschiedliche Unsicherheiten: Entweder stellt er direkt eine Rückfrage oder zeigt durch Zögern, nochmaliges Abspielen des Videos und Vergleiche zwischen Video und Schriftsprache Verständnisprobleme. Jede Frage wird daher durch den Interviewer nochmals aufgegriffen. 15 Fragen werden durch Umschreibung oder Erläuterung umformuliert. Oftmals sind dabei Begriffe unklar: Etwa verwendet *Yanar*, laut Dolmetscher, eine unübliche Gebärde für den Begriff ‚Behinderung‘ und die angebotene Gebärde für den Begriff ‚Schulklasse‘ ist ihm unbekannt. Erst Umschreibungen durch den Dolmetscher in teilweise mehreren verschiedenen Ansätzen machen es *Yanar* möglich, inhaltliche Irritationen und Verständnisprobleme zu klären. Auf methodischer Ebene unterstützt ihn der Interviewer durch mehrmalige Hinweise auf die schriftliche Entsprechung seiner gebärdeten Antworten, wenn er trotz ausformulierter Antwort die jeweilige Angabe nicht auswählt und den Mauszeiger unsicher über den Bildschirm bewegt. Mit Unterstützung durch Dolmetscher und Interviewer ist es für ihn möglich, 32 Fragen in 46 Minuten zu beantworten.

Im evaluativen Nachgespräch erläutert *Yanar*, dass für ihn die Befragung grundsätzlich spannend war, er die Videos aber teilweise schwer verständlich fand. Ohne Videos, antwortet er auf die Fragen des Interviewers, hätte er aber weder an einer Befragung teilnehmen wollen. Ohne erläuternde Verdolmetschung, die verschiedene Formen der Umschreibung des Sachverhalts anbietet und Verständnisprobleme löst, hätte er zudem die Videos alleine nicht verstanden und die Befragung nicht bearbeiten können.

4.2 Fall 2 – Richard

Der 16-jährige *Richard* besucht die 10. Klasse einer Schule mit Förderschwerpunkt Hören. Er identifiziert sich selbst als gehörlos und ist mit gehörlosen Eltern aufgewachsen. *Richard* ist durch frühere Kontakte bereits mit dem Projekt vertraut. Er freut sich über das Interesse an seiner Meinung und ist neugierig auf die Umsetzung der Fragen in DGS-Videos.

Richard bearbeitet aufgrund der Filterführung 29 Items. Währenddessen hat er keine Rückfragen an Interviewer oder Dolmetscher und zeigt keine Unsicherheit. Für die Bearbeitung benötigt er zehn Minuten und füllt alle Fragen vollständig aus.

Während der Bearbeitung sieht *Richard* bei 16 von 29 Fragen das entsprechende Video, nachdem er die zugehörige Frage gelesen und eine entsprechende Antwort markiert bzw. eingegeben hat. Eine Änderung seiner Antwort nach der Betrachtung der Videos nimmt er in keinem der Fälle vor.

In der Nachbesprechung erläutert *Richard*, dass er die DGS-Videos vor allem aus zwei Gründen genutzt habe. Einerseits habe ihn interessiert, welche Gebärden für die Übersetzung benutzt und wie die Übersetzung an sich aufbereitet worden sei. Andererseits habe er die Videos bei Unsicherheiten angesehen, um sein Verständnis der schriftsprachlichen Formulierungen nachträglich zu prüfen. Hierfür seien die Videos seiner Meinung nach gut geeignet gewesen. Danach gefragt, ob er wieder an einer Befragung teilnehmen würde, verknüpfte er seine Zustimmung mit dem Vorhandensein von DGS-Videos, die für ihn ein Zeichen seien, dass eine Befragung ein Bewusstsein für die Belange Gehörloser habe.

4.3 Beobachtungen aus weiteren Erprobungen

Ein weiterer Jugendlicher aus dem schulischen Umfeld *Yanars*, der ebenso angibt, unter anderem eine Hörschädigung zu haben und DGS zu nutzen, zeigt während der Bearbeitung des digitalen Fragebogens wiederholt Zeichen von Unsicherheit. Häufig äußert der Befragte Irritationen bezüglich einzelner Begriffe in DGS oder kann sich den Fragekontext nicht erschließen. Vereinzelt gibt er widersprüchliche Antworten ein: Beispielsweise die Frage, wie häufig er mit Freund_innen Hausaufgaben mache beantwortet er lautsprachlich mit „zweimal pro Woche“, klickt jedoch die Antwortalternative „seltener als alle 1-2 Wochen“, obschon die Antwort „mehrmals in der Woche“ zur Auswahl stand. Auch in diesem Fall benötigte der Jugendliche weitere Unterstützung und Erklärungen durch Interviewer und Dolmetscher. Zum Abschluss der Befragung bemerkt der Jugendliche, eine Papierversion wäre für ihn besser gewesen.

Drei weitere, mit *Richard* zusammen beschulte, gehörlose Jugendliche gaben hingegen ähnliche Motivationen wie *Richard* für die Nutzung der DGS-Videos und den Wunsch danach an. Von insgesamt 87 durch sie bearbeitete Fragen nutzten sie in rund einem Drittel der Fälle (27 Mal) die jeweiligen Videos, davon zum größten Teil (23 Mal) nachdem sie ihre Antwort eingegeben hatten. Auch sie benötigten etwa zehn Minuten für die Bearbeitung des Fragebogens. In den evaluativen Nachgesprächen ergänzten sie über *Richards* Eindrücke hinaus, dass sie besonders bei komplizierteren Fragen zur Absicherung des Verständnisses auf die Videos zurückgegriffen hätten. Alle Befragten betrachteten auch das längere Einleitungsvideo ohne vorher den korrespondierenden Text zu lesen.

Dies lässt die Vermutung zu, dass sie sich für das Video entscheiden, weil sie dadurch eine längere schriftsprachliche Passage vermeiden konnten. Gefragt nach dem Verhältnis von Video und Text, sprachen sich, trotz der wenigen und in keinem Fall während der Befragung artikulierten Unsicherheiten im Schriftsprachverständnis, alle Jugendlichen für das doppelte Angebot dieser Medien aus: Die Schriftsprache würde ihnen eine schnelle Bearbeitung erlauben, DGS-Videos seien für sie aber zur Möglichkeit der Verständnissicherung wichtig.

5 Diskussion

Neben methodischen Vorteilen, dass Daten direkt digital gespeichert werden, Befragungen mit großer Reichweite und über Distanz möglich sind, Interviewereffekte minimiert, Antwortformate voreingestellt und Filterfragen implementiert werden können (König 2012), eröffnen digitale Instrumente Chancen im Hinblick auf eine inklusive bzw. barrierearme Gestaltung quantitativer Befragungen.

Allerdings ist die Prüfung der Passung zwischen Instrument und Zielgruppe als Bedingung für den Nutzen von DGS-Videos in Befragungen ausschlaggebend. Das digitale Format wirkt zwar für beide dargestellten Jugendlichen motivierend, jedoch gehen sie unterschiedlich mit dem Angebot der DGS-Videos um. Die Fallvignetten von *Yanar* und *Richard* zeigen zwei maximal kontrastive Formen und Erfahrungen der Nutzung von DGS-Videos in digitalen Befragungen. Zugleich weisen die Fälle darauf hin, dass das Angebot von DGS-Videos nicht als zwingend notwendige bzw. in jedem Fall erfolgreiche Methode angenommen werden kann, um gehörlose Jugendliche in digitale Befragungen einzubeziehen. Nicht alle hörgeschädigten Jugendlichen sind aufgrund einer hohen Schriftsprachkompetenz im Deutschen auf entsprechende Videos angewiesen, ebenso wie nicht alle von ihnen wegen mangelnder Sprachkenntnisse der DGS und/oder im Deutschen kompetent im Umgang mit dem Befragungsformat waren.

Für *Yanar* scheint der Einsatz von DGS-Videos eine Möglichkeit zu sein, sich selbsttätig mit der Befragung zu befassen. Gleichzeitig besteht eine beobachtbare Inkongruenz zwischen seinem Wortschatz in DGS und den angebotenen Übersetzungen, sodass er für das Verständnis der Fragen auf Unterstützung und ergänzende Dolmetschung angewiesen ist. Schwierigkeiten ergeben sich auch bei der Umsetzung von Antworten in schriftsprachliche Angaben, was vermutlich auf eine geringe Lesekompetenz zurückzuführen ist. Zusätzlich ist bei *Yanar* erkennbar, dass sich sein Weltwissen von dem hörender Gleichaltriger unterscheidet. Es fällt ihm sowie dem anderen beschriebenen Jugendlichen aus der gleichen Einrichtung schwer, Zusammenhänge und Kontextinformationen zu erschließen, die für die angemessene Beantwortung der Frage von Belang sind. Dies lässt sich vor allem durch die kommunikativen Barrieren bei hochgradiger Hörschädigung erklären; Wissen wird sprachlich vermittelt – da aber Jugendliche wie Yanar weder in der Laut- noch in der Gebärdensprache über ausreichende Kompetenzen verfügen, ist der Erwerb von Weltwissen erschwert. Zusätzlich gibt Yanar eine Lernbehinderung an, die seine Lese- und Schreibkompetenzen weiter einschränken könnte. Jugendliche, auf die diese Kombination zutrifft – begrenzte Kenntnisse der DGS mit gleichzeitig niedrigem Leseverstehen – gehören zum Personenkreis, für den DGS-Videos allein keine ausreichende Unterstützung bieten, um Befragungen selbstadministriert durchzuführen. Hier erweist

sich ein persönliches Interview mit DGS-Verdolmetschung oder einem gebärdensprachkompetenten Interviewenden als angemessener, um bei Sinnverstehen und der Beantwortung von Fragen Hilfestellungen geben zu können.

Richard hingegen nutzt die DGS-Videos vor allem illustrativ und aus Interesse. Für ihn fungieren sie zudem als Versicherung, im Zweifelsfall sein Verständnis prüfen zu können. Auch signalisieren ihm die Videos ein ernsthaftes Interesse der Forschenden an der – auch sprachlich spezifischen – Lebenswelt gehörloser Jugendlicher, was seine Teilnahmemotivation weiter fördert. Eine Auswirkung auf die gegebenen Antworten hat das Angebot der Videos nicht. Jugendliche mit hoher DGS- sowie Schriftsprachkompetenz ziehen vermutlich weniger direkten Mehrwert aus DGS-Videos. Allerdings haben sie eine wichtige Signalwirkung im Hinblick auf die Kultur- und Sprachsensibilität der Forschenden.

Die Möglichkeit der Nutzung von DGS-Videos in digitalen Befragungen ist, so legen die Fallvignetten nahe, stark von der individuellen DGS- und Schriftsprachkompetenz der Befragten abhängig. Zugespitzt ließe sich formulieren, dass das Angebot von DGS-Videos für schriftsprachkompetente Jugendliche nur bedingt notwendig erscheint, für Jugendliche mit eingeschränkter DGS-Kompetenz hingegen keine ausreichende Unterstützung darstellt. Diese These trägt allerdings nur, solange einerseits die jeweiligen kultur- und interaktionsbezogenen Begleiteffekte, d.h. das Signal einer Kultursensibilität oder die Chance sich als selbsttätig zu erleben, außer Acht gelassen und andererseits die kontrastive Anlage der vorangegangenen Darstellungen nicht überinterpretiert wird. So muss die Existenz einer breiten Gruppe gehörloser Jugendlicher zwischen den jeweiligen Schriftsprach- und DGS-Kompetenzniveaus von *Yanar* und *Richard* angenommen werden. Insbesondere, so lassen die dargestellten Fälle vermuten, könnten Jugendliche mit hoher DGS-Kompetenz bei gleichzeitig niedrigerer Schriftsprachkompetenz durch das Angebot von DGS-Videos am meisten profitieren. Eine Einschätzung über die Größe bzw. den Anteil dieser Zielgruppe an der Gesamtzahl der hörgeschädigten Jugendlichen lässt sich aus unseren Erhebungen nicht ableiten.

Für Jugendforschungsprojekte stellt sich – sofern hörgeschädigte Jugendliche explizit einbezogen werden oder sich „unkontrolliert“ in der Stichprobe befinden können – die Überlegung, ob eine Übersetzung von Instrumenten und die Einbettung von DGS-Videos in digitale Erhebungen sinnvoll und forschungsökonomisch angemessen ist. Bei der Vorbereitung des Designs ist zu klären, welche Personenkreise befragt werden sollen und welche möglichen Einschränkungen der Befragten spezifische Anforderungen an die Erhebungsinstrumente stellen. Das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Hören kann nicht als alleinige Entscheidungsgrundlage für einen bestimmten Befragungsmodus dienen. Eine Entscheidung für oder gegen das Angebot von DGS-Videos in einer digitalen Befragung hörgeschädigter Jugendlicher sollte daher ausgehend von Kompetenzen der Befragten und den zur Verfügung stehenden Unterstützungsmöglichkeiten getroffen werden.

Eine große Herausforderung in der Konzipierung von Forschungsvorhaben ist daraus folgend die Identifizierbarkeit von verschiedenen Fähigkeiten und Kompetenzniveaus der zu befragenden Jugendlichen. Fremdeinschätzungen von Fachkräften erwiesen sich in der Methodenstudie als nur bedingt tragfähig. Für eine erste Beurteilung können sich daher verschiedene Kontextinformationen eignen, wie die Mitgliedschaft in Vereinen, die Teilnahme an Kulturveranstaltungen speziell für Gehörlose, oder die Art der besuchten Schule mit entsprechender sprachliche Binnendifferenzierung.

Hier schließen sich zudem Abwägungen bezüglich der Kosten für die Herstellung von DGS-Videos an; entsprechende Anbieter stehen in begrenzter Anzahl³ zur Verfügung. So sind neben der eigentlichen Übersetzung mit Aufnahme, Schnitt und Nachbearbeitung für qualitativ hochwertige DGS-Videos zeit- und kostenaufwändige Pretests und (wiederholte) Überarbeitungs- und Qualitätssicherungsprozesse nötig. Letztlich ist auch die Implementierung der Videos in das digitale Instrument ein nicht zu unterschätzender Aufwand.

Grenzen für digitale Befragungen mit DGS-Videos ergeben sich zudem aus linguistischen Unterschieden zwischen der deutschen Schriftsprache und der DGS. Skalen in der Übersetzung in DGS folgen einer anderen Logik als in der Lautsprache: Zunächst werden Extrempole und erst anschließend die mittleren Abstufungen genannt. Antwortvorgaben etwa auf die Frage „Wie gut kannst du im Alltag Sehen?“ müssten in DGS in der Reihenfolge ‚gut – gar nicht – schlecht – halb/halb‘ übersetzt werden, während die schriftliche Entsprechung ‚gut – teils/teils – schlecht – gar nicht‘ lautet. Eine Umsetzung der in DGS dargebotenen Antworten kann daher zu Irritationen bei Befragten führen und eine Antworteingabe zusätzlich erschweren.

6 Fazit

Die Überlegungen für und gegen die Implementierung von DGS-Videos sind vielschichtig und bedürfen intensiver Abwägungs- und Entscheidungsprozesse. Einerseits signalisiert die Verwendung von DGS Befragten gegenüber Kultursensibilität und Interesse der Forschenden, was eine vergrößerte Teilnahmebereitschaft zur Folge haben kann. Andererseits verfügen nicht alle Jugendlichen über ausreichende DGS-Kompetenzen für eine problemlose Bearbeitung einer digitalen Befragung mit DGS-Videos.

Um die Beantwortung für eine möglichst große und heterogene Gruppe von hörgeschädigten Jugendlichen zu erleichtern, empfiehlt es sich, je nach individuellen Möglichkeiten und Einschränkungen der adressierten Jugendlichen und vorhandenen Zugängen unterschiedliche Modi und Sprachniveaus anzubieten: Denkbar sind digitale Fragebogenversionen mit und ohne DGS-Videos, persönliche Befragungen mit Dolmetscher_in oder gebärdensprachigen Interviewenden sowie schriftliche Befragungen, gegebenenfalls mit vereinfachter Sprache.

Deutlich geworden sollte jedoch sein, dass Befragungen mit Jugendlichen mit Behinderungen – darunter auch potenzielle Nutzer_innen von DGS – bestimmte Anpassungen der Befragungsmodi beinhalten müssen. Insgesamt bestehen gerade im digitalen Befragungsmodus vielfältige Anpassungsmöglichkeiten. Trotzdem ist eine digitale Variante der Befragung nicht in jedem Fall die beste Wahl. Abwägungen in den konkreten Forschungsszenarien müssen für das einzelne Vorhaben getroffen werden, um dem Erkenntnisinteresse, den möglichen Feldzugängen und den Fähigkeiten der Befragten gerecht zu werden.

Anmerkungen

- 1 Üblicherweise werden nationale Gebärdensprachen mit der entsprechenden Landesbezeichnung benannt, etwa im deutschsprachigen Raum die Deutsche Gebärdensprache (DGS), Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) oder die Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS).

- 2 Weitere Informationen zum Projekt sind verfügbar unter www.dji.de/InklusiveMethoden.
- 3 Mögliche Anbieter sind beispielsweise auf der Seite <http://www.bik-fuer-alle.de/anbieter-von-gebaerdensprachvideos.html> (21.01.2019) zu finden.

Literatur

- Behindertenbeauftragter der Bundesregierung* (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. – Berlin.
- Berger, A./Caspers, T./Croll, J./Hofmann, J./Peter, U./Ruth-Janneck, D./Trump, T.* (2010): Web 2.0/barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung. – Bremen.
- Bosse, I./Haage, A.* (2018): Methodische Herausforderungen in der Teilhabeforschung am Beispiel der Studie Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. In: *Feyerer, E./Prammer, W./Prammer-Semmler, E./Kladnik, C./Leibetseder, M./Wimberger, R.* (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. – Bad Heilbrunn, S. 355-360.
- Bosse, I./Hasebrink, U.* (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Online verfügbar unter: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf, Stand: 21.01.2019.
- Boyes Braem, P.* (1992): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. – Hamburg.
- Bredel, U./Maaß, C.* (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. – Berlin.
- Brodersen, F./Ebner, S./Schütz, S./Gaupp, N.* (2018): Perspektive: inklusive Jugendforschung. Multi-Modalität als Strategie zur Befragung von Jugendlichen mit Behinderung. In: *Feyerer, E./Prammer, W./Prammer-Semmler, E./Kladnik, C./Leibetseder, M./Wimberger, R.* (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. – Bad Heilbrunn, S. 349-354.
- Brodersen, F./Ebner, S./Schütz, S.* (2019): „How to ...?“ – Methodische Anregungen für quantitative Erhebungen mit Jugendlichen mit Behinderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Inklusive Methoden“. – München.
- Destatis* (2017): Fachserie 13, Reihe 5.1, Sozialleistungen – Schwerbehinderte Menschen. – Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag* (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 18/11050. – Berlin.
- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.* (2007): Was ist Gehörlosigkeit. Pressemeldung. Online verfügbar unter: www.gehoerlosen-bund.de/browser/670/wasistgehoerlosigkeit.pdf, Stand: 07.01.2019.
- Feierabend, S./Plankenhorn, T./Rathgeb, T.* (2017): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. – Stuttgart.
- Gaupp, N.* (2017): Diversitätsorientierte Jugendforschung – Überlegungen zu einer Forschungsagenda. *Soziale Passagen*, 9, S. 423-439.
- Gaupp, N./Ebner, S./Schütz, S./Brodersen, F.* (2018): Quantitative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen – Stand der Forschung, Entwicklungsbedarfe, Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Jugendforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 12, 2, o.S. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/437>, Stand: 07.01.2019. <https://doi.org/10.1007/s12592-017-0269-y>
- Hennies, J.* (2008): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin, Fachbereich Rehabilitationswissenschaften. – Berlin.
- Heßmann, J./Hansen, M./Eichmann, H.* (2012): Einleitung: Gebärdensprachen als soziale Praxis Gehörloser und Gegenstand der Wissenschaft. In: *Eichmann, H./Hansen, M./Heßmann, J.* (Hrsg.): Hand-

- buch deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. – Seedorf, S. 1-9.
- Höcker, J. T. (2010): Sozialmedizinische Aspekte der medizinischen Versorgung gehörloser Menschen in Deutschland. Entwicklung und Durchführung einer internetbasierten Umfrage mit Gebärdensprachvideos. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin, Johannes-Gutenberg-Universität, Universitätsmedizin. – Mainz.
- Kaul, T./Gelhardt, A./Klinner, S./Menzel, F. (2009): Zur Situation gehörloser Menschen im Alter (SIG-MA). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Untersuchung. Universität zu Köln. – Köln.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. – Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Vorläufiges Tabellenwerk Sonderpädagogische Förderung in allgemeinbildenden Schulen. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_SoPae_2016.pdf, Stand: 13.04.2018.
- König, S. (2012): Online-Forschung mit Kindern. – Opladen/Berlin/Farmington Hills. <https://doi.org/10.3224/86388004>
- Kramer, F. (2007): Kulturfaire Berufseignungsdiagnostik bei Gehörlosen und daraus abgeleitete Untersuchungen zu den Unterschieden der Rechenfertigkeiten bei Gehörlosen und Hörenden. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen. – Aachen.
- Lang, M./Hofer, U./Schweizer, M. (2016): Die Nutzung von Brailleschrift und assistiven Technologien durch blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen unterschiedlichen Alters. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „ZuBra“ – Zukunft der Brailleschrift“. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67, 10, S. 465-473.
- Margellos-Anast, H./Hedding, T./Perlman, T./Miller, L./Rodgers, R./Kivland, L./DeGutis, D./Giloith, B. E./Whitman, S. (2005): Developing a Standardized Comprehensive Health Survey for Use With Deaf Adults. American Annals of the Deaf, 150, 4, S. 388-396. <https://doi.org/10.1353/aad.2005.0039>
- Matthes, S./Kipp, M./Nguyen, Q./Heloir, A. (2012): Gebärdensprach-Avatare aus der Sicht gehörloser NutzerInnen. Das Zeichen, 9, S. 406-416.
- Murphy, J./Cameron, L. (2008): The effectiveness of talking mats with people with intellectual disability. In: British Journal of Learning Disabilities, 36, S. 232-241. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2008.00490.x>
- Ruth-Janneck, D. (2009): Web2.0 Anwendungen zur Unterstützung von behinderungsspezifischem Kommunikationsverhalten. In: Meißner, K./Engelien, M. (Hrsg.): GeNeMe 09 – Gemeinschaften in neuen Medien 2009. – Dresden, S. 179-189.
- Prüfer, P./Rexroth, M. (2000): Zwei-Phasen-Presting. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. – Mannheim.
- Schäfers, M. (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. – Wiesbaden.
- Schröder, H./Steinwede, J./Schäfers, M./Kersting, A./Harand, J. (2017): Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Zwischenbericht. – Bonn.
- Schröttle, M./Hornberg, C. (2014): Vorstudie für eine Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung(en). Online verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-vorstudie-repraesentativbefragung-zur-teilhabe-von-menschen-mit-behinderung.pdf?__blob=publicationFile, Stand: 30.09.2016.
- Schütz, S./Brodersen, F./Ebner, S./Gaupp, N. (2017): Wie inklusiv ist die empirische Jugendforschung? Aktuelle deutsche Jugendstudien und die Dimension Behinderung. In: Laubenstein, D./Scheer, D. (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. – Bad Heilbrunn, S. 85-92. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24517-7_12
- Schütz, S./Brodersen, F./Ebner, S./Gaupp, N. (2019): Qualitätssicherung bei der Befragung von Jugendlichen mit einer sogenannten geistigen Behinderung in sozialwissenschaftlichen Studien. In: Me-nold, N./Wolbring, T. (Hrsg.): Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Reihe: Schriftenreihe der ASI - Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute. – Wiesbaden, S. 371-406.

- Steinwede, J./Kersting, A./Harand, J./Schröder, H./Schäfers, M./Schachler, V.* (2018): Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung. 2. Zwischenbericht. – Bonn.
- Wünsche, C.* (2017): Zum Einfluss der Text-Bild-Beziehung auf die Verständlichkeit von Instruktionen in Leichter Sprache - eine empirische Studie. In: *Bock, B. M./Fix, U./Lange, D.* (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. – Berlin, S. 329-336.
- Ziemen, K.* (2017): Inklusion. In: *Ziemen, K.* (Hrsg.): Lexikon Inklusion. – Göttingen/Bristol, S. 101-102. <https://doi.org/10.13109/9783666701870>.

From Between-Person Statistics to Within-Person Dynamics

Matthias Reitzle, Julia Dietrich

Abstract

Change is the most prominent aspect of research endeavors in developmental and educational psychology. To date, preferred methods for studying change, especially those that rely on quantitative methodologies, are based on sample-based correlational analyses conducted with longitudinal panel studies. In this article we argue that research designs need to move beyond a between-person research strategy because dynamic processes occur within individual children and adolescents. The aim is to provide developmental and educational researchers with a guide to gathering and analyzing data so as to be able to answer questions about processes of change and development from a within-person perspective. Our discussion of current practices and our guidance on future research is based on a dynamic systems view on development.

Keywords: time series data, individual development, dynamic systems theory, cross-lagged panel model

Von stichprobenbasierten Statistiken zu individuellen Dynamiken

Zusammenfassung

In entwicklungs- und pädagogisch-psychologischen Studien liegt der Fokus oft auf der Beschreibung und Erklärung von Veränderungsprozessen. Bisher stützen sich quantitative Studien in diesem Bereich typischerweise auf stichprobenbasierte Panel-Designs (Between-Person-Perspektive). Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass die Untersuchung dynamischer Veränderungsprozesse anderer Forschungsansätze bedarf, die solche Prozesse auf der Ebene des Individuums abzubilden versuchen (Within-Person-Perspektive). Ziel dieses Beitrags ist es, Forschenden, die sich mit Fragestellungen nach der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen befassen, eine Orientierungshilfe für die Planung solcher prozessorientierten Studien zu geben. Die Diskussion bisheriger und zukünftiger Forschungsstrategien erfolgt auf der Basis Dynamischer Systemtheorien der menschlichen Entwicklung.

Schlagwörter: Zeitreihendaten, individuelle Entwicklung, Dynamische Systemtheorie, Cross-Lagged-Panel Model

1 Introduction

As developmental and educational psychologists, the most prominent aspect of our research endeavors is change – ranging from short-term learning advancements to mid-term career development to the emergence and life-long formation of personality and personal identity. Before approaching these research topics methodologically, a necessary first step is to think thoroughly about the nature of the phenomena under study. The choice of methods, including research designs, data analysis tools, and analytic techniques should reflect “fidelity to the phenomena” (Freeman 2007). Other authors (e.g., Magnusson 1999) have repeatedly emphasized this point, namely that the subject matter rather than methodological conventions should dictate the approach and means that we use to study (Toomela 2007), and that loyalty to the phenomena should be favored over “playing the politics of social positioning within psychology or showing allegiance to a particular method” (Beckstead 2009, p. 226).

In this article we would like to demonstrate that the quest for a better understanding of children’s and adolescents’ developmental processes requires more than the conventional toolbox of sample-based path models (Hamaker 2012; Molenaar 2013). Instead, a focus on intraindividual processes and the diversity of intraindividual functioning is favored. First, we give a brief introduction to the paradigmatic contribution that Dynamic Systems Theory (DST) has made to developmental science (e.g., Fogel 2011; Thelen/Smith 1994; Witherington 2007) and its methodological implications. Against this backdrop, an empirical example that employs widely-used analysis strategies is presented to show their limitations with regard to understanding developmental dynamics. Then, as an alternative strategy, we describe a within-person research example of teacher behavior and student motivation using highly frequent in situ measures. Based on this project, which is still at quite an early stage, potential research questions and their handling with innovative methodology will be outlined.

2 Human development from a dynamic systems perspective

Ultimately, the alleged nature of the phenomena to be studied depends on researchers’ prevailing worldviews or paradigms, on how they think humans function and develop. In everyday research, this ontological prerequisite is often skipped and delegated to philosophy-oriented scholars who explicitly outline different paradigms or worldviews (e.g., Baltes/Reese/Nesselroade 1988; Levenson/Crumpler 1996; Lickliter/Honeycutt 2015; Overton 1998, 2015; Witherington 2015). A mechanistic worldview seems to prevail in many areas. It represents the legacy of behaviorism and takes a Humean–Newtonian perspective on science. This worldview is characterized by drawing a clear distinction between antecedents and outcomes, stimuli and responses, linked by (efficient) causality, and the fragmentation of human beings into atomistic elements represented by observable behaviors and/or latent psychological constructs. The dominant tools for obtaining empirical evidence have been experiments and questionnaire-based surveys.

By contrast, the dynamic systems (DS) perspective, promoted by the pioneering work of Thelen (1989) and Thelen and Smith (1994), has exerted a growing influence on devel-

opmental research over the last decades, as, for example, documented in a special issue of *Developmental Review* (see *Howe/Lewis* 2005) and a special section of *Child Development Perspectives* (see *Hollenstein* 2011). Some core elements of a DS view on human development will be briefly outlined below.

Holism. Although there is no denying that elements, i.e., factors, constructs, and variables, are operative in a given system, the study of individual elements and their (unique) relationships has no explanative power in regard to change/development within the system as a whole. Change in one element is related to change in many, if not all, other elements of the system and, in addition, to change in their mutual functional relationships. Against this backdrop, the widely pursued quest for a “pure” mechanism between a predictor X and a dependent variable Y by virtue of holding constant all other variables (elements of the system) is counterproductive and devoid of any connection to the reality of human existence.

Self-organization, emergence, and circular causality. In contrast to the views of widely used mechanistic stimulus-response models, the functional structures and the accompanying constraints on the individual’s state space are created neither by unidirectional socialization nor by contextual constraints. Rather, in real-time interactions as well as in self-reflections (given advanced cognitive abilities at later developmental stages) at the day-to-day level, individuals actively form functional associations between cognitions, emotions, and behaviors for a narrower or wider scope of situations with a greater or lesser probability of occurrence. In the DS framework, these structures are referred to as attractor states, i.e., an individual’s habitual ways of thinking, feeling, and acting in certain situations. A system can have varying numbers of attractors of varying sizes and strengths. The more often a particular pattern occurs, the more easily it becomes activated on subsequent occasions. Hence, these attractors result from day-to-day actions and interactions without being genetically determined or unilaterally shaped by contextual constraints (*Witherington* 2007). Instead, they follow the principles of emergence and self-organization. Probably the most important feature of self-organization is circular causality (see *Witherington* 2007, 2011). “Circular causality suggests that interactions among lower order elements provide the means by which higher order patterns emerge; in turn, these emergent patterns exert top-down influences to maintain the entrainment of lower order components” (*Granic/Patterson* 2006, p. 104). More simply, the higher order structures, the so-called attractor landscapes, represent developmental outcomes (such as personality characteristics, attributional and behavioral styles, self-concept features etc.) that strive for continuity. Their change occurs at the slow pace of developmental time. These changes are not only quantitative but are mostly qualitative structural changes such as the move from concrete to formal operations. Day-to-day actions and interactions are substantially influenced by these structures (top-down causality), but it is day-to-day actions and interactions (micro-processes) that form, modify, and/or completely alter these higher order structures at the same time (bottom-up causality). Above and beyond psychology, DS thinking has initiated paradigmatic changes in business and economics, climate and climate change models, developmental and evolutionary biology, sports and biomechanics, and medicine and neuroscience (*Fogel* 2011), to name just a few fields.

3 Some empirical imperatives for the study of development from a DS perspective

If one favors a DS view of human development instead of restricting oneself to the analysis of linear stimulus-response relationships as if individuals were mechanical devices, this has some implications for empirical research and its design.

(a) Processes leading to long-term structural changes occur on a short-term scale

Corresponding research designs may either describe the short-term dynamics of such processes or may aim at illustrating how these processes may have been altered over the course of long-term developmental change. Depending on the topic or particular research question, this may happen via behavior/interaction observations on a particular occasion, repeated observations, and/or diary studies over a certain period of time. In any given instance, the result is highly frequent observations so as to be able to understand the micro-processes that lead to developmental outcomes and their changes.

(b) Developmental processes occur within the individual, not in a sample

Mainstream sample-based models often underestimate the individuality and therefore heterogeneity of human functioning (Molenaar 2004; for an example, see Reitzle 2013). This may even apply to the properties of measurement instruments. Finding the Big Five in a sample does not mean that every single individual structures the items measuring the so-called Big Five into five dimensions (Borkenau/Ostendorf 1998). The above-mentioned study offers an excellent illustration of the individuality of development. This even applies to the dimensionality of measurement instruments. Studying the emotional states of stepsons after interactions with their stepfathers using the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson/Clark/Tellegen 1988), Rovine, Molenaar, and Corneal (1999) found that some of the youngsters required five, others four, and others three factors respectively. No one factor was shared by all of the participants. This heterogeneity extended to the lagged covariation patterns of emotional qualities even among those few participants who shared a similar three-factor solution. Besides heterogeneity in functioning, one has to consider non-stationarity, i.e., change in contemporaneous or lagged covariance patterns across time (see Molenaar et al. 2009). Changes in such patterns fully comply with developmental phenomena such as learning, adaptation, habituation, sensitization, plasticity etc. In a nutshell, it is almost impossible for associations of factors within the human system to remain constant across time. Consequently, individual system functioning cannot easily be inferred from sample-based findings (Jaccard/Dittus 1990). Instead of prematurely aggregating the data, it makes more sense to first study individual processes based on single-case time series. Local generalizability (Brandtstädter 1985) for certain groups or ecological niches can be proclaimed after one has proven functional similarity across a number of individuals. This bottom-up strategy seems to provide a better basis for making generalizations than the top-down strategy of aggregating the data first and then claiming universal validity of findings without any proof.

(c) Conventional longitudinal studies produce only snapshots of outcomes

Although sample-based longitudinal models with only a few widely spaced points of assessment use attributes such as “process” and “dynamic(s),” they analyze covariation structures between snapshots representing outcome statuses on certain occasions rather

than depicting their generating processes. As mentioned above, the latter occur on shorter time scales than the frequently used annual, biannual, or even more widely spaced measurement intervals. These processes remain obscured not only in the traditional cross-lagged panel models, but also in recent derivatives introduced under the general heading of latent difference score models (for an overview, see *McArdle* 2009). *Grimm et al.* (2012) presented an extension of the subcategories of the constant change model, proportional change model, and dual change model in which recent changes are modelled to predict subsequent changes. In applications (e.g., *Deventer et al.* 2018; *Ghisletta/Lindenberger* 2005; *Grimm et al.* 2012; *Mund/ Neyer* 2014), the terms “process” and “dynamics” seem ubiquitous without any mention being made of which actual processes were at work between the widely spaced outcomes. Thus, it is true that each of the modern derivatives of the cross-lagged panel model offered a new perspective on or angle for looking at the data, but this was a case of reform and/or repair rather than a substantial paradigm shift. This holds for the reformulation of residual change into latent change (*Steyer/Eid/Schwenkmezger* 1997), the combination of cross-lagged panel models with latent growth models (see *McArdle* 2009), and the mending of flawed details of the cross-lagged model as in the Random Intercepts Cross-Lagged Panel Model (RI-CLPM; *Hamaker/Kuiper/Grasman* 2015). Still, all these models share the same heritage (*Usami/Hayes/McArdle* 2015). The aforementioned innovations suggest that the portrayal of “real” dynamic processes as they occur in human lives is still incomplete, as *Hamaker et al.* (2015) concluded after having presented their improvements:

“Finally, one may also want to consider how the underlying process itself changes over time. [...] While some kind of heterogeneity over time – whether across years or second-to-second – is often more realistic than assuming a stationary process that is in equilibrium, such increased complexity always comes at the cost of requiring more waves of data” (p. 113).

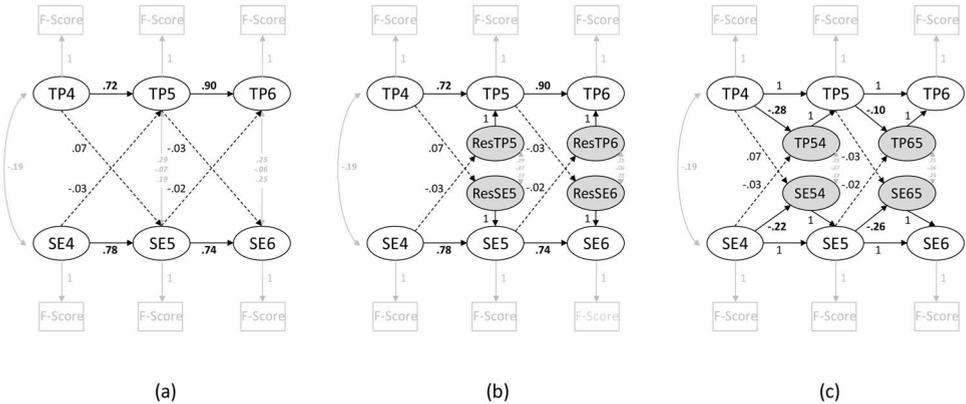
This insight is about fidelity to the phenomena. In short, if one is interested in processes, one should study processes instead of widely spaced snapshots.

4 Sample-based longitudinal change models: Variations on a theme

Before presenting an outlook on how to get closer to processes of individual development, we would like to illustrate the similarity between and limitations of conventional cross-lagged panel models and their derivatives with existing longitudinal data. Three-wave panel data from the Berlin Youth Longitudinal Study (BYLS; *Silbereisen/Eyferth* 1986) were analyzed to that end. The original study contained a wide variety of psychological constructs in order to ultimately predict and explain legal and illegal substance use in three cohorts of adolescents from former West Berlin. In the present examples, we used two latent constructs, Self-esteem and Transgression Proneness, i.e., adolescents’ tendency to engage in mildly deviant behaviors (for the measures, see Appendix A in the Online Supplement, <https://osf.io/bn629/>). The fourth, fifth, and sixth data waves (1985, 1986, and 1987) were used. In order to ensure adequate measurement properties, a three-wave confirmatory factor analysis was performed. Only covariance structures, not mean structures, were analyzed. Loadings of identical items were constrained to be equal; their re-

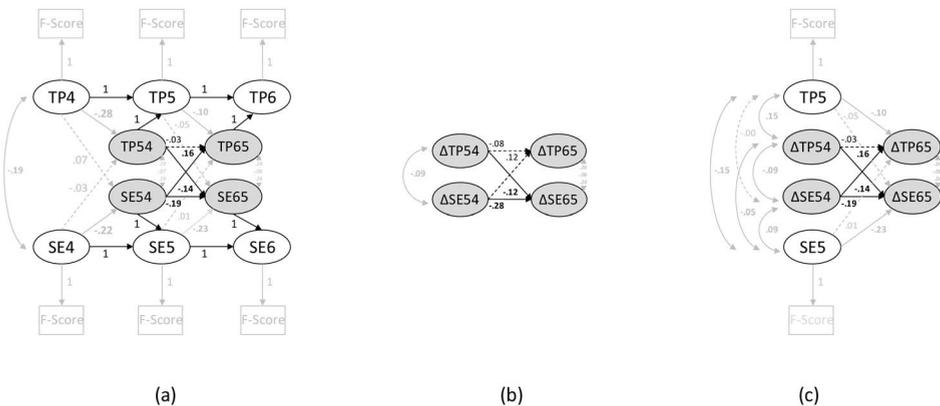
siduals were allowed to covary across time. All models were calculated using LISREL 9.30 (Jöreskog/Sörbom 2017). The measurement model showed a very good fit ($\chi^2 = 126.76$, $df = 110$; $p > .10$; $RMSEA = .024$; $SRMR = .048$; $CFI = .99$). In order to reduce complexity in the subsequent illustrative models, the two latent constructs were represented by their factor scores that had been calculated from the above-mentioned measurement model.

Figure 1: Longitudinal relationships between Transgression Proneness and Self-Esteem, (a) cross-lagged panel (residual change) model, (b) cross-lagged panel model with residuals modelled as latent variables, (c) latent change model



Note: Significant paths marked by straight lines and bold coefficients.

Figure 2: Longitudinal relationships between Transgression Proneness and Self-Esteem with change predicting change, (a) extension of the latent change model, (b) individually calculated difference scores predicting differences scores, (c) replication of findings from the extended latent change model using individually calculated difference scores



Note: Significant paths marked by straight lines and bold coefficients.

4.1 Cross-lagged panel models

Our starting point was the common cross-lagged panel model with autoregressive “stability” paths and cross-lagged effects between Self-esteem and Transgression Proneness between adjacent measurement points (Figure 1a). This model has four degrees of freedom and produced a Chi^2 of 15.26 ($p > .05$; RMSEA = .10; SRMR = .020; CFI = .99). The dominant effects were the autoregressions that left only little room for additional cross-lagged effects ($\text{TP4} \rightarrow \text{SE5} = .07$, $\text{SE4} \rightarrow \text{TP5} = -.03$, $\text{TP5} \rightarrow \text{SE6} = -.02$, $\text{SE5} \rightarrow \text{TP6} = -.03$). With one effect scratching the five percent significance level ($\text{TP4} \rightarrow \text{SE5}$, $p = .055$), all cross-lagged paths remained nonsignificant. This type of model has frequently been used to assess “change” in one variable due to the lagged effect of the status of another variable. The meaning of “change” in this context, however, is not quite clear: “A potential limitation of the panel model is that it lacks an explicit theory of change, or at least that the model’s theory of change may not align with the researcher’s implicit theory of change” (*Selig/Little* 2012, p. 267). It is definitely not change as the term is generally understood, i.e., a person gets better grades than before, improves their time in the 100m sprint, or gets less excitable than at the last assessment. What cross-lagged paths predict is “residual change,” i.e., the differences between people’s predicted scores based on the autoregression of the dependent variable over time and their observed scores at the later time point. We illustrate this in Figure 1b, where these residuals are explicitly modelled as separate latent variables. All model parameters, including fit indices, remained identical, of course. Summarizing the limitations of the cross-lagged panel or residual change model *Rogosa* (1995) stated that “... the fatal flaw of the residual change procedures is the attempt to assess correlates of change by ignoring individual growth” (p. 24). “Instead of addressing the relatively simple question – how much did individual p change on the attribute ξ ? – residual change attempts to assess how much individual p would have changed on ξ if all individuals had started out equal” (p. 22).

4.2 True change models

A putative cure to the flaws of cross-lagged panel models was offered in the form of true change models (*Steyer/Eid/Schwenkmezger* 1997) by establishing a latent variable representing individual change by a redundant reformulation of the equation(s) pertinent to cross-lagged panel models

$$y_{t+1} = \beta_{stab} * y_t + \beta_{pred} * x + \zeta$$

(“stab” indicating the autoregressive and “pred” the cross-lagged effect), into an equation for “true change”

$$(y_{t+1} - y_t) = (\beta_{stab} - 1) * y_t + \beta_{pred} * x + \zeta.$$

Whereas the former autoregressive coefficient changes by simply subtracting 1, the cross-lagged path remains the same (see Figure 1c). This fact is not “breaking news” but was already described in detail by *Kessler and Greenberg* (1981) in their book “Linear Panel Analysis.” In sum, the “true change” model does not bear any novel information as compared to the cross-lagged panel model.

4.3 Change predicting change

In the next step, change modelled as a latent difference variable predicted change at the subsequent time (Figure 2a). The initial cross-lagged paths between status at T4 and subsequent change remained the same as in the models reported above ($TP4 \rightarrow SE54 = .07$; $SE4 \rightarrow TP54 = -.03$). The innovation is that prediction residuals predicted later prediction residuals controlling for their preceding statuses (e.g., $TP5 \rightarrow TP65$) and cross-lagged effects (e.g., $TP5 \rightarrow SE65$). The four new paths of “change predicting change” ($TP54 \rightarrow TP65$, $TP54 \rightarrow TP65$, $SE54 \rightarrow SE65$, $SE54 \rightarrow TP65$) used up the remaining four degrees of freedom so that this model was saturated (0 df). This new class of latent change models (see *McArdle* 2009; *Grimm et al.* 2012) was equipped with novel terminology. The former cross-lagged paths (e.g., $TP4 \rightarrow SE54$, equivalent to $TP4 \rightarrow SE5$) were labelled “coupling parameters,” and the revised autoregressive paths ($\beta_{stab} - 1$; e.g., $TP4 \rightarrow TP54$) were renamed “proportional change parameters.” It should be noted that the present examples omitted level information. As a consequence, one innovation, namely the random parameters of “constant change” varying across individuals, was suppressed here (for examples, see *Deventer et al.* 2018; *Mund/Neyer* 2014). In a nutshell, these types of latent change models may also be regarded as variants of the former cross-lagged panel model.

When it comes to findings, there were significant paths ($p < .05$) from change to change within the same variable ($SE54 \rightarrow SE65 = -.19$), and across variables ($TP54 \rightarrow SE65 = -.14$; $SE54 \rightarrow TP65 = .16$). In brief, increasing transgression proneness was followed by self-esteem losses, whereas self-esteem gains were followed by increased transgression proneness. In terms of our former imperative of intraindividual development, it is hard to imagine that these “processes” happened within a person at the same time.

Individually calculated differences predicting later differences. Following *Rogosa* (1995), one may ask how change, as defined by common sense, relates to subsequent change. To that end, differences between the error-free factor scores of Transgression Proneness and Self-esteem were calculated between T5 and T4, and between T6 and T5 respectively. A simple cross-lagged model between these difference scores was run (Figure 2b), which also yielded zero degrees of freedom. The pattern of results was similar, but not identical. There were two significant paths left, one between $\Delta SE54$ and $\Delta SE65$ ($-.28$, $p < .001$), and one between $\Delta TP54$ and $\Delta SE65$ ($-.12$, $p < .05$). However, based on these findings, one would definitely not wish to claim any positive effect of self-esteem on subsequent deviance. This is quite a substantial difference.

What does the “change predicting change” model mean? In the last step, we attempted to facilitate the interpretation of the former “change predicting change” findings with the help of a much simpler model, again using the clearly defined difference scores from the last step (Figure 2c). In this model, only TP5 and SE5 plus the four difference scores, $\Delta TP54$ and $\Delta SE54$, as mutually correlated predictors were retained. Now, previous difference scores predicted later ones within and across constructs controlled for their own T5 statuses (“proportional change parameters”) and the T5 statuses of the other variable (“coupling parameters”). Again, this model was saturated (0 df) and exactly reproduced all coefficients of the corresponding paths of the “change predicting change” model. In sum, the effects of (real) differences on (real) differences are identical to those of (residual) change on (residual) change only if effects are controlled for the T5 statuses. The .16 path from $\Delta SE54$ to $\Delta TP65$ reflects the change in Transgression Proneness per unit change in

Self-esteem only if holding constant previous changes in Transgression Proneness as well as the T5 levels of Transgression Proneness and Self-esteem. In contrast to the simple “differences predict differences” model, the cross-lagged effects in the present case are highly conditional. The .16 path depicts a situation *as if* everybody had previously undergone the identical change in Transgression Proneness between T4 and T5, and, additionally, had reached the identical level of Transgression Proneness as well as Self-esteem at T5. This again matches Rogosa’s (1995) criticism of conventional cross-lagged models (see above). This is not to say that the “change predicting change” models (Grimm et al. 2012) are completely unrelated to “real” differences. Nevertheless, their sample-based story is complex, highly conditional, and should not be confused with an intraindividual process of a youngster, after having improved his self-esteem, subsequently feeling more encouraged to transgress conventional norms. As Grimm et al. (2012) themselves concluded “... including prior changes in the dynamic leads to a more complicated dynamic system in which interpretation becomes more difficult” (p. 290). They also warned that “... change equations associated with the traditional specification should not be forced upon data generated to test theories that posit other types of dynamic relationships within and between processes” (p. 290). As mentioned above, fidelity to the phenomena starts with matching the theory, research question, research design, and the resulting data. The choice of adequate analytical strategy and the corresponding tool(s) follows from this synchronized pattern. In the following section we present a study in which dynamic processes were modelled within the person with data gathered on a short time scale.

5 Short-term processes instead of long-term outcomes: The Momentary Motivation Study

The Momentary Motivation (MOMO) study (Dietrich et al. 2017) was conducted to investigate the situational dynamics between students’ motivation and their teacher’s behavior during a university lecture. The study is based on Expectancy-Value Theory as formulated by Wigfield and Eccles (2000). According to the authors, learning behaviors predominantly result from two sources, namely values assigned to a particular task, such as interest (“Am I interested in the topic?”), and task-related expectations like competence beliefs (“Do I understand the subject matter?”). If both questions can be answered positively, motivation to engage in a task will be high. Moreover, competence beliefs will influence the value assigned to the task. A higher degree of perceived capability will increase situational interest in the task: “I find interesting what I can do well.” However, the theory is not limited to within-person perceptions and evaluations. Parents’, peers’, and teachers’ beliefs and behaviors, filtered by people’s perceptions, also influence their motivations and, ultimately, achievements. Crucial aspects for the present study are the quality of instruction and the teacher’s enthusiasm. Usually, teaching and instructional quality are seen as trait-like personality characteristics without attention being paid to situational variability, but this view has been challenged (e.g., Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015; Keller et al. 2014; Praetorius et al. 2016). Above and beyond teachers’ personality characteristics, each lesson may unfold with its specific interaction dynamics between teachers and their students. These dynamics may occur within a particular lesson as well as across lessons (Malmberg et al. 2013; Martin et al. 2015).

5.1 Gathering and handling highly frequent within-person and dyadic data

To better understand how teaching and student motivation unfold and interact in situ, it would not be sufficient to just collect summative verbalized judgments from both parties after each lesson or even only at the end of the semester. Instead, the data must reflect what happened during (within) the lessons. Starting with highly frequent measures is mandatory in such a situation, because post hoc aggregation across lessons, or even the whole semester, is possible, but the reverse does not work (*Adolph et al. 2008*). Following this line of reasoning, the data gathering design was as follows: Over the course of a semester (10 lessons; on Mondays), the teacher's behavior was videotaped throughout each 90-minute lesson. In addition, students were prompted three times during each lesson to report their current motivation via smartphone or a paper-and-pencil questionnaire (see Appendix A, <https://osf.io/bn629/>). To obtain as much information as possible, and in order not to disrupt the entire class at the same point in time, students were divided into three subgroups. Each of these groups received prompts in line with varying signalling schedules, so that every nine minutes some students reported their momentary motivation. The resulting complete time series for each student thus contained 30 data points, with clusters of three within-lesson elements spaced by one week. In all, $N = 155$ students submitted reports. However, complete data sets were rare. Only 27 respondents provided reports during all ten lessons, 35 did so only in one out of 10 lessons. As a consequence, only a comparably small sample size was available to model changes from lesson to lesson. However, it was possible to use the complete sample to study within-lesson dynamics, but only under the theoretical premise that when the lesson occurred in the semester had no impact on teaching or student motivation. Such a theoretical consideration is mandatory before deciding which data should be used and how they should be analyzed.

Combining student reports with teacher behavior makes decision-making even more complicated. The 10 90-minute videos of the teacher were coded after each three-minute segment, resulting in 30 data points per lesson or 300 data points all in all. In sum, the number of teacher and student data points differs by a factor of 10, hence they are not synchronized. In the most favorable case of the 27 respondents with complete student data, it was possible to set up dyadic time series with 30 data points. However, designing this set up requires some decision-making: Should one aggregate the video codes occurring at the same interval as two adjacent ratings of each student? That does not sound very dynamic. Perhaps the better option would be to use the video code from the segment only in the three minutes before student ratings came in. That way it is possible to examine the link between each student's momentary motivation and the teacher's enthusiasm over the past couple of minutes. Another option would be to record teacher data to synchronize the 30 student data points with the teacher's 300 data points. For example, one might theoretically assume that changes in the lecture contents would alter student motivation. Then one could check all the three-minute sequences between two student reports to see whether and how many of the changes occurred, record the respective time lags between occurrence and the following student report etc. before relating teacher and student data to each other.

It is now quite obvious that studying processes in situ is much more complicated than ordinary three-wave panel designs on outcomes. Due to the fact that theory usually gives

only little or no guidance regarding the details of micro-dynamic functioning, some basic exploratory steps are necessary before deciding which questions can and should be answered using which data and which portions of the sample. For instance, in the present case neither theory nor the available evidence provide any information about whether variability in student motivation is greater within or between lessons or about whether the ratio found in a sample applies to each person in the sample etc. When it comes to the teacher's behavior, one first has to obtain evidence about continuity and fluctuations in several teaching parameters within and across lessons. In the case of robot-like behavior with only little variation, it would not be very promising to create a link to students' motivation parameters. In sum, gaining an insight into the students' and the teacher's motivational and behavioral dynamics separately is a viable first step.

5.2 Within-person research questions

Using within-person intensive (highly frequent) data, it is possible to address novel research questions (RQs) that remain unanswered in conventional panel studies. This section presents three RQs for the MOMO study and outlines potential strategies and tools for data analysis. For the second and third RQ we discuss these strategies on a more general level with regard to the MOMO data, because at the time of writing coding of the teacher video data was still ongoing and the student self-report data did not fulfill the requirements for these types of analyses. In order to nevertheless be able to give some concrete examples, we review findings from other studies that examine similar RQs.

RQ 1: How much do student motivation and teacher behavior fluctuate from moment to moment?

There are different approaches to examining intraindividual variability in intensive data. In the present study we employed (conventional) *multilevel modelling* to assess students' motivational variability. Appendix B (<https://osf.io/bn629/>) shows how the raw data need to be organized to that end. This procedure allows situational variability to be examined via the computation of intra-class correlations (ICCs) by decomposing the total variance in the data set (y_{it} – score of individual i at time point t) into within-person ($y1_{it}$) and between-person components ($y2_i$):

$$y_{it} = y1_{it} + y2_i.$$

The ICC is then defined as the proportion of between-person variance ($y2_i$) in relation to the total variance ($y1_{it} + y2_i$). It is also possible to split the within-person variance $y1_{it}$ into several components. In the MOMO data, there was intra-individual fluctuation in motivational beliefs on two within-person levels: From lesson to lesson (about 20–30% of the total variance) and even within lessons (about 25–50% of the variance; *Dietrich et al. 2017*).

In the multilevel context we can also test whether students differ from one another in how much their motivation fluctuates “from one instance to the next,” for example using the mean square successive difference (MSSD, see, e.g., *Malmberg et al. 2016*). To calculate the MSSD in the present data, lagged (t-1) versions of the motivation variables needed to be added to the data set (see Appendix B). As an example, we used the original and the lagged variables of situational interest (“I am interested in these contents”) and competence beliefs (“I understand these contents”) in a multilevel model with individual

learning data (within-person level) nested under students (between-person level). We calculated and added the MSSD of both variables on the student level (see Appendix C, <https://osf.io/bn629/> for an example of input using Mplus software). We found between-person differences in the temporal variability of both motivation variables, which indicates that some students' motivation fluctuated more than others' (situational interest: $\text{variance(MSSD)} = .267, p = .043$; competence beliefs: $\text{variance(MSSD)} = .103, p < .001$). It should be noted that the coefficients reported thus far (ICCs and variances of MSSDs) are still between-person statistics, as they pertain to the sample as a whole.

So far, the MOMO data have only been analyzed using conventional multilevel modeling. One advantage of conducting a conventional multilevel analysis of intensive data is that relatively short time series can be analyzed (this also applies to other models like the STARTS model, see *Respondek/Seufert/Nett* 2019 for an application). Hence, data from all 155 students could be used. This, however, comes at the cost of imposing some restrictions: The model follows a top-down approach, i.e., it makes the sample the primary unit of analysis, it is stationary as it presumes stability in covariance patterns over time, and consequently says nothing about the temporal dynamics in the data. In the following we outline some potential RQs and related analysis options that will address some of these limitations.

RQ 2: What temporal dependencies exist from one moment to the next?

When investigating processes in situ, *time series analysis* explicitly places the focus on the temporal nature of the data. One viable statistical tool is the vector autoregressive (VAR) model (for a recent application, see *Bringmann et al.* 2018), which can be viewed as within-person versions of stationary cross-lagged panel models based on highly frequent data. VAR models can be applied to individuals (“Does the teacher’s enthusiasm relate to her subsequent instructional clarity?”). Furthermore, by treating regression coefficients as random parameters they also account for between-person differences in intraindividual covariation patterns in a sample (“Does Paul’s/Lisa’s/.../Barbara’s interest at the beginning of the lesson relate to his/her subsequent effort in a different fashion?”). It could be the case that there is only a strong relationship between situational interest and effort for some students. There are multiple ways to approach these kinds of questions, for example via multilevel time series modelling (sometimes termed multilevel VAR modelling or dynamic multilevel modelling) and dynamic structural equation modelling, as recently implemented in Mplus (see *Hamaker et al.* 2018).

Alternatively, one can pursue a bottom-up approach that can be accomplished, for example, by using the R package GIMME (*Beltz et al.* 2016; *Lane et al.* 2019). In this case a separate model is fitted for each individual in a sample. In a further step, an algorithm searches for similarities between individuals. This procedure is exploratory and may even be able to detect a maximum of heterogeneity in individual functioning. Therefore, this approach is particularly useful whenever the assumption of nomothetic processes is not theoretically warranted, as is generally the case in our MOMO study.

Autoregressive models may, of course, include several factors that interact across time. For example, the holistic process of “how the teacher teaches” is comprised of multiple elements, for example the clarity of explanations, reference to students’ everyday life, visible enthusiasm etc. If the interrelations are deemed stationary, their analysis forms the core of the *network approach* (*Bringmann et al.* 2016; *Bringmann/Eronen* 2018; *Ferrer* 2016). In this framework, a complex system of interacting factors or behaviors is analyzed using time series models and visualized via nodes (dots) and links (see

Appendix D, <https://osf.io/bn629/>). As is obvious in Appendix D, this approach assumes a stationary pattern of synchronous or lagged connections.

Because time series analysis is basically an ideographic technique, it is well-suited for analyzing our single-person video data in the MOMO study. As outlined above, combining teacher's video and students' verbal data into one model would have shrunk the sample to $N = 27$ and would require a meaningful rationale for synchronizing the different time scales and intervals at which these data were collected. In any case, intraindividual lagged regression coefficients among the different psychological or behavioral factors are the parameters of interest, such as the effect of teacher enthusiasm at time $t-1$ on clarity at time t . Put in simple terms, this within-person lagged regression could be stated as:

$$y_{it} = \beta_{0i} + \beta_i * x_{it-1} + e_{it}.$$

Imagining having several teachers in a sample, the clarity (y_{it}) of teacher i at time point t is then predicted by that teacher's previous enthusiasm (x_{it-1}) with a regression coefficient β_i that may vary between teachers and a residual e_{it} that is specific both to the teacher i and the time point t . Here, the β is a random coefficient that can be predicted by other between-person variables, meaning that the strength of this regression could be predicted by some personality characteristics. Because of the above-mentioned limitations of our MOMO data, we cannot (yet) report any findings from this study. Instead, in the following we review another empirical study to exemplify how the RQs about stationary temporal dependencies could be analyzed.

An example that applies the network approach and stationary VAR modelling is a study by *Aalbers* and colleagues (*Aalbers et al. 2018*). The researchers were interested in the processes through which social media use might trigger depression symptoms in 20-year-old university students. $N = 125$ participants responded to a 12-item questionnaire on their smartphones seven times per day for 14 consecutive days (maximum number of time points $T = 98$). Participants were asked to report on each occasion (0 = not at all; 100 = very much) whether they had used social media actively (posting, commenting, chatting etc.) or passively in the past two hours (scrolling through newsfeeds, looking at photos etc.). In addition, they reported on current depression symptoms (e.g., inferiority, concentration problems, loneliness) and current perceived stress. *Aalbers et al. (2018)* used the R package mlVAR (*Epskamp et al. 2018*) to estimate a multilevel VAR model (R syntax published in the online supplement to their article). In these models, all variables at time point t were regressed on all other variables at this time point (synchronous relationships) and on all variables at $t-1$ (cross-lagged relationships) on the within-person level. On the between-person level, partial correlations between the random intercepts were estimated, i.e., the correlations among the person-specific means of each variable across all time points. The findings showed that, in contrast to what the authors had predicted, passive social media use preceded neither increased depression symptoms nor stress. Rather, students who felt fatigue and loneliness tended to consume social media a few hours later. However, more intense social media use did co-occur with some symptoms of depression such as concentration problems. Together, these findings point toward the issue of the time interval needed to capture a certain temporal process in operation (see *Voelkle et al. 2018*).

RQ 3: Do lagged interrelations change over time?

As mentioned in the introduction, studying learning processes or development in general is not only a matter of changing score levels but also includes changing relationships be-

tween scores. In short, this means giving preference to analysis tools that can account for non-stationarity. In the MOMO study related RQs would be “Are teacher characteristics more variable at the beginning of the semester (technically, small autoregressions) and do they stabilize toward the end of the semester (higher autoregressions) when the teacher knows the students better?” In the bivariate case, one may ask “Does the connection between expectations and values converge over time?” Conventional multilevel modelling or VAR models are not sufficient to answer these questions, even if they occasionally carry the label “dynamic” (see above). They match theory and data whenever a system in equilibrium is at stake. In the terminology of dynamic systems, this situation reflects so-called attractor states, i.e., stable patterns of connections between system elements that continuously recur in certain situations and exert a high degree of inertia. Prominent behavioral examples are scripts people apply when approaching a stranger in a bar and family rituals. An illustrative example of the emergence of a dyadic mother–child attractor with regard to coercive behavior is provided by *Granic and Patterson (2006)*. A repetitive script of the mother’s nagging, the child’s opposition, escalation, and, ultimately, the mother’s withdrawal establishes a child’s aggressive behavior in the long run.

When it comes to process dynamics with variable networks that change across time, individual-based non-stationary (lagged) regression models are what are needed. The requisite statistical models and software packages are currently being developed and made accessible to applied researchers. Currently available methods are mainly suitable for analyzing $N = 1$ data, but it seems that it will only be a matter of time before sample-based analysis tools are available. In any case, non-stationary models need many time points (preferably > 100) in order to yield robust estimates (*Bringmann et al. 2018*). In the present case of our MOMO study, this would only apply to the teacher’s video data with its 300 measurement points. Therefore, we would again direct readers’ attention to other research examples.

One early application of non-stationary models in psychology was presented by *Molenaar et al. (2009)*, who analyzed the changing dynamics of conversations between fathers and their adolescent stepsons in two parent–child dyads. Most recently, *Bringmann et al. (2018)* presented an empirical example of a time-varying vector autoregressive (TV-VAR) model of the interplay between two partners’ positive affect. For each day over a period of 91 consecutive days, the partners reported to what extent they had experienced positive emotions on a 10-item scale (e.g., interested, enthusiastic, active; 1 = very slightly or not at all to 5 = extremely). *Bringmann et al. (2018)* were not only interested in the degree to which an individual’s positive affect depended on that person’s own affect on the previous day (autoregression) and on their partner’s affect (cross-lagged regression), they also wanted to test whether these relationships changed over the three-month study, i.e., whether these relationships were time-varying. The within-person regressions of the partners could be stated as:

$$y_{woman,t} = \beta_{woman0,t} + \beta_{woman1,t} * y_{woman,t-1} + \beta_{woman2,t} * y_{man,t-1} + e_{woman,t}$$

$$y_{man,t} = \beta_{man0,t} + \beta_{man1,t} * y_{woman,t-1} + \beta_{man2,t} * y_{man,t-1} + e_{man,t}$$

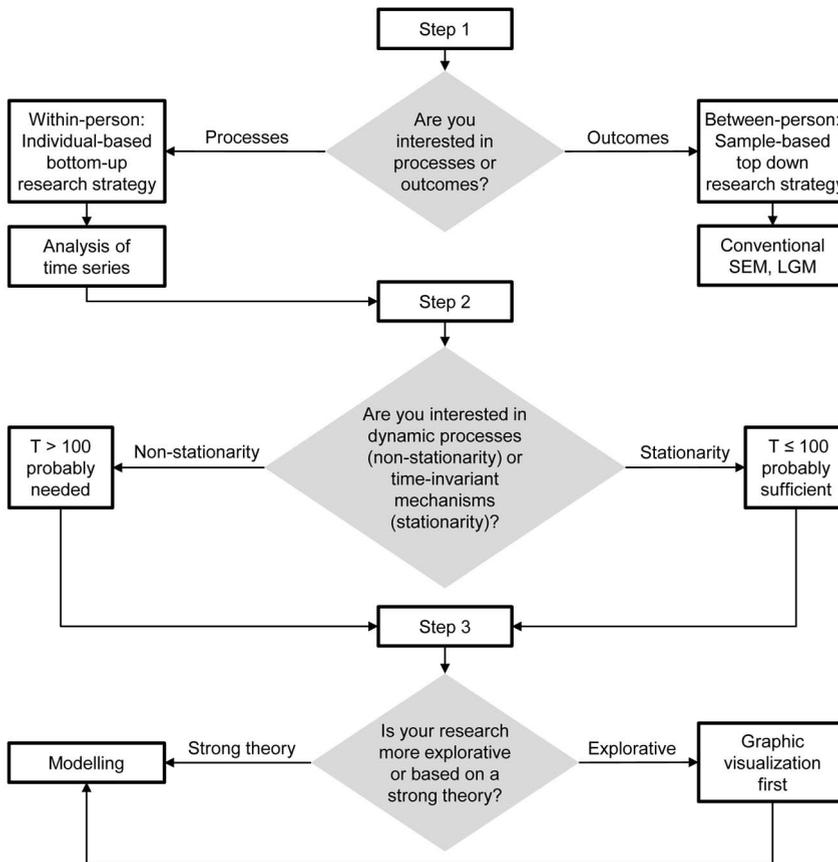
That means, for example, that the positive affect of the woman at time point t ($y_{woman,t}$) depends on her intercept ($\beta_{woman0,t}$), her own previous positive affect ($y_{woman,t-1}$) and her partner’s previous positive affect ($y_{man,t-1}$). All parameters, including the lagged β s, were allowed to vary over time points t , which reflects non-stationarity. Note that the subscript i is missing in the equations because only individuals not a sample were analyzed. *Bring-*

mann et al. (2018) estimated a series of both time-invariant (stationary) and time-varying (non-stationary) VAR models using the R package “mgcv” (Wood 2006; R syntax published in the Appendix in Bringmann et al. 2018). They found that the woman’s positive affect neither depended on her own nor on her partner’s previous affect, whereas the man’s positive affect spilled over from one day to the next (positive autoregression). However, this effect was invariant over time. In contrast, the man’s affect was also predicted by his partner’s affect the previous day (negative cross-lagged effect $\beta_{man1,t*y_{woman,t-1}}$), but this effect appeared only in a later phase of the time series. This multifaceted picture illustrates the dynamics in the interplay between two partners’ emotions.

6 A checklist for conducting within-person studies

In this final section we would like to summarize the key points of our discussion in a checklist (see Figure 3) for researchers interested in studying change processes and development. We would like to suggest that readers consider the following questions.

Figure 3: Checklist for conducting within-person process and developmental studies



Step 1: Are you interested in outcomes or processes?

If your research interest is in testing assumptions about outcomes of change and groups of individuals, it is appropriate to think in terms of between-person variability and collect data in a conventional longitudinal design. Based on these data, one can successfully apply sample-based longitudinal models as described in the first part of this paper. These models provide valuable information about variable connections between long-term outcome measures, but without explicitly considering the short-term dynamics that lead to these outcomes. Focusing on mean level development, the entire toolbox of latent growth curve modelling can be used. All these models can be considered part of a top-down strategy because the starting point for modelling is basically the sample. By contrast, if the focus is on dynamic microprocesses within the person, a bottom-up strategy with highly frequent data and analyses of single cases are definitely preferable. A similar distinction can be found in *Voelkle et al. (2018)*.

Step 2: Are you interested in stable patterns or dynamic processes?

Given that your RQs concern microprocesses, the decision to adopt a stationary or a non-stationary model has important implications for your study design as well as statistical tools at a later stage, as has already been mentioned. In both cases, intensive short-term longitudinal data are needed. For stationary models, *Schultzberg and Muthén (2018, p. 512-513)* give sample size recommendations for VAR models that show that a large participant N can compensate for a smaller number of time points T . For example, for a model in which between-person differences in within-person autoregressions are predicted by a person-level variable, the authors recommend different combinations of N and T , such as $N = 100/T = 25$ and $N = 50/T = 100$. Considerably more measurement points are needed for assumed non-stationary processes (*Bringmann et al. 2018*). The latter may in certain cases not be compatible with diary studies or questionnaire answers prompted via smartphone. One hundred and more assessments within a short period of time may place an undue burden on the respondent, undermine motivation, lead to imprecise or even random answers, and increase the number of missing values. Videotaped behavioral sequences with individuals, dyads, and groups, however, can be sliced into as many segments as possible as long as these slices are theoretically meaningful. In any case, one has to carefully consider the time scale along which data are generated. Depending on the theoretical background, the time span can vary between second-to-second, daily, and weekly assessments. *Bolger and Laurenceau (2013)* offer a practical guide to planning and conducting intensive longitudinal studies.

Step 3: Which statistical strategy fits your intensive data?

Depending on the level of elaboration and precision of your theory, the choice is between an a priori defined model and a more explorative strategy aimed at refining the theory, filling existing gaps, and explaining formerly puzzling and even contradictory findings. In the present example of our MOMO study, we presented potential examples of how to match RQs and statistical methods. While the focus was on multilevel and VAR modelling, other more exploratory tools could be applied in situations with only little theoretical guidance. As briefly mentioned above, identifying people's recurring behavioral patterns (attractor states) could be the main focus of the study. When it comes to observing such patterns, one data gathering tool that is often used in the clinical realm is the *state space grid* (SSG; *Granic et al. 2007; Granic/Patterson 2006*; see *Hollenstein 2007* for an introduction to the SSG method, and Appendix E, <https://osf.io/bn629/> for an example). In the

applications in *Granic et al. 2007* the emotional quality of videotaped dyadic interactions was rated at certain time intervals on a chessboard-like grid with the axes referring to the two interaction partners. Methods for detecting recurring connection networks of quantified variables are described by *Ferrer (2016)*.

Once the more explorative methods have helped to gain an insight into the complex structure of highly frequent process data one may feel encouraged to turn to theory-guided modelling on a refined theoretical basis. This entire line of reasoning is based on the insight that when it comes to short-term learning, adaptation, and ultimately life-span development one can neither expect that every person functions the same way (homogeneity assumption) nor that processes are time-invariant like the mechanics of a clock (stationarity assumption), as *Molenaar (2004)* has convincingly argued. A viable initial and always useful step is to look thoroughly at the raw data, to explore them, and plot them, where relevant, to get a clear picture of their characteristics. The *QuantDev* research group offers R scripts and tutorials for preparing, graphing, and analyzing intensive data (<https://quantdev.ssri.psu.edu/resources/intensive-longitudinal-data-analysis-experience-sampling-and-ema-data>).

7 Conclusion

Methods for analyzing within-person intensive longitudinal data are currently on the increase, and they are gradually becoming more user-friendly for applied researchers. Against this backdrop, researchers who are interested in processes now have the possibility to really study processes and collect the appropriate data. Of course, this comes at a price because it is a very time-consuming endeavor, one needs to get acquainted with new analysis tools beyond the well-known SPSS toolbox, and immediate gratification in the form of publications based on quickly sampled cross-sectional data is an illusion. However, the most valuable gratification in relation to these new possibilities is the advancement of our theories and the discipline as a whole. Turning from mere linear prediction to understanding the processes of development, ranging from studying successfully to emotion regulation to the formation of personality, to name only a few examples, will help us to better understand and explain individual human psychological functioning. This route starts with “fidelity to the phenomena” (*Freeman 2007*) to be shown in our research endeavors, and may ultimately lead to fidelity to our initial aspirations when we started out as psychologists.

References

- Aalbers, G./McNally, R. J./Heeren, A./de Wit, S./Fried, E. I.* (2018): Social media and depression symptoms: A network perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*. <https://doi.org/10.1037/xge0000528>
- Adolph, K. E./Robinson, S. R./Young, J. W./Gill-Alvarez, F.* (2008): What is the shape of developmental change? *Psychological Review*, 115, pp. 527-543. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.3.527>
- Baltes, P. B./Reese, H. W./Nesselroade, J. R.* (1988): *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods* (reprint of 1977 edition). – Hillsdale.
- Beltz, A. M./Wright, A. G. C./Sprague, B. N./Molenaar, P. C. M.* (2016): Bridging the nomothetic and idiographic approaches to the analysis of clinical data. *Assessment*, 23, pp. 447-458. <https://doi.org/10.1177/1073191116648209>

- Beckstead, Z. (2009): Shifting loyalties: Reconsidering psychology's subject matter. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43, pp. 221-227. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9100-4>
- Blömeke, S./Gustafsson, J.-E./Shavelson, R. J. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, pp. 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borkenau, P./Ostendorf, F. (1998): The Big Five as states: How useful is the five-factor model to describe intraindividual variations over time? *Journal of Personality Research*, 32, pp. 202-221. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2206>
- Brandstädter, J. (1985): Individual development in social action contexts: Problems of explanation. In: Nesselroade, J. R./von Eye, A. (Eds.): *Individual development and social change. Explanatory analysis.* – Orlando, pp. 243-264. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-515620-2.50013-6>
- Bringmann, L. F./Eronen, M. I. (2018): Don't blame the model: Reconsidering the network approach to psychopathology. *Psychological Review*, 125, pp. 606-615. <https://doi.org/10.1037/rev0000108>
- Bringmann, L. F./Ferrer, E./Hamaker, E. L./Borsboom, D./Tuerlinckx, F. (2018): Modeling nonstationary emotion dynamics in dyads using a time-varying vector-autoregressive model. *Multivariate Behavioral Research*, 53, pp. 293-314. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1439722>
- Bringmann, L. F./Madeline, L. P./Vissers, N./Ceulemans, E./Borsboom, D./Vanpaemel, W./Tuerlinckx, F./Kuppens, P. (2016): Assessing temporal emotion dynamics using networks. *Assessment*, 23, pp. 425-435. <https://doi.org/10.1177/1073191116645909>
- Bolger, N./Laurenceau, J. P. (2013): *Intensive longitudinal methods: An introduction to diary and experience sampling research.* – New York.
- Deventer, J./Lüdtke, O./Nagy, G./Retelsdorf, J./Wagner, J. (2019): Against all odds – is a more differentiated view of personality development in emerging adulthood needed? The case of young apprentices. *British Journal of Psychology*, 110, pp. 60-86. <https://doi.org/10.1111/bjop.12336>
- Dietrich, J./Viljaranta, J./Moeller, J./Kracke, B. (2017): Situational expectancies and task values: Associations with students' effort. *Learning and Instruction*, 47, pp. 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.009>
- Epskamp, S./Waldorp, L. J./Möttus, R./Borsboom, D. (2018): The Gaussian graphical model in cross-sectional and time-series data. *Multivariate Behavioral Research*, 53, pp. 453-480. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1454823>
- Ferrer, E. (2016): Exploratory approaches for studying social interactions, dynamics, and multivariate processes in psychological science. *Multivariate Behavioral Research*, 51, pp. 240-256. <https://doi.org/10.1080/00273171.2016.1140629>
- Fogel, A. (2011): Theoretical and applied dynamic systems research in developmental science. *Child Development Perspectives*, 4, pp. 267-272. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00174.x>
- Freeman, M. (2007): *Wissenschaft und Narration (Science and Story).* *Journal für Psychologie*, 15, pp. 1-29. Available online at: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/128/120>.
- Ghisletta, P./Lindenberger, U. (2005): Exploring structural dynamics within and between sensory and intellectual functioning in old and very old age: Longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Intelligence*, 33, pp. 555-587. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.07.002>
- Granic, I./Patterson, G. R. (2006): Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113, pp. 101-131. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.1.101>
- Granic, I./O'Hara, A./Pepler, D./Lewis, M. D. (2007): A dynamic systems analysis of parent-child changes associated with successful "real-world" interventions for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, pp. 845-857. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9133-4>
- Grimm, K. J./An, Y./McArdle, J. J./Zonderman, A. B./Resnick, S. M. (2012): Recent changes leading to subsequent changes: Extensions of multivariate latent difference score models. *Structural Equation Modeling*, 19, pp. 268-292. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.659627>
- Hamaker, E. L. (2012): Why researchers should think "within person". A paradigmatic rationale. In: Mehl, M. R./Connor, T. S. (Eds.): *Handbook of research methods for studying daily life.* – New York, pp. 43-61.
- Hamaker, E. L./Asparouhov, T./Brose, A./Schmiedek, F./Muthén, B. (2018): At the frontiers of modeling intensive longitudinal data: Dynamic structural equation models for the affective measurements from the COGITO study. *Multivariate Behavioral Research*, 53, pp. 820-841. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1446819>

- Hamaker, E. L./Kuiper, R. M./Grasman, R. P. P. P. (2015): A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, 20, pp. 102-116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Hollenstein, T. (2007): State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioural Development*, 31, pp. 384-396. <https://doi.org/10.1177/0165025407077765>
- Hollenstein, T. (2011): Twenty years of dynamic systems approaches to development: Significant contributions, challenges, and future directions. *Child Development Perspectives*, 4, pp. 256-259. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00210.x>
- Howe, M. L./Lewis, M. D. (2005): The importance of dynamic systems approaches for understanding development. *Developmental Review*, 25, pp. 247-251. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.09.002>
- Jaccard, J./Dittus, P. (1990): Ideographic and nomothetic perspectives on research methods and data analysis. In: *Hendrick, C./Clark, M. S. (Eds.): Research methods in personality and social psychology*. – Newbury Park, pp. 312-351.
- Jöreskog, K. G./Sörbom, D. (2017): LISREL 9.30 for Windows [Computer software]. – Skokie.
- Keller, M. M./Frenzel, A. C./Goetz, T./Pekrun, R./Hensley, L. (2014): Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In: *Richardson, P. W./Karabenick, S. A./Watt, H. M. G. (Eds.): Teacher Motivation: Theory and Practice*. – New York, pp. 69-82.
- Kessler, R. C./Greenberg, D. F. (1981): *Linear panel analysis: Models of quantitative change*. – New York.
- Lane, S. T./Gates, K. M./Pike, H. K./Beltz, A. M./Wright, A. G. C. (2019): Uncovering general, shared, and unique temporal patterns in ambulatory assessment data. *Psychological Methods*, 24, pp. 54-69. <https://doi.org/10.1037/met0000192>
- Levenson, M. R./Crumpler, C. A. (1996): Three models of adult development. *Human Development*, 39, pp. 135-149. <https://doi.org/10.1159/000278429>
- Lickliter, R./Honeycutt, H. (2015): Dynamic systems in developmental science. In: *Overton, W. F./Molenaar, P. C. M. (Eds.): Theory and method*. Volume 1 of the *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). – Hoboken, pp. 162-207. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy105>
- Magnusson, D. (1999): Holistic interactionism: A perspective for research on personality development. In: *Pervin, L. A./John, O. P. (Eds.): Handbook of personality. Theory and research* (2nd ed.). – New York, pp. 219-247.
- Malmberg, L.-E./Walls, T./Martin, A. J./Little, T. D./Lim, W. H. T. (2013): Primary school students' learning experiences of, and self-beliefs about competence, effort, and difficulty: Random effects models. *Learning and Individual Differences*, 28, pp. 54-65. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.007>
- Malmberg, L.-E./Lim, W. H. T./Tolvanen, A./Nurmi, J.-E. (2016): Within-students variability in learning experiences, and teachers' perceptions of students' task-focus. *Frontline Learning Research*, 4, pp. 62-82. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.227>
- Martin, A. J./Papworth, B./Ginns, P./Malmberg, L.-E./Collie, R. J./Calvo, R. A. (2015): Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, pp. 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.014>
- McArdle, J. J. (2009): Latent variable modelling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 577-605. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163612>
- Molenaar, P. C. M. (2004): A manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement*, 2, pp. 201-218. https://doi.org/10.1207/s15366359mea0204_1
- Molenaar, P. C. M. (2013): On the necessity to use person-specific data analysis approaches in psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, pp. 29-39. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.747435>
- Molenaar, P. C. M./Sinclair, K. O./Rovine, M. J./Ram, N./Corneal, S. E. (2009): Analyzing developmental processes on an individual level using nonstationary time series modeling. *Developmental Psychology*, 45, pp. 260-271. <https://doi.org/10.1037/a0014170>
- Mund, M./Neyer, F. J. (2014): Treating personality-relationship transactions with respect: Narrow facets, advanced models, and extended time frames. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, pp. 352-368. <https://doi.org/10.1037/a0036719>

- Praetorius, A.-K./Vieluf, S./Saß, S./Bernholt, A./Klieme, E.* (2016): The same in German as in English? Investigating the subject-specificity of teaching quality. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, pp. 191-209. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0660-4>
- Overton, W. F.* (1998): Developmental psychology: Philosophy, concepts, and methodology. In: *Lerner, R. M.* (Ed.): *Theoretical models of human development*. Volume 1 of the *Handbook of child psychology* (5th ed.). — New York, pp. 107-188.
- Overton, W. F.* (2015): Processes, relations, and relational-developmental-systems. In: *Overton, W. F./Molenaar, P. C. M.* (Eds.): *Theory and method*. Volume 1 of the *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). — Hoboken, pp. 9-62. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy102>
- Reitzle, M.* (2013): Introduction: Doubts and insights concerning variable- and person-oriented approaches to human development. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.742848>
- Respondek, L./Seufert, T./Nett, U. E.* (2019): Adding previous experiences to the person-situation debate of achievement emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 58, pp. 19-32. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.004>
- Rogosa, D.* (1995): Myths and methods: “Myths about longitudinal research“ plus supplemental questions. In: *Gottman, J. M.* (Ed.): *The analysis of change*. — Mahwah, pp. 3-65.
- Rovine, M. J./Molenaar, P. C. M./Corneal, S. E.* (1999): Analysis of emotional response patterns for adolescent stepsons using P-technique factor analysis. In: *Silbereisen, R. K./von Eye, A.* (Eds.): *Growing up in times of social change*. — Berlin, pp. 261-285. <https://doi.org/10.1515/9783110810110.261>
- Schultzberg, M./Muthén, B.* (2018): Number of subjects and time points needed for multilevel time-series analysis: A simulation study of dynamic structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25, pp. 495-515. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1392862>
- Selig, J. P./Little, T. D.* (2012): Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data. In: *Laursen, B./Little, T. D./Card, N. A.* (Eds.): *Handbook of developmental research methods*. — New York, pp. 265-278.
- Silbereisen, R. K./Eyferth, K.* (1986): Development as action in context. In: *Silbereisen, R. K./Eyferth, K./Rudinger, G.* (Eds.): *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. — New York, pp. 3-16. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_1
- Steyer, R./Eid, M./Schwenkmezger, P.* (1997): Modeling true intraindividual change: True change as latent variable. *Methods of Psychological Research Online*, 2, pp. 21-33.
- Thelen, E.* (1989): Self-organization in developmental processes: Can systems approaches work? In: *Gunnar, M. R./Thelen, E.* (Eds.): *Systems and development: The Minnesota symposium of child psychology*. — Hillsdale, pp. 77-117.
- Thelen, E./Smith, L. B.* (1994): *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. — Cambridge. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2524.001.0001>
- Toomela, A.* (2007): Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41, pp. 6-20. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9004-0>
- Usami, S./Hayes, T./McArdle, J. J.* (2015). On the mathematical relationship between latent change score and autoregressive cross-lagged factor approaches: Cautions for inferring causal relationship between variables. *Multivariate Behavioral Research*, 41, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1079696>
- Voelkle, M. C./Gische, C./Driver, C. C./Lindenberger, U.* (2018). The role of time in the quest for understanding psychological mechanisms. *Multivariate Behavioral Research*, 53, pp. 782-805. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1496813>
- Watson, D./Clark, L. A./Tellegen, A.* (1988): Development and validation of brief measures of positive and negative affect - the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wigfield, A./Eccles, J. S.* (2000): Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Witherington, D. C.* (2007): The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, 50, pp. 127-153. <https://doi.org/10.1159/000100943>

- Witherington, D. C.* (2011): Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development*, 54, pp. 66-92.
<https://doi.org/10.1159/000326814>
- Witherington, D. C.* (2015): Dynamic systems in developmental science. In: *W. F. Overton/P. C. M. Molenaar* (Eds.): *Theory and method*. Volume 1 of the *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). – Hoboken, pp. 63-112.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy103>
- Wood, S. N.* (2006): *Generalized additive models: An introduction with R*. – Boca Raton.
<https://doi.org/10.1201/9781420010404>



Ina Pallinger u.a. (Hrsg.)

Politische Sozialisation zwischen Regression, Emanzipation und Subversion

Jugendphase in ländlichen Räumen

2019 • ca. 250 S. • Kart. • ca. 59,90 € (D)
ISBN 978-3-8474-2351-5

Radikale rechte Parteien finden häufig Resonanz in ländlich strukturierten, industrialisierten Räumen – so auch in Deutschland. Die Studie begleitet jugendliche Cliques in einem westdeutschen Landeskreis und zeichnet auf, wie diese sich mit ihren Lebenschancen sowie der lokalen politischen Kultur und Vergangenheit auseinandersetzen. Die Jugendlichen bewegen sich dabei zwischen unterschiedlichen Räumen, die ihre politische Sozialisation prägen.

Die Autorinnen:

Ina Pallinger, Politikwissenschaftlerin, Lehrbeauftragte und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Co-Leiterin der Studie am Institut für Politikwissenschaft, Philipps-Universität Marburg

Prof. Dr. Ursula Birsl, Politikwissenschaftlerin und Hochschullehrerin sowie Leiterin der Studie am Institut für Politikwissenschaft, Philipps-Universität Marburg

Lisa Schäder, M.A., Friedens- und Konfliktforschung, ehemalige studentische Beschäftigte bei der Studie am Institut für Politikwissenschaft, Philipps-Universität Marburg

www.shop.budrich.de

Nutzungsdauer und Präferenzen für Videospiele und ihre Zusammenhänge mit dem Ärgerempfinden bei Fehlern in der Schule

Mischa Frei, Daniel Süss

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel geht der Frage nach, wie sich die Nutzungsdauer von und die Präferenzen für Videospiele auf die Ärgerdisposition und das Ärgerempfinden von 16- bis 25-Jährigen auswirken, wenn sie in der Schule Fehler begehen. Hierzu beantworteten 313 Probanden aus der Schweiz einen Online-Fragebogen. Dieser umfasste Fragen zu Videospiele, eine Vor- und Nachhermessung des Ärgerzustands sowie eine ärgerinduzierende Intervention dazwischen. Zusätzlich wurden soziodemographische Angaben und dispositionelle Ärgerdimensionen erhoben.

Es zeigte sich, dass das Begehen von Fehlern in der Schule nicht zwangsläufig zu einer Ärgerzunahme führte. Etwa die Hälfte der Probanden zeigte danach sogar eine Ärgerreduktion.

Jugendliche, welche Rollenspiele präferierten, zeigten eine höhere Ärgerkontrolle und drückten ihren Ärger weniger offen nach aussen aus als Jugendliche, welche Rollenspiele nicht präferierten. Jugendliche, welche Ego-Shooter oder Sport Games präferierten, richteten den Ärger weniger nach innen oder unterdrückten ihn weniger als Jugendliche, welche Ego-Shooter oder Sport Games nicht präferierten. Ausserdem zeigten Jugendliche, welche Sport Games präferierten, eine geringere Ärgerkontrolle als Jugendliche, welche Sport Games nicht präferierten. Weiter zeigte sich, dass männliche Jugendliche signifikant häufiger Videospiele spielen als weibliche. Die Nutzungsdauer von Videospiele korrelierte nicht signifikant mit der Ärgerzunahme. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass Videospiele zu einer fehlerfreundlicheren Haltung führen. Es kann aber auch festgehalten werden, dass Videospiele keine verstärkende Wirkung auf das Ärgerempfinden haben. Medienkritische Haltungen konnten diesbezüglich nicht bestätigt werden.

Schlagerwörter: Videospiele, Nutzungsdauer, Videospiele-Genres, Ärger, Schule

Usage time and preferences for video games and their relationship to the feeling of annoyance when making mistakes at school

Abstract

This article examines how the usage time of and preferences for video games affect the disposition and sense of annoyance of 16- to 25-year-old adolescents when they make mistakes at school. For this purpose, 313 volunteers from Switzerland answered an online questionnaire. This included questions about video games, a pre- and post-measurement of the state of anger, and an anger-inducing intervention in between. In addition, sociodemographic data and dispositional anger dimensions were collected.

It turned out that making mistakes at school did not necessarily lead to an increase in anger. Approximately half of the participants even showed a reduction in annoyance.

Adolescents who preferred role-playing games showed a higher level of anger control and expressed their anger less openly than adolescents who did not prefer role-playing games. Adolescents who preferred first-person shooter or sports games turned their anger inwards less or suppressed it less than adolescents who did not prefer first-person shooter or sports games. In addition, adolescents who preferred sports games showed less anger control than adolescents who did not. It was also found that male adolescents play video games significantly more often than female adolescents. The usage time of video games did not correlate significantly with the increase in anger. Thus, it cannot be assumed that playing video games leads to a more error-friendly attitude. However, it can also be stated that playing video games has no amplifying effect on the feeling of anger. Media-critical attitudes could not be confirmed in this respect.

Keywords: video game, usage time, genre, anger, school

1 Einleitung

In der wissenschaftlichen Literatur sowie in populären Medien werden positive und negative Einflüsse von Videospiele kontrovers diskutiert. Besonders oft wird in medienkritischen Berichten eine durch gewalthaltige Videospiele ausgelöste Aggressionszunahme beschrieben (Anderson u.a. 2010; Barlett/Anderson/Swing, 2008).

Verschiedene Studien zeigen aber auch, dass Videospiele eine positive Wirkung auf die Problemlösefähigkeit und den Umgang mit Fehlern haben. Aus einer Studie von Ventura/Shute/Kim (2012) geht hervor, dass Videospiele die Problemlösefähigkeiten fördern, indem sie die Gamer¹ mit fortschreitendem Spielverlauf kontinuierlich vor zunehmend schwierigere Aufgaben stellen. Dabei führt die Erfahrung von wiederholt herausfordernden Situationen und Niederlagen nicht zum Abbruch einer Aufgabe, sondern zur Bereitschaft zu einer höheren Leistung.

Weil man in einem Videospiel nach einem begangenen Fehler die Möglichkeit hat, die Aufgabe erneut zu versuchen, sind Fehler nicht sehr gravierend. So beschreibt Gee (2007), dass Videospiele die Problemlösefähigkeiten und Fehlerresistenz von Gamern fördern. Eigene Fehler werden nicht als Versagen bewertet, sondern als Möglichkeit zur eigenen Lernreflexion. Demnach ist es nicht überraschend, dass die meistgenannte Strategie von Gamern der Versuch und Irrtum ist (Blumberg/Altschuler, 2011; Blumberg/Sokol, 2004; Kinzie/Joseph, 2008). Das Sich-Irrren wird zu einem Teil des Prozesses, um eine Aufgabe erfolgreich zu lösen.

Die Fehlerkultur der Regelschule ist derjenigen von Videospiele weitestgehend entgegengesetzt. Leistung wird in der Schule anhand von Fehlern bewertet. Fehler werden markiert und dienen bei der Beurteilung einer Prüfung zur Benotung. Wer etwas nicht weiss oder nicht kann, droht, sich vor der Klasse eine Blöße zu geben.

Die Angst vor Fehlern kann eine Erregung erzeugen, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung einen Fehler zu begehen (Röbke, 2005). Aus Angst vor Sanktionen werden Fehler verleugnet oder versucht, sie zu verbergen. Dadurch wird der Übungsprozess in der Schule gehemmt. Dies führt laut Röbke (2005) zu einer Kultur der Fehlervermeidung und Fehlerverleugnung.

Aufbauend auf diesen Ergebnissen und Gedanken wird vermutet, dass die Ärgerreaktion beim Begehen von Fehlern im Videospiel geringer ausfällt als im schulischen Kontext. Es wird angenommen, dass sich Videospiele auf die Fehlerkultur der Gamer auswirken und sich diese auf den schulischen Alltag überträgt. Wenn diese Annahme zutrifft, würde in der Schule die Verärgerung über einen Fehler abnehmen, je höher die Nut-

zungsdauer von Videospielen ist. Zudem wird angenommen, dass sich diesbezüglich Personen mit unterschiedlichen Präferenzen für Videospiele-Genres unterscheiden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Genres von Videospielen

Gose (2014) stellt in seiner Dissertation über Videospiele-Genres fest, dass es keine standardisierte Klassifikation von Videospielen und beinahe keine Studie über Videospiele-Genres gibt. Die folgende Einteilung richtet sich nach Eck/Hung (2010), Eglesz u.a. (2005), Jackson u.a. (2011), MobyGames (n.d.), Nicklas/Pfisterer/Mitschang (2001), Sherry u.a. (2013) und Waller u.a. (2016). Tabelle 1 führt die Videospiele-Genres mit Beschreibung und Beispielen auf.

Tabelle 1: Einteilung der Videospiele-Genres

Genre	Beschreibung	Beispiele
Ego-Shooter	Das Hauptziel ist, mit Waffen auf Feinde oder Ziele zu schießen. Ego-Shooter zeichnen sich durch eine komplexe Umwelt aus.	Call Of Duty, Star Wars: Battlefront, Counter-Strike, Overwatch
Sport Games	Sport Games realisieren Sportveranstaltungen. Die Gamer kontrollieren entweder die Sportler oder übernehmen die Rolle eines Managers im Spiel.	FIFA, NHL, NBA
Action - Adventure Games	Die Gamer müssen eine Reihe von Hindernissen überwinden, um ein Ziel zu erreichen. Das Spiel erfordert schnelle Reaktionszeiten, Hand-Auge-Koordination und Reflexe.	GTA, Assassins's Creed, Watch Dogs, Far Cry, Tomb Raider
Location-based Games	Die Gamer interagieren mit dem Spiel, indem sie ihre geographische Position in der nicht-virtuellen Welt verändern.	Pokémon GO, Geocaching
Racing Games	Diese Games simulieren Fahrten und Rennen mit unterschiedlichen Fahrzeugen.	Need for Speed, Mario Kart, Big Mutha Truckers II
Jump 'n' Run Games	Diese Games beinhalten hauptsächlich das Hüpfen oder Klettern der Spielfigur auf verschiedene Ebenen.	Mario Bros., Ratchet & Clank, Subway Surfers
Rollenspiele	Die Gamer identifizieren sich stark mit der Spielfigur. Diese eignet sich im Spielverlauf neue Eigenschaften oder Fähigkeiten an.	World Of Warcraft, League Of Legends, Dota 2

Anmerkung: Die vorliegende Einteilung richtet sich nach Eck/Hung (2010), Eglesz u.a. (2005), Jackson u.a. (2011), MobyGames (n.d.), Nicklas/Pfisterer/Mitschang (2001), Sherry u.a. (2013) und Waller u.a. (2016).

2.2 Darstellung des Forschungsstandes

Videogames sind für viele Jugendliche² eine beliebte Freizeitbeschäftigung. Nach der Schweizer JAMES-Studie, einer repräsentativen Untersuchung an 12- bis 19-Jährigen gaben rund 60 Prozent an, Videogames zu spielen (Suter u.a. 2018). Geschlechterunterschiede zeigten sich sowohl in der Nutzungsdauer von Videospielen als auch im Interesse für Spielinhalte (Eglesz u.a. 2005; Jackson u.a. 2011; Kinzie/Joseph, 2008; Sherry u.a. 2013). Das Bildungsniveau, der Wohnort, die Herkunft und der sozioökonomische Status haben keinen Einfluss auf die Nutzungsdauer von Videospielen (Waller u.a. 2016).

Es zeigten sich positive Korrelationen zwischen der Nutzungsdauer von Videospiele und der Persönlichkeitseigenschaften Offenheit (*Chory/Goodboy* 2011) sowie zwischen den Präferenzen für bestimmte Videospiele-Genres und den Persönlichkeitseigenschaften Offenheit, Gewissenhaftigkeit und Extraversion (*Peever/Johnson/Gardner* 2012).

Die Nutzung von Videospiele korrelierte positiv mit der schulischen Leistung bei einer wöchentlichen Nutzungsdauer von 11 bis 50 Stunden (*Ventura* u.a. 2012); der emotionalen Ausdrucksfähigkeit (*Kowert/Oldmeadow* 2013); der Fähigkeit zur Emotionsregulation (*Kowert/Oldmeadow* 2013); dem Gefühl von Selbstwirksamkeit (*Ferguson/Rueda*, 2010); der Reduktion von Frustration und feindseligen Emotionen (*Ferguson/Rueda* 2010); dem kurzzeitigen Wohlbefinden (*Ryan/Rigby/Przybylski* 2006); dem momentanen Selbstwertgefühl (*Ryan/Rigby/Przybylski* 2006); den Problemlösefähigkeiten (*Adachi/Willoughby* 2013; *Hwang/Hung/Chen* 2014) und der Bereitschaft zu erhöhter Leistung trotz Niederlagen (*Ventura/Shute/Zhao* 2013).

Bisher gibt es keine den Autoren bekannte Forschung darüber, ob die Nutzungsdauer oder die Präferenz für ein bestimmtes Videospiele-Genre einen Einfluss darüber hat, wie stark sich eine Person über einen Fehler in der Schule ärgert und wie sie damit umgeht. Die oben erwähnten Studien lassen lediglich Vermutungen anstellen. Ob und wie die intensive Anwendung der Versuch-und-Irrtum-Methode bei Gamern die Haltung gegenüber Fehlern verändert, ist bisher ebenfalls unerforscht. Zudem bleibt ungeklärt, ob sich die genannten positiven Effekte von Videospiele auf die Schule transferieren lassen.

2.3 Fragestellung und Hypothesen

Die erwähnten Forschungslücken führen zu folgenden Fragestellungen: (a) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Nutzungsdauer von Videospiele und der Ärgerzunahme bei 16- bis 25-Jährigen, wenn sie in der Schule einen Fehler begehen? (b) Unterscheiden sich 16- bis 25-jährige Gamer in den Ärgerdimensionen (Trait-Ärger, Anger Expression-In, Anger Expression-Out, Ärgerkontrolle) von den Nicht-Gamern?

Da in verschiedenen Videospiele-Genres verschiedene Fähigkeiten trainiert werden, wird nebst der Nutzungsdauer auch die Präferenz für bestimmte Videospiele-Genres untersucht. Dies führt zu folgender Fragestellung: (c) Unterscheiden sich 16- bis 25-jährige Gamer, welche ein bestimmtes Videospiele-Genre präferieren, in der Ärgerzunahme oder den Ärgerdimensionen von denjenigen, welche das Videospiele-Genre nicht präferieren?

Aus diesen Fragestellungen werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese zur Nutzungsdauer:

H₀: Es zeigt sich *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzungsdauer von Videospiele und der relativen Ärgerzunahme bei 16- bis 25-Jährigen.

H₁: Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzungsdauer von Videospiele und der relativen Ärgerzunahme bei 16- bis 25-Jährigen.

Hypothese zur den Ärgerdimensionen:

H₀: 16- bis 25-jährige Gamer unterscheiden sich *nicht* signifikant von den Nicht-Gamern in den Ärgerdimensionen Trait-Ärger, Anger Expression-Out, Anger Expression-In und Ärgerkontrolle.

H₁: 16- bis 25-jährige Gamer unterscheiden sich signifikant von den Nicht-Gamern in den Ärgerdimensionen Trait-Ärger, Anger Expression-Out, Anger Expression-In und Ärgerkontrolle.

Hypothese zu den Videospiele-Genres:

H₀: 16- bis 25-Jährige, welche ein bestimmtes Videospiele-Genre präferieren, unterscheiden sich hinsichtlich der Ärgerzunahme oder der Ärgerdimensionen (Trait-Ärger, Anger Expression-In, Anger Expression-Out, Ärgerkontrolle) *nicht* signifikant von denjenigen, welche das Videospiele-Genre nicht präferieren.

H₁: 16- bis 25-Jährige, welche ein bestimmtes Videospiele-Genre präferieren, unterscheiden sich hinsichtlich der Ärgerzunahme oder der Ärgerdimensionen (Trait-Ärger, Anger Expression-In, Anger Expression-Out, Ärgerkontrolle) signifikant von denjenigen, welche das Videospiele-Genre nicht präferieren.

3 Methode

Befragt wurden insgesamt 208 männliche und 105 weibliche Lernende aus sieben Schulen des Kantons Zürich und Zug (Schweiz). 123 der Befragten besuchten das 10. Schuljahr, 29 das Gymnasium und 161 die Berufsfachschule. Das Alter lag bei $M = 17$ Jahren ($SD = 1.507$). 123 Probanden gaben eine Schweizer Herkunft und 190 einen Migrationshintergrund an. Die tägliche Nutzung von Videospiele lag im Durchschnitt bei $M = 31$ Minuten an einem Wochentag ($SD = 41$) und $M = 82$ Minuten ($SD = 106$) an einem Tag am Wochenende.

Zur Messung der Ärgerdimensionen wurde das State-Trait-Ärgerausdrucks-Inventar-2 (STAXI-2) von Rohrmann u.a. (2013) verwendet. Dieser Fragebogen erhebt nebst dem Zustandsärger (aktuelles Ärgergefühl) die vier dispositionellen Ärgerdimensionen *Trait-Ärger*, *Anger Expression-In*, *Anger Expression-Out* und *Ärgerkontrolle*. *Trait-Ärger* beschreibt die Neigung, sich in Situationen zu ärgern sowie Ärger häufig und intensiv zu erleben (z.B.: *Ich rege mich leicht auf*). *Anger Expression-In* beschreibt die Tendenz, den Ärger nach innen zu richten oder zu unterdrücken (z.B.: *Ich fresse die Dinge in mich hinein*). *Anger Expression-Out* beschreibt die Tendenz, Ärger nach aussen gegenüber Personen oder Objekten offen auszudrücken (z.B.: *Ich verliere die Beherrschung*). *Ärgerkontrolle* beschreibt die Tendenz, Ärger zu kontrollieren oder nicht entstehen zu lassen, indem beispielsweise Gefühle unterdrückt werden (z.B.: *Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle*). Die jeweiligen Aussagen wurden mittels einer vierstufigen Ratingskala beantwortet: 1 (*überhaupt nicht*), 2 (*ein wenig*), 3 (*ziemlich*) und 4 (*sehr*). Die Rohwerte wurden in der Auswertung in alters- und geschlechtsspezifische T-Werte umgerechnet.

Die interne Konsistenz für die dispositionellen Skalen liegt zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .91$. Die Retestreliaibilität liegt beim State-Ärger zwischen $r_{tt} = .14$ und $r_{tt} = .29$, beim Trait-Ärger zwischen $r_{tt} = .67$ und $r_{tt} = .78$ und beim Ärgerausdruck und der Ärgerkontrolle zwischen $r_{tt} = .63$ und $r_{tt} = .81$.

Die Erhebung erfolgte mittels eines Online-Fragebogens und dauerte von Januar bis März 2017. Mit zehn Lernenden des Gymnasiums Unterstrass in Zürich wurde ein Pretest durchgeführt. Die Rückmeldungen zeigten, dass der Fragebogen verständlich war, die begangenen Fehler zur Verärgerung führten und die Coverstory nicht durchschaut wurde.

Anschliessend wurde die Befragung an Lernenden aus Gymnasien, Berufsschulen und Schulen des zehnten Schuljahres durchgeführt (Gelegenheitsstichprobe). Die Befragung wurde in Anwesenheit des Versuchsleiters in den Klassenzimmern durchgeführt.

Nachdem soziodemographischen Daten, Präferenzen für Videospiele und Fragen zu den Ärgerdimensionen gestellt wurden, folgte eine Vor- und Nachhermessung des Ärgerzustands sowie eine ärgerinduzierende Intervention dazwischen. Die ärgerinduzierende Intervention erfolgte in Form von Matrizenaufgaben aus dem Raven Matrizenest (Horn 2009). Die Antworten der Probanden wurden in einer festgelegten Reihenfolge als richtig oder falsch bewertet; unabhängig davon, ob sie auch tatsächlich richtig oder falsch gelöst wurden. Somit erhielt jeder Proband sechs Mal die Rückmeldung, einen Fehler begangen zu haben. Wie im Computerspiel sollte dadurch den Probanden vermittelt werden, durch eigenes Verschulden einen Fehler begangen zu haben.

Die Stichprobe wurde in *Nicht-Gamer*, *moderate Gamer* und *intensive Gamer* unterteilt. Hierzu wurde anhand der Häufigkeitstabelle die Menge der Nicht-Gamer bestimmt. Die restliche Menge wurde zu je 50 Prozent geteilt. Die untere Hälfte gilt als moderate Gamer, die obere Hälfte als intensive Gamer.

Mittelwertunterschiede der Ärgerdimensionen von Gamern und Nicht-Gamern wurden anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse berechnet. Um Zusammenhänge der verschiedenen Variablen zu erkennen wurden Korrelationskoeffizienten berechnet. Variablen mit signifikanten Korrelationen wurden in die Berechnung der multiplen Regression aufgenommen. Um Unterschiede der Präferenzen für Videospiele-Genres und der Ärgerdimensionen zu erkennen, wurden Mittelwertvergleiche anhand von *t*-Tests angestellt. Sämtliche Berechnungen erfolgten mit dem Computerprogramm SPSS, Version 24. Das Signifikanzniveau wurde auf 5 Prozent festgelegt.

Abbildung 1: Präferenzen für Videospiele-Genres, nach Geschlechtern getrennt, in Prozent (Anzahl Antworten: weibliche Jugendliche $n = 92$, männliche Jugendliche $n = 493$).

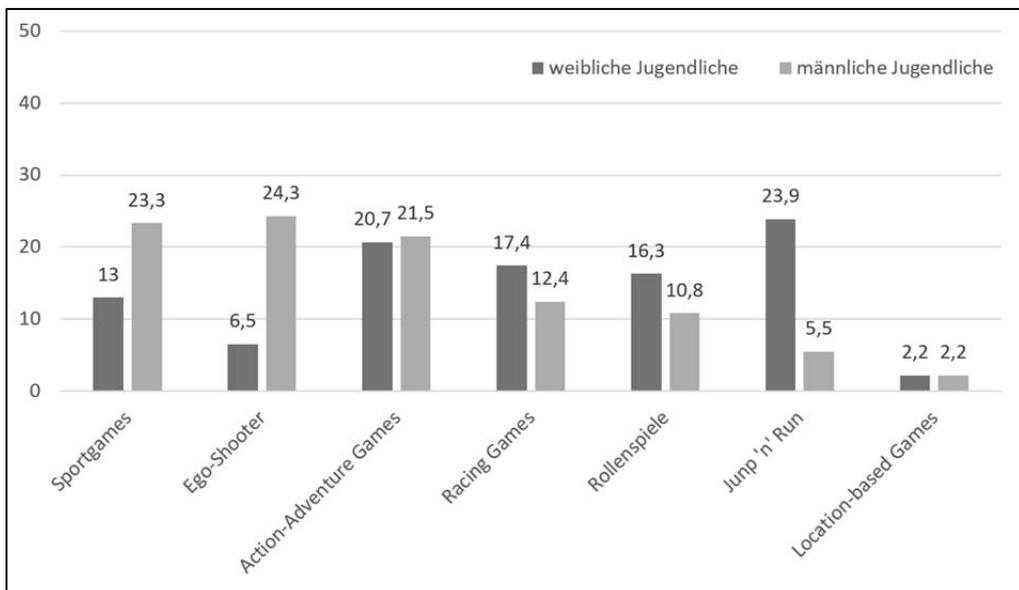


Abbildung 1 zeigt ein Balkendiagramm der Präferenzen für das jeweilige Videospiele-Genre nach Geschlechtern getrennt. Die hohe Anzahl der Nennungen entstand aufgrund von Mehrfachantworten. Sport Games und Ego-Shooter wurden häufiger von den männlichen Jugendlichen genannt als von den weiblichen. Bei Action-Adventure-Games sind die Präferenzen beider Geschlechter ähnlich hoch. Die Häufigkeit der Präferenz für Jump 'n' Run Games ist bei den weiblichen Jugendlichen höher als bei den männlichen.

4 Ergebnisse

Vergleicht man die Geschlechterverteilung der Gamer (moderate Gamer und intensive Gamer zusammen) mit den Nicht-Gamern, zeigt sich, dass männliche Jugendliche Videospiele öfter nutzen als weibliche Jugendliche (88% männliche Gamer und 12% männliche Nicht-Gamer respektive 67% weibliche Gamer und 33% weibliche Nicht-Gamer). Ausserdem nimmt mit steigender Nutzungsdauer der Anteil der männlichen Gamer zu, während der Anteil weiblicher Gamer bei den intensiven Gamern am geringsten ist.

Abbildung 2: Ärgerzuwachs in Abhängigkeit der wöchentlichen Nutzungsdauer von Videospiele, eingeteilt in die Gruppen moderate Gamer, Nicht-Gamer und intensive Gamer.

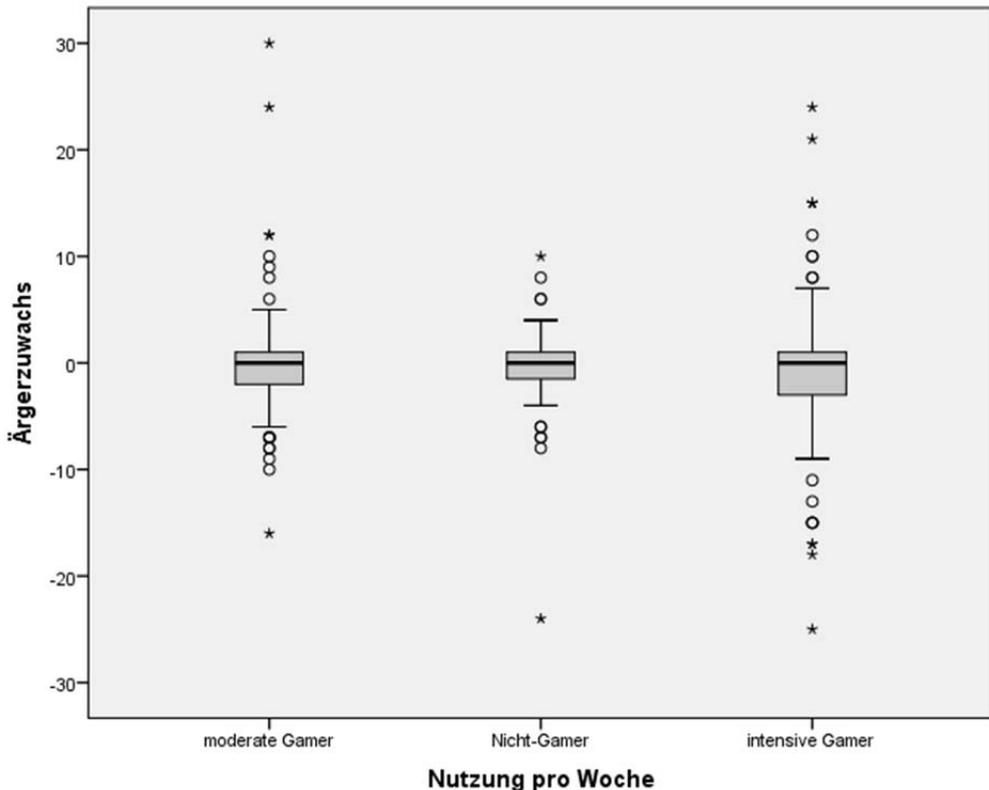


Abbildung 2 zeigt den Ärgerzuwachs für die jeweiligen Gruppen moderate Gamer, Nicht-Gamer und intensive Gamer. Es lässt sich erkennen, dass die drei Gruppen eine ähnliche Ausprägung zeigten. Der Mittelwert befindet sich bei allen Gruppen nahe bei null (moderate Gamer: $M = .00$; $SD = 5.106$; Nicht-Gamer: $M = -.65$; $SD = 4.527$; intensive Gamer: $M = -.69$; $SD = 6.713$).

Der Ärgerzuwachs zeigt sowohl positive wie auch negative Werte. Dies bedeutet, dass die begangenen Fehler im Matrizentest bei einigen Jugendlichen zu einer Ärgerzunahme und bei anderen zu einer Ärgerreduktion führten. Die positiven sowie die negativen Werte nehmen mit steigender Nutzungsdauer zu. Ebenso wächst das untere Quartil der Box mit steigender Nutzungsdauer.

Anhand einer Korrelationsanalyse zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzungsdauer und der relativen Ärgerzunahme. Einzig zwischen der Nutzungsdauer und dem Geschlecht zeigt sich ein negativer, starker und signifikanter Zusammenhang ($r_s = -.392$; $p = .000$). Das bedeutet, dass mit zunehmender Nutzungsdauer der Anteil an männlichen Jugendlichen signifikant zunimmt.

Die H_1 -Hypothese zur Nutzungsdauer und der relativen Ärgerzunahme konnte somit nicht bestätigt werden. Es wird die H_0 -Hypothese beibehalten: Es zeigt sich *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen der relativen Ärgerzunahme und der Nutzungsdauer von Videospiele bei 16- bis 25-Jährigen.

Mittels einer Varianzanalyse wurden die Unterschiede der Ärgerdimensionen zwischen den Gamern und Nicht-Gamern berechnet. Es zeigt sich, dass sich die beiden Gruppen nicht signifikant unterscheiden. Einzig lässt sich ein Hinweis bei der Variable Trait-Ärger feststellen. Die Gamer zeigen im Vergleich mit den Nicht-Gamern eine Tendenz zu einem geringeren Wert bei Trait-Ärger ($F(1.311) = 2.856$; $p = .093$). Dies bedeutet, dass Gamer tendenziell weniger dazu neigen, sich in Situationen zu ärgern sowie Ärger tendenziell weniger häufig und intensiv erleben. Somit konnte bezüglich der Hypothese zu den Ärgerdimensionen die H_1 -Hypothese nicht bestätigt werden. Es wird die H_0 -Hypothese beibehalten: 16- bis 25-jährige Gamer unterscheiden sich *nicht* signifikant von den Nicht-Gamern in den Ärgerdimensionen Trait-Ärger, Anger Expression-Out, Anger Expression-In und Ärgerkontrolle.

Tabelle 2: Mittelwertvergleiche bei unabhängigen Stichproben der Präferenzen für Videospiele-Genres und Ärgerdimensionen

Videospiele-Genre	Variable	Präferenz		keine Präferenz		$t(312)$	p	Cohen's d
		M	SD	M	SD			
Ego-Shooter	Anger XI	46.84	11.919	50.76	12.572	2.764	.006	.32
Sport Games	Anger XI	47.16	12.763	50.57	12.063	2.401	.017	.27
Sport Games	Ärgerk.	47.69	10.522	51.97	9.886	3.664	.000	.42
Rollenspiele	Anger XO	45.65	9.668	49.24	9.648	2.724	.007	.37
Rollenspiele	Ärgerk.	54.55	9.832	49.07	10.182	3.980	.000	.55
Location-based Games	Anger XO	43.73	7.478	48.71	9.794	1.938	.054	.57

Anmerkungen: Anger XI: Anger Expression-In, Ärgerk.: Ärgerkontrolle, Anger XO: Anger Expression-Out.

Zwischen den Präferenzen für Videospiel-Genres und den Ärgerdimensionen zeigten sich signifikante Unterschiede. Diese werden in Tabelle 2 dargestellt.

Jugendliche, welche Ego-Shooter präferieren, zeigten eine signifikant geringere Ausprägung bei Anger Expression-In als Jugendliche, welche Ego-Shooter nicht präferieren ($t(312) = 2.764; p = .006$). Es zeigte sich ein kleiner bis mittlerer Effekt nach *Cohen* (1992) von $d = .32$. Das heisst, dass Jugendliche, welche Ego-Shooter präferieren, eine geringere Tendenz zeigen, den Ärger nach innen zu richten oder zu unterdrücken als Jugendliche, welche Ego-Shooter nicht präferieren.

Ebenso zeigten Jugendliche, welche Sport Games präferieren eine schwach signifikant geringere Ausprägung bei Anger Expression-In als Jugendliche, welche Sport Games nicht präferieren ($t(312) = 2.401; p = .017$). Es zeigte sich ein kleiner Effekt nach *Cohen* (1992) von $d = .27$. Das heisst, dass Jugendliche, welche Sport Games präferieren, eine geringere Tendenz zeigen, den Ärger nach innen zu richten oder zu unterdrücken als Jugendliche, welche Sport Games nicht präferieren.

Weiter zeigten Jugendliche, welche Sport Games präferieren, eine hoch signifikant geringere Ärgerkontrolle als Jugendliche, welche Sport Games nicht präferieren ($t(312) = 3.664; p = .000$). Es zeigte sich ein knapp mittlerer Effekt nach *Cohen* (1992) von $d = .42$. Das heisst, dass Jugendliche, welche Sport Games präferieren, eine geringere Kontrolle über ihren Ärger haben als Jugendliche, welche Sport Games nicht präferieren.

Ein weiterer hoch signifikanter Unterschied wurde zwischen der Präferenz für Rollenspiele und der Ärgerkontrolle gefunden. Jugendliche, welche Rollenspiele präferieren, zeigten eine hoch signifikant höhere Ärgerkontrolle als Jugendliche, welche Rollenspiele nicht präferieren ($t(312) = 3.980; p = .000$). Es zeigte sich ein mittlerer Effekt nach *Cohen* (1992) von $d = .55$. Das heisst, dass Jugendliche, welche Rollenspiele präferieren, eine höhere Kontrolle über ihren Ärger haben als Jugendliche, welche Rollenspiele nicht präferieren.

Ebenso zeigten Jugendliche, welche Rollenspiele präferieren, eine signifikant geringere Ausprägung bei Anger Expression-Out als Jugendliche, welche Rollenspiele nicht präferieren ($t(312) = 2.724; p = .007$). Es zeigte sich ein kleiner bis mittlerer Effekt nach *Cohen* (1992) von $d = .37$. Das heisst, dass Jugendliche, welche Rollenspiele präferieren, eine geringere Tendenz haben, ihren Ärger nach aussen gegenüber Personen und Objekten offen auszudrücken als Jugendliche, welche Rollenspiele nicht präferieren.

Weiter zeigte sich bei Jugendlichen, welche Location-based Games präferieren, eine Tendenz zu einer geringeren Ausprägung bei Anger Expression-Out im Vergleich zu Jugendlichen, welche Location-based Games nicht präferieren ($t(312) = 1.938; p = .054$). Es zeigte sich ein mittlerer Effekt nach *Cohen* (1992) von $d = .57$. Das heisst, dass Jugendliche, welche Location-based Games präferieren, eine geringere Tendenz haben, ihren Ärger nach aussen gegenüber Personen und Objekten offen auszudrücken als Jugendliche, welche Location-based Games nicht präferieren. Jedoch muss dieses Ergebnis vorsichtig interpretiert werden, weil Location-based Games nur $n = 14$ Jugendliche als Präferenz angegeben haben und somit die Datengrundlage eingeschränkt ist.

Somit konnte bezüglich der Hypothese zu den Videospiel-Genres die H_1 -Hypothese bestätigt werden: 16- bis 25-Jährige, welche ein bestimmtes Videospiel-Genre präferieren, unterscheiden sich hinsichtlich der Ärgerzunahme und der Ärgerdimensionen (Trait-Ärger, Anger Expression-In, Anger Expression-Out und Ärgerkontrolle) signifikant von denjenigen, welche das Videospiel-Genre nicht präferieren.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte den Zusammenhang zwischen der Nutzungsdauer von Videospiele und der relativen Ärgerzunahme bei 16- bis 25-Jährigen. Weiter wurde untersucht, ob sich Gamer signifikant von Nicht-Gamern in den Ärgerdimensionen Trait-Ärger, Anger Expression-Out, Anger Expression-In und Ärgerkontrolle unterscheiden. Ausserdem wurde der Frage nachgegangen, ob sich 16- bis 25-Jährige, welche ein bestimmtes Videospiele-Genre präferieren, hinsichtlich der Ärgerzunahme und der Ärgerdimensionen signifikant von denjenigen unterscheiden, welche das Videospiele-Genre nicht präferieren.

Das Begehen von Fehlern in der Schule führte nicht zwangsläufig zu einer Ärgerzunahme. Bei etwa der Hälfte der Probanden konnte eine Ärgerreduktion festgestellt werden. Die Ärgerzunahme oder -abnahme nach einem begangenen Fehler zeigte sich unabhängig der Nutzungsdauer von Videospiele.

Bezüglich den Ärgerdimensionen Trait-Ärger, Anger Expression-Out, Anger Expression-In und Ärgerkontrolle bei Gamern und Nicht-Gamern konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Zwischen den unterschiedlichen Präferenzen für ein Videospiele-Genre zeigten sich ebenfalls keine Unterschiede in der Ärgerzunahme. Jedoch liessen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Ärgerdimensionen finden.

Jugendliche, welche Ego-Shooter oder Sport Games präferieren, zeigten eine signifikant geringere Neigung, den Ärger nach innen zu richten oder zu unterdrücken als Jugendliche, welche Ego-Shooter oder Sport Games nicht präferieren. Jugendliche, welche Sport Games präferieren, zeigten eine hoch signifikant geringere Ärgerkontrolle als Jugendliche, welche Sport Games nicht präferieren. Jedoch zeigten Jugendliche, welche Rollenspiele präferieren, eine hoch signifikant höhere Ärgerkontrolle und eine signifikant geringere Neigung, ihren Ärger nach aussen gegenüber Personen und Objekten offen auszudrücken als Jugendliche, welche Rollenspiele nicht präferieren. Jugendliche, welche Location-based Games präferieren, zeigten eine geringere Tendenz, ihren Ärger gegenüber Personen und Objekten offen auszudrücken als Jugendliche, welche Location-based Games nicht präferieren.

Als sich herausstellte, dass die Matrizenaufgaben bei einigen Probanden zu einer Ärgerreduktion führten, wurden die nachfolgenden Klassen im Anschluss an die Umfrage nach möglichen Erklärungen für diesen Effekt befragt. Dies ergab folgenden Antworten: (a) Die Betroffenen könnten vor der Umfrage aggressiv erregt gewesen sein, z.B. durch einen Streit mit einer anderen Person. Die Matrizenaufgaben hätten von der Verärgerung abgelenkt und dadurch den Ärger reduziert. Der Ärger, der durch die Matrizenaufgaben erfolgte, erreichte letztendlich ein niedrigeres Ärgerniveau als das Anfangsniveau. (b) Die ruhige Arbeitsatmosphäre wirkte entspannend. (c) Das korrekte Beantworten der Aufgaben war den Probanden nicht wichtig und löste somit eine geringe emotionale Reaktion aus. (d) Die Probanden besaßen, unabhängig von der Nutzungsdauer von Videospiele, die Haltung, dass Fehler nichts Schlimmes seien oder, dass Fehler nützlich seien, um daraus zu lernen. (e) Die Fehler verärgerten in dem Moment als der Fehler begangen wurde. Die Probanden waren erleichtert, als die Matrizenaufgaben beendet waren. Diese Erleichterung war stärker als das Residuum der Verärgerung.

Es ist möglich, dass sich die Fehlerkultur der virtuellen Welt nicht auf die Schule transferieren lässt. Fehler finden beim Videospiele in einem sicheren Kontext statt, in dem

keine schwerwiegenden Konsequenzen zu erwarten sind. Beim Wechseln zwischen der virtuellen und nicht-virtuellen Welt könnten die Gamer dabei eine unterschiedliche Fehlerkultur einnehmen.

Weil die Nutzungsdauer nicht signifikant mit der Ärgerzunahme korrelierte, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Videospiele zu einer fehlerfreundlicheren Haltung im schulischen Kontext führen. Hierbei bleibt ungeklärt, ob sich keine fehlerfreundlichere Haltung entwickelt oder ob der Transfer auf den Schulkontext nicht gelingt.

Die vorliegende empirische Arbeit unterliegt verschiedenen Einschränkungen. Aufgrund der hohen Beteiligung von Lernenden einer Berufsfachschule für Logistik sind die männlichen Probanden ($n = 208$) im Vergleich zu den weiblichen Probanden ($n = 105$) überrepräsentiert. Weiter ist die Altersspanne der Probanden von 16 und 25 Jahren sehr gross und beinhaltet verschiedene Entwicklungsphasen. Weiterführende Forschung mit Beschränkung auf eine engere Altersspanne könnte nützliche Erkenntnisse liefern.

Bei der Frage nach der Nutzungsdauer pro Woche und am Wochenende mussten die Probanden die tägliche Spielzeit auf mehrere Tage hochrechnen. Dabei könnten sich Rechenfehler eingeschlichen haben. Die Nutzungsdauer der Probanden wurde retrospektiv erhoben und unterliegt dadurch Verzerrungen.

Der Pretest reichte nicht aus, um die Reaktionen auf den Matrizentest aufzuzeigen. Eine Literaturrecherche bezüglich der emotionalen Reaktion auf Fehler sowie eine Pilotstudie wären von Vorteil gewesen.

Der Matrizentest wurden für die Intervention deshalb gewählt, weil davon ausgegangen wurde, dass diese für die Probanden emotional nicht vorbelastet waren. Wären stattdessen beispielsweise Mathematikrechnungen verwendet worden, hätten diese schon vor Beginn der Aufgabe stärkere positive oder negative Assoziationen ausgelöst. Mit den Matrizentests wurde jedoch die Repräsentativität der Schulsituation eingeschränkt. Eine typisch schulische Aufgabe hätte den schulischen Alltag besser abgebildet.

Es zeigt sich, dass verschiedene Videospiele-Genres mit unterschiedlichen Ärgerdimensionen korrelieren. Weiterführende Forschung könnte der Frage nachgehen, welche Variablen dazu beitragen. Insbesondere kognitive Bewertungen könnten von entscheidender Bedeutung sein. Es lässt sich vermuten, dass die verschiedenen Persönlichkeitstypen und sozialen Hintergründen ein wichtiger Aspekt zur Interpretation der Ärgerkontrolle sein könnten. Hierzu könnten qualitative und quantitative Forschung wichtige Erkenntnisse liefern.

Mit den Befunden der vorliegenden Studie lassen sich keine kausalen Aussagen treffen. Sie bieten jedoch die Ausgangslage für weitere Untersuchungen. Dadurch liessen sich Erkenntnisse für die Behandlung von Emotionsstörungen, bei denen Gefühle von Ärger und Aggression eine wichtige Rolle spielen, gewinnen. Positive Wirkungen von Videospiele liessen sich in verschiedenen Settings, wie zum Beispiel in der Schule oder der Psychotherapie, gezielt einsetzen.

Wie bereits erwähnt, ist eine Kultur der Fehlerorientierung und Fehlerangst in der Schule hinderlich für konstruktives Lernen. Eine Untersuchung der unterschiedlichen Reaktionen auf Fehler kann für didaktische Überlegungen von Nutzen sein. Wenn sich eine Lernkultur entwickelt, in welcher Fehler als wichtige Bestandteile eines Lernprozesses verstanden werden, kann dadurch eine positive Fehlerkultur gefördert werden.

In Anbetracht der Vielzahl an unterschiedlichen Videospiele sind Untersuchungen zu psychologisch schädlichen wie auch hilfreichen Wirkungen weiterhin relevant. Die hier vorliegenden Ergebnisse liefern einen Beitrag zur Differenzierung dieses Bildes.

Anmerkungen

- 1 Der englische Begriff Gamer ist geschlechtsneutral und wird hier sowohl für männliche wie auch für weibliche Personen verwendet.
- 2 Die Begrenzung des Jugendalters wird in der Psychologie unterschiedlich definiert (Schwarz 2017). Im Folgenden sind 16- bis 25-jährige Probanden gemeint, wenn von Jugendlichen gesprochen wird.

Literatur

- Adachi, P. J. C./Willoughby, T. (2013): More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *J Youth Adolescence*, 42, 7, S. 1041-1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9913-9>
- Anderson, C. A./Shibuya, A./Ihori, N./Swing, E. L./Bushman, B. J./Sakamoto, A./Rothstein, H. R./Saleem, M. (2010): Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136, 2, S. 151-173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
- Barlett, C. P./Anderson, C. A./Swing, E. L. (2008): Video game effects—confirmed, suspected, and speculative. A review of the evidence. *Simulation & Gaming*, 40, 3, S. 377-403.
- Blumberg, F. C./Altschuler, E. (2011): From the playroom to the classroom: Children's views of video game play and academic learning. *Child Development Perspectives*, 5, 2, S. 99-103. <https://doi.org/10.3200/GENP.131.2.151-158>
- Blumberg, F. C./Sokol, L. M. (2004): Boys' and girls' use of cognitive strategy when learning to play video games. *The Journal of General Psychology*, 131, 2, S. 151-158.
- Chory, R. M./Goodboy, A. K. (2011): Is basic personality related to violent and non-violent video game play and preferences? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 4, S. 191-198.
- Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 1, S. 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Eck, R. V./Hung, W. (2010): A Taxonomy and framework for designing educational games to promote problem solving. Online verfügbar unter: <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2010/06/eckpaper.pdf>, Stand: 02.01.2017.
- Eglesz, D./Fekete, I./Kiss, O. E./Izsó, L. (2005): Computer games are fun? On professional games and players' motivations. *Educational Media International*, 42, 2, S. 117-124.
- Ferguson, C. J./Rueda, S. M. (2010): The hitman study: Violent video game exposure effects on aggressive behavior, hostile feelings, and depression. *European Psychologist*, 15, 2, S. 99-108. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000010>
- Gee, J. P. (2007): *What video games have to teach us about learning and literacy*. Second edition. – New York.
- Gose, E. (2014): *What video game genres are teaching us*. Online verfügbar unter: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/100511/1/Gose_Edward_r.pdf, Stand: 11.01.2017.
- Horn, R. (Hrsg.) (2009): *SPM. Raven's progressive matrices und vocabulary scales*. – Frankfurt a.M.
- Hwang, G.-J./Hung, C.-M./Chen, N.-S. (2014): Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based game development approach. *Education Tech Research Dev*, 62, 2, S. 129-145. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9320-7>
- Jackson, L. A./Witt, E. A./Games, A. I./Fitzgerald, H. E./von Eye, A./Zhao, Y. (2011): Information technology use and creativity: Findings from the children and technology project. *Computers in Human Behavior*, 28, 2, S. 370-376.
- Kinzie, M. B./Joseph, D. R. D. (2008): Gender differences in game activity preferences of middle school children: Implications for educational game design. *Educational Technology Research and Development*, 56, 5, S. 643-663. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9076-z>
- Kowert, R./Oldmeadow, J. A. (2013): (A)Social reputation: Exploring the relationship between online video game involvement and social competence. *Computers in Human Behavior*, 29, 4, S. 1872-1878. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.003>

- MobyGames* (n.d.): Genre Definitions. Online verfügbar unter: <http://www.mobymgames.com/glossary/genres>, Stand: 07.02.2017.
- Nicklas, D./Pfisterer, C./Mitschang, B.* (2001): Towards location-based games. Online verfügbar unter: ftp://ftp.informatik.uni-stuttgart.de/pub/library/ncstrl.ustuttgart_fi/INPROC-2001-44/INPROC-2001-44.pdf, Stand: 08.02.2017.
- Peever, N./Johnson, D./Gardner, J.* (2012): Personality & video game genre preferences. Online verfügbar unter: <http://doi.acm.org/10.1145/2336727.2336747>, Stand: 11.02.2017.
<https://doi.org/10.1145/2336727.2336747>
- Röbke, P.* (2005): Vom Umgang mit Fehlern beim Üben. Online verfügbar unter: <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/vomumgangmitfehlernbeimubempeterrobke.pdf>, Stand: 15.07.2016.
- Rohrmann, S./Hodapp, V./Schnell, K./Tibubos, A. N./Schwenkmezger, P./Spielberger, C. D.* (2013): Das State-Trait-Ärgerausdrucks-Inventar – 2 (STAXI-2). Deutschsprachige Adaptation des State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2) von *Charles D. Spielberger*. – Bern.
- Ryan, R. M./Rigby, C. S./Przybylski, A.* (2006): The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30, 4, S. 344-360.
<https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Schwarz, M.* (2017): Adoleszenz. Online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/adoleszenz/>, Stand: 04.05.2017.
- Sherry, J. L./Lucas, K./Greenberg, B. S./Holmstrom, A.* (2013): Child development and genre preference: Research for educational game design. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 5, S. 335-339. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0242>
- Suter, L./Waller, G./Bernath, J./Külling, C./Willemse, I./Süss, D.* (2018). JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. – Zürich.
- Ventura, M./Shute, V./Kim, Y. J.* (2012): Video gameplay, personality and academic performance. *Computers & Education*, 58, 4, S. 1260-1266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.022>
- Ventura, M./Shute, V./Zhao, W.* (2013): The relationship between video game use and a performance-based measure of persistence. *Computers & Education*, 60, 1, S. 52-58.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.003>
- Waller, G./Willemse, I./Genner, S./Suter, L./Süss, D.* (2016): JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. – Zürich.



Elke Reichmann u.a. (Hrsg.)

Professionalität in der Kindheitspädagogik Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven

2019 • 210 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2287-7 • eISBN 978-3-8474-1341-7

Nach den Entwicklungen der letzten Jahre im Feld der Kindheitspädagogik, mit dem quantitativen Ausbau der institutionellen Betreuungsplätze sowie dem Ausbau der Studiengänge der Kindheitspädagogik, wird es Zeit, einen Blick auf unterschiedliche Diskussionen zu wagen. Das Buch zeigt durch die multiprofessionelle Perspektive auf, welche aktuellen Diskurse das Feld bewegen und welche zukünftigen Herausforderungen zu erwarten und zu gestalten sind.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber:

Prof. Dr. Elke Reichmann, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Renate Elli Horak, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Jens Müller, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

M.A. Heike Fink, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Dipl. Päd. Sabine Kaiser, Evangelische Hochschule Ludwigsburg

www.shop.budrich.de

Erforschung pädagogischer Qualität aus Sicht der Kinder. Chancen und Herausforderungen

Regine Schelle, Kristine Blatter, Stefan Michl

1 Einleitung

Die institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland kennzeichnet sich durch eine alltagsintegrierte und situationsorientierte Pädagogik, bei der die Interessen und Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen. Die individuellen Voraussetzungen des Kindes bilden hierbei die Grundlage für eine am Alltag orientierte Bildungsarbeit (*Anders/Tietze/Roßbach 2016*). Somit ist die Realisierung einer individualisierten Pädagogik Ausgangspunkt und zugleich Zielmarke für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kitas). Unstrittig ist, dass für eine solche Realisierung sowohl entsprechende strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen in den Einrichtungen als auch qualitativ hochwertige Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern notwendig sind. Daher sind die aktuell breit geführten Diskussionen über Qualitätsmerkmale der Lernumgebung und über die Bedeutung der Interaktionsqualität sowie die damit verbundenen Forschungsaktivitäten unerlässlich. Jedoch scheint bislang die kindliche Perspektive auf pädagogische Qualität in der Diskussion und Forschung noch nicht ausreichend berücksichtigt (*Heil u.a. 2019*). Dass diese aber entscheidend sein kann, zeigen empirische Erkenntnisse. So variiert die festgestellte Qualität deutlich, wenn nicht allein die Lernumgebung, sondern auch die individuell erlebte Qualität auf Zielkindebene bewertet wird (*Kluczniok 2018*). Demnach ist eine zentrale Herausforderung der Qualitätsforschung in Kitas, die Perspektive der Kinder auf pädagogische Qualität in den Forschungsprozess einzubeziehen.

2 Qualitätsforschung mit Kindern

Qualitätsforschung, die Kinder beteiligt, findet sich national wie international nur vereinzelt. Dabei können zwei Forschungsmethoden unterschieden werden: Zum einen wird die kindliche Perspektive durch die Beobachtung von Kindern indirekt berücksichtigt; zum anderen wird die Perspektive der Kinder mittels Befragungen direkt erhoben.

2.1 Beobachtung von Kindern

Ein relationaler Ansatz pädagogischer Qualität geht davon aus, dass Qualität nur unter Berücksichtigung des Bezugsrahmens, der Handeln ermöglicht oder begrenzt, beschreibbar wird (Honig/Neumann 2004). Hierauf bauen ethnografische Studien auf, die das pädagogische Handeln und Veränderungsprozesse in Einrichtungen verstehend betrachten und unter anderem das Handeln der Kinder für die Herstellung eines „guten Kindergartens“ rekonstruieren (vgl. etwa Jung 2004).

Darüber hinaus finden sich Forschungsprojekte, die die individuellen Aktivitäten und Interaktionen eines Kindes in der Kitagruppe standardisiert beobachten. Zum Einsatz kommen dabei Beobachtungsinstrumente wie das „*Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)*“ (NICHD 1996), das „*Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)*“ (Downer u.a. 2012) und für den deutschsprachigen Raum die „*Zielkindbeobachtung (ZiKiB)*“ (Kuger/Pflieger/Roßbach 2006). In einer Studie von Smidt (2012) in Bayern und Hessen werden internationale Ergebnisse bestätigt: Die zielkindbezogene Qualität liegt deutlich unter der auf Gruppenebene erfassten Qualität und kann als unbefriedigend eingeschätzt werden.

Ergänzend dazu ist die „*Leuven Involvement Scale (LIS)*“ (Laevers/Moons/Declercq 2012) als zielkindorientiertes Qualitätsbewertungsinstrument zu nennen. Auf der Grundlage des Wohlbefindens und der Engagiertheit der einzelnen Kinder in einer Gruppe werden Rückschlüsse auf die pädagogische Qualität gezogen. Mit diesem Instrument wurden in England und Belgien Studien zur Qualitätsentwicklung in Kitas durchgeführt (Laevers 2017).

2.2 Befragung von Kindern

Empirische Ergebnisse dazu, wie Kinder selbst Qualität beschreiben, liegen nach wie vor nur in wenigen Ausnahmen vor (Heil u.a. 2019). Im deutschsprachigen Raum finden sich vereinzelt Forschungsprojekte, die Kinder in Kitas direkt befragen. Hierzu zählt etwa die Studie zur Umsetzung des Konzepts „Kinderstube Demokratie“, im Rahmen derer unter anderem Kinder zu ihren Partizipationsmöglichkeiten interviewt wurden (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Konkret auf Qualitätskriterien aus Sicht der Kinder bezogen, sind national insbesondere vier Forschungsprojekte zu nennen, die einen solchen methodischen Weg eingeschlagen haben.

Als erster Meilenstein kann das Projekt „Kindersituationen“ (Roux 2002) genannt werden, bei dem unter anderem Leitfadeninterviews mit Kindern geführt wurden, in denen sie anhand von vier Schlüsselbildern über Erfahrungen im Lebensumfeld ihrer Kita berichteten. Ziel war es, zu verdeutlichen, wie sich der Situationsansatz auf die Erfahrungen der Kinder auswirkt. Auch wenn es nicht gelang, einen solchen Zusammenhang eindeutig herauszustellen, zeigte sich, dass die Kinder meist sehr differenziert über ihren Alltag in der Kita berichteten.

Im Rahmen der Studie „Qualität aus Kindersicht (QuaKi)“ (Nentwig-Gesemann/Walther/Theedinga 2017) wurden in Kitas, die von ausgewiesenen Expert*innen als „good practice“-Einrichtungen empfohlen wurden, Vier- bis Sechsjährige dazu befragt, was sie selbst als gute Qualität erleben. Ebenso wurden teilnehmende Beobachtungen und Gruppendiskussionen durchgeführt, Fotos erstellt, Kinderzeichnungen hinzugezogen sowie

Kitaführungen der Kinder mit Bild und Ton festgehalten. Im Ergebnis werden zehn Qualitätsfacetten aus Kindersicht unterschieden, die sich drei Qualitätsdimensionen zuordnen lassen (Individualität und Zugehörigkeit; Kompetenzerleben; Autonomie und Partizipation).

Als eine standardisierte Möglichkeit, Kinder zu befragen, entwickelten *Sommer-Himmel* und *Titze* (2018) das Instrument „Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK). Dieses multimethodische Instrument befragt die Kinder nach ihren Partizipationsmöglichkeiten, einer Bewertung der pädagogischen Angebote, ihrem allgemeinen Wohlbefinden sowie der Qualität ihrer sozialen Kontakte in der Kita. In einer Studie wurden so 53 Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren befragt. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Kinder (83%) die pädagogischen Angebote als gut oder sehr gut bewertete, jedoch fanden nur 47%, dass sie eigene Ideen zu den Aktivitäten beitragen konnten.

Als viertes, aktuelles Forschungsvorhaben ist das Projekt „Kinderbetreuung aus Kindersicht (KiKi)“ (*Heil* u.a. 2019) zu nennen. Es geht der Frage nach, welche Bedeutung einzelne Qualitätsaspekte des pädagogischen Alltags für fünf- bis sechsjährige Kinder haben. Dazu wurden mit 47 Kindern dialogisch angelegte, teiloffene Kleingruppengespräche und Einzelinterviews geführt. Gefragt wurde unter anderem nach Aktivitäten und dem kindlichen Kompetenzerwerb. So konnten Lieblingsspielmaterialien und -bereiche, individuelle Lernbereiche als auch die Aufgaben einer Erzieherin aus Sicht der Kinder identifiziert werden.

3 Chancen und Herausforderungen einer Qualitätsforschung mit Kindern

In der Qualitätsforschung dominieren national wie international Projekte, die Qualität als ein von Erwachsenen bestimmtes Konstrukt bewerten und analysieren. Kinder werden nur vereinzelt direkt oder indirekt in den Forschungsprozess einbezogen. Hat man aber ein Bild vom Kind vor Augen, das die neue Kindheitsforschung skizziert, zeigt sich an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat (*Heil* u.a. 2019). Kinder als Subjekte zu betrachten, die ihre Umwelt aktiv gestalten sowie eigene Erfahrungen und Wissen besitzen, impliziert, dass Forschende mit Kindern interagieren, ihnen zuhören und zusehen, um lebensweltliche Fragen aus der Perspektive der Kinder zu beleuchten (*Honig/Lange/Leu* 1999). Die Wirklichkeit, die Kinder in der Kita als Teil ihrer Lebenswelt erleben, gilt es entsprechend zu rekonstruieren (*Heinzel* 2013).

Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie es gelingen kann, die kindliche Perspektive direkt, also durch Befragungen, einzubeziehen und die damit verbundenen methodischen als auch ethischen Herausforderungen zu bewältigen. Denn die Qualitätsforschung in der Frühen Bildung ist in großen Teilen davon geprägt, wie sich Erwachsene eine „gute“ Kindheit in Kitas vorstellen und welche Bedingungen sie dafür als notwendig erachten. Somit sind die Ergebnisse einer Kinderbefragung als eine „Übersetzungsleistung“ in die Bedeutungssysteme der Erwachsenen zu verstehen (*Fuhs/Schneider* 2012). Hinzu kommt, dass bei einer direkten Beteiligung von Kindern eine ungleiche, weil in hierarchischen Generationenbeziehungen eingebundene, Zusammenarbeit zwischen Forscher*in und Kind entsteht (*Heinzel* 2013). Darüber hinaus stellen sich spezielle forschungsethische Fragen bei der Befragung einer vulnerablen Gruppe (*Nentwig-Gesemann/Walther*

Thedinga 2017). Eine besondere Offenheit der Forscher*innen sowie deren hohe Reflexionskompetenz bezogen auf eigene Konstruktionen und die Beziehungsdynamik mit den Kindern sind für einen erfolgreichen Forschungsprozess ebenso entscheidend wie spezifische Methoden und Instrumente, die der Zielgruppe gerecht werden (*Punch* 2002). Kindern sollten vielfältige und altersangemessene Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Deutungen zu formulieren. Der „Mosaic-Approach“ von *Clark* und *Moss* (2011) legt beispielsweise dar, wie durch einen Methodenmix aus Paar- und Kleingruppeninterviews, Beobachtungen, Kinderzeichnungen und Fotografien Kinder schon im Kita-Alter aktiv befragt werden können.

Gelingt es, diese methodischen Herausforderungen zu meistern, kann die Befragung von Kindern ein großes Potential für die Qualitätsforschung entfalten. Die oben genannten Forschungsprojekte zeigen, dass es Kindern durchaus gelingen kann, einen eigenen Standpunkt zu vertreten und präzise Vorstellungen in Bezug auf eine „gute“ Kita zu formulieren. In Anbetracht des Kinderrechts auf Partizipation muss man auch in der Qualitätsdiskussion kritisch hinterfragen, wie sich die Kinder als entscheidende Akteure Gehör verschaffen können (*Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga* 2017).

Der Einsatz von Beobachtungsverfahren als eine Methode der indirekten Beteiligung von Kindern kann für die Qualitätsforschung ebenfalls als Chance verstanden werden, der individuell erlebten Qualität eines Kindes mehr Relevanz zu verleihen. Für die qualitative Weiterentwicklung einer kindorientierten und kompensatorisch wirkenden Begleitung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse scheint dies unerlässlich.

Notwendig sind vertiefte Auseinandersetzungen damit, wie der beschriebene methodische Perspektivwechsel in der Qualitätsforschung der Frühen Bildung gelingen kann. Im „Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung“ des BMBF zielt die 2018 gestartete Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ darauf ab, Gelingensfaktoren für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität zu identifizieren. Die zehn geförderten Projekte zeichnen sich durch vielfältige methodische Zugänge sowie eine systemische Perspektive auf das Arbeitsfeld und dessen Akteure aus. Entsprechend können auch für die Qualitätsforschung mit Kindern interessante Erkenntnisse erwartet werden.¹

Anmerkung

- 1 Nähere Informationen zur Förderrichtlinie und zu den einzelnen Projekten finden sich unter www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2187.php und www.dji.de/metaqeb.

Literatur

- Anders, Y./Tietze, W./Roßbach, H.-G.* (2016): Methodological challenges of evaluating the effects of an early language education programme in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10, 9.
- Clark, A./Moss, P.* (2011): *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. 2. Auflage. – London. <https://doi.org/10.1186/s40723-016-0025-3>
- Downer, J./Booren, L./Lima, O./Luckner, A./Pianta, R.* (2012): The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Child Res Q.* 2010, 25, 1, S. 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>

- Fuhs, B./Schneider, S. (2012): Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten. *Frühe Bildung*, 1, 3, S.125-130. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000044>
- Heil, J./Roux, S./Knör, E./Thalhofer, K./Betrand, U. (2019): Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In: Donie, C./Foerster, F./Obermayr, M./Deckwerth, A./Kammermeyer, G./Lenke, G./Leuchter, M./Wildemann, A. (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. – Wiesbaden, S. 257-262. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_33
- Heinzel, F. (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. – Weinheim/München, S. 707-721.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit, Kindheitsforschung das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: *Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R.* (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. – Weinheim, S. 9-32. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89070-2_16
- Honig, M.-S./Neumann, S. (2004): Wie ist „gute Praxis“ möglich? In: *Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schröder, M.* (Hrsg.): *Qualität in der Sozialen Arbeit*. – Wiesbaden, S. 251-281.
- Jung, P. (2004): Eigenständigkeit. Der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten. In: *Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.* (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. – Weinheim/Basel, S. 119-156.
- Kluczniok, K. (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. – Münster, S. 409-428.
- Kuger, S./Pfleger, K./Roßbach, H.-G. (2006): Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung (ZiKiB). Unveröffentlichte Forschungsversion der BiKS-Forscherguppe der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Laevers, F. (2017): Wie geht es den Kindern in FBBE-Settings? Ein prozessorientierter Qualitätsmonitoring-Ansatz. In: *Klinkhammer, N./Schäfer, B./Harring, D./Gwinner, A.* (Hrsg.): *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern*. – München, S. 249-278.
- Laevers, F./Moons, J./Declercq, B. (2012): *A Process-Oriented Monitoring System for the Early Years (POMS)*. – Leuven.
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M. (2017) (Hrsg.): *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration*. – Berlin.
- NICHHD *Early Child Care Research Network* (1996): Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, S. 269-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Punch, S. (2002): Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9, 3, S. 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. – Weinheim/Basel.
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. – Weinheim/Basel.
- Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. – Münster.
- Sommer-Himmel, R./Titze, K. (2018): Wie geht's dir im Kindergarten? Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK) – ein Instrument zur Befragung von Kindern im Vorschulalter. *Frühe Bildung*, 7, 3, S. 159-166. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000383>

Kinder- und Jugendhilfereport 2018 – Sekundäranalysen amtlicher Daten als Beitrag für eine empirische Jugendhilfeforschung

Sandra Fendrich, Jens Pothmann

1 Einleitung

Die Kinder- und Jugendhilfe als Teil des Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesens hat im Verlauf ihrer mehr als 100-jährigen Geschichte erheblich an gesellschaftlicher und politischer Bedeutung gewonnen. Dabei haben sich in diesem Jahrhundert die Expansions- und Ausdifferenzierungsprozesse in einigen Bereichen noch einmal beschleunigt: Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland wächst alles in allem rasant. Vor allem die Kommunen, aber auch der Bund und die Länder haben für ihre Angebote und Maßnahmen im Jahr 2016 insgesamt rund 45 Milliarden Euro ausgegeben – mehr als doppelt so viel wie zehn Jahre zuvor. Auch als Arbeitgeber nimmt das Gewicht der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Träger immer mehr zu: In den rund 92.000 Einrichtungen und Dienststellen der überwiegend gemeinnützigen, zivilgesellschaftlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind mittlerweile mehr als 800.000 Personen pädagogisch berufstätig, also mehr als die aktuell rund 760.000 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Ehrenamtlich und freiwillig Engagierte sind dabei noch gar nicht mitgezählt (vgl. *Fuchs-Rechlin/Schilling* 2018, S. 2f.).

Mit ihrem breiten Angebotsspektrum ist die Kinder- und Jugendhilfe längst zu einem elementaren Teil des Sozialsystems geworden. Es reicht von Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche über die „Hilfen zur Erziehung“ für Familien bis hin zu Schutzmaßnahmen für Heranwachsende in Notsituationen. Dabei ist die Kindertagesbetreuung das mit Abstand größte Arbeitsfeld. Sie ist maßgeblich mit dafür verantwortlich, dass Angebote und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Aufwachsen junger Menschen heutzutage nicht mehr wegzudenken sind. Allein aufgrund der Größe und der gesellschaftlichen Relevanz dieser Institutionen braucht es für wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, Praxisentwicklung und Politikgestaltung eine belastbare Datengrundlage. Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) ist ein zentrales Instrument für Sekundäranalysen im Rahmen von Forschungsarbeiten zur Kinder- und Jugendhilfe. Sie ist eine wichtige empirische Grundlage für eine Form der wissenschaftlichen Dauerbeobachtung von Strukturen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Arbeitsfelder.

Der vorliegende Beitrag stellt mit dem „Kinder- und Jugendhilfereport“ (KJH-Report) sowie dem Informationsdienst „Kommentierte Daten zur Kinder- und Jugendhilfe“ (Kom^{Dat}) zunächst zwei zentrale Publikationen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhil-

festatistik im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (AKJ^{Stat}) vor. Anschließend werden ausgewählte Befunde aus den genannten Veröffentlichungen präsentiert. Die Schlussbetrachtung resümiert die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) für eine empirisch fundierte Beobachtung der Kinder- und Jugendhilfe.

2 „Kinder- und Jugendhilfereport“ und „Kommentierte Daten zur Kinder- und Jugendhilfe“ – datengestützte Veröffentlichungen zu Themen der Kinder- und Jugendhilfe

Die AKJ^{Stat} ist ein Langzeit-Forschungsprojekt des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund unter der Leitung von *Thomas Rauschenbach*. Seit Ende der 1990er-Jahre sind aus dem Arbeitszusammenhang der AKJ^{Stat} heraus mehrere Monografien und Herausgeberbände entstanden, in deren Mittelpunkt vor allem die empirischen Befunde der KJH-Statistik und deren fachwissenschaftliche Kommentierung stehen (vgl. bereits *Rauschenbach/Schilling* 1997a, 1997b). Aktuell erschienen ist in dieser Reihe der „Kinder- und Jugendhilfereport 2018“ (vgl. *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019). Der Report beinhaltet umfassende sowie übersichtlich aufbereitete Daten und bietet damit eine Grundlage für die vielen aktuellen Diskussionen in der und über die Kinder- und Jugendhilfe.

Erstmals werden in diesem Report amtliche Daten zur gesamten Kinder- und Jugendhilfe zu Kennzahlen und Indikatoren verdichtet. Diese ermöglichen einen schnellen und zuverlässigen Überblick über Entwicklungen in den zentralen Arbeitsfeldern und wichtigen Aufgabengebieten. Die Kennzahlen des Kinder- und Jugendhilfereports basieren zum größten Teil auf den Ergebnissen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Der Report stellt damit einen datengestützten Kompass durch eine zuletzt ausgesprochen dynamische und in Teilen auch unübersichtlich gewordene Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung: So werden in einem einheitlichen Schema die einzelnen Themen vorgestellt, indem in jedem Kapitel nach einer kurzen inhaltlichen Einführung zentrale Fragestellungen formuliert werden. Eine anschließende Übersichtstabelle zu zentralen Grund- und Kennzahlen ermöglicht eine schnelle Orientierung über die wichtigsten Informationen zu dem entsprechenden Arbeitsfeld oder Thema. Im Anschluss werden die Kennzahlen und Indikatoren durch Abbildungen und weitere Daten ergänzt und die zentralen Ergebnisse kommentiert. Die Kapitel schließen mit einer kurzen Bilanz, indem aus der Zusammenschau mehrerer Kennzahlen wichtige Hinweise auf die besonderen Herausforderungen der aktuellen und zukünftigen Situation der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Arbeitsfelder abgeleitet werden.

Bereits seit mehr als 20 Jahren berichtet die AKJ^{Stat} über den Informationsdienst Kom^{Dat} Jugendhilfe (<http://www.akjstat.tu-dortmund.de/index.php?id=397>; Zugriff: 28.02.2019) jeweils kurz nach Erscheinen neuer Datensätze über aktuelle empirische Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe und in daran angrenzenden Bereichen. Die vor allem auf den Ergebnissen der KJH-Statistik basierenden Analysen im Rahmen des kostenlosen Informations- und Analysedienstes leisten einen kontinuierlichen Beitrag zu aktuellen Debatten in Kontexten von Praxis, Politik und Wissenschaft. Alleine die Auswertungen auf Basis der KJH-Statistik und die damit verbundenen fachlichen Kommen-

tierungen sind eine notwendige Rückmeldung an die öffentlichen und freien Träger, die zusammen mit den Statistischen Landesämtern mit einem erheblichen Aufwand die insgesamt 13 Erhebungen der KJH-Statistik im Ein- oder Zwei-Jahre-Turnus durchführen.

Mit diesen Analysen ist das Signal verbunden, dass die Angaben der Träger beispielsweise über Kinder in Kindertageseinrichtungen, Fallzahlen bei erzieherischen Hilfen, Inobhutnahmen und Gefährdungseinschätzungen oder auch zu Ausgaben, Einrichtungen und tätigen Personen ernst genommen werden und für Erkenntnisgewinn, Praxisentwicklung und Politikgestaltung in hohem Maße relevant sind. Daneben versteht sich Kom^{Dat} Jugendhilfe aber auch als ein Ort der Auseinandersetzung mit den Erhebungsinstrumenten der KJH-Statistik, den Formen der Datenaufbereitung und nicht zuletzt auch mit der Datenqualität.

3 Ausgewählte Befunde

Im Folgenden werden beispielhaft zentrale Befunde aus den Analysen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik für den Kinder- und Jugendhilfereport 2018 herausgegriffen, die zuletzt in der (Fach-)Öffentlichkeit, neben anderen Themen, einen breiten Diskussionsraum eingenommen haben. Dies sind zum einen das Thema Kinderschutz und damit einhergehend erzieherische Hilfen für junge Menschen und ihre Familien, zum anderen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen die Nutzung der Angebote durch Familien mit Migrationshintergrund.

3.1 Wachstum der Jugendämter im Kontext von Kinderschutzaufgaben und unbegleiteten Minderjährigen

Bundesweit tragen 576 Jugendämter die Gesamtverantwortung für die örtliche Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Diese kommunalen Jugendämter unterscheiden sich erheblich voneinander – zumeist handelt es sich allerdings um kleine bis mittelgroße Organisationen. Das statistisch „mittlere“ Jugendamt verfügte im Jahr 2016 über 54 Vollzeitstellen. Zehn Jahre zuvor war das Durchschnittsjugendamt mit insgesamt 32 Vollzeitstellen noch deutlich kleiner. Dieses Wachstum und der damit forcierte Generationenwechsel im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) erfordern vielerorts erhebliche organisatorische Neuordnungen. Notwendig wurde diese Entwicklung unter anderem aufgrund eines erheblichen Zuwachses der Kinderschutzaufgaben. Zumindest bis 2016 – aktuellere Daten liegen zurzeit nicht vor – wurden von Jahr zu Jahr immer mehr Ressourcen für die Einschätzung und Bearbeitung möglicher Kindeswohlgefährdungen aufgewendet. In solchen Fällen handeln die ASD-Fachkräfte in einem konflikträchtigen Spannungsfeld zwischen hoheitlicher Intervention und unterstützender Hilfestellung. Die Zahl dieser Beschäftigten im Jugendamt hat sich zwischen 2006 und 2016 von 9.532 auf 15.880 erhöht – immerhin eine Zunahme von 66,6 Prozent.

Die bessere Ressourcenausstattung der Jugendämter war aber auch wegen den zwischen Anfang und Mitte der 2010er-Jahre steigenden Bedarfslagen von unbegleiteten ausländischen Minderjährigen notwendig, da damit auch der Bedarf an Hilfen zur Erziehung erheblich gestiegen ist. Noch nie waren die „Hilfen zur Erziehung“ zahlenmäßig größer

und in ihren Angeboten ausdifferenzierter als heute. Statistisch betrachtet wurden 2017 von 10.000 jungen Menschen im Alter von unter 21 Jahren in Deutschland 692 von einer Leistung der Hilfe zur Erziehung erreicht, 2010 waren es noch 614. Dabei sind Pflegefamilien, Heime und Wohngruppen für Heranwachsende neben den ambulanten Hilfen für Familien und der Erziehungsberatung wichtige Angebote der „Hilfen zur Erziehung“. Auch deren Inanspruchnahme ist im Vergleich zum Beginn der 1990er-Jahre – also seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – deutlich gestiegen: Allein zwischen 2010 und 2017 hat sich die Zahl der jungen Menschen in Pflegefamilien, Heimen und betreuten Wohnformen von 173.039 auf 244.911 erhöht (+41,5%).

Diese Entwicklung ging mit steigenden finanziellen Aufwendungen und vermehrten Personalressourcen, nicht nur im ASD, sondern auch in den Hilfen zur Erziehung einher. Bei den stationären Hilfen müssen sich die Träger jedoch nach längerer Zeit wieder auf rückläufige Fallzahlen einstellen, wie die jüngsten Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahr 2017 andeuten (vgl. *Fendrich/Tabel* 2018). Ein Grund dafür ist, dass die jungen Geflüchteten, die in den Jahren 2015 und 2016 unbegleitet nach Deutschland kamen, mittlerweile größtenteils volljährig geworden sind und diese jungen Menschen nach und nach keine weitere Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe mehr erhalten.

3.2 Mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung

Die mit Abstand größte Reichweite der Kinder- und Jugendhilfe erreichen die Angebote für Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege, die im Jahr 2017 circa 3,6 Millionen Kinder in Anspruch nahmen. Die Kindertagesbetreuung nach §§ 22 bis 24 SGB VIII umfasst Angebote für Kinder unter drei Jahren (U3-Angebote), für Kinder zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt (Ü3-Angebote) sowie für Kinder im Grundschulalter (Ü6-Angebote). Seit vielen Jahren expandieren diese Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ausführlich *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019, S. 39ff.).

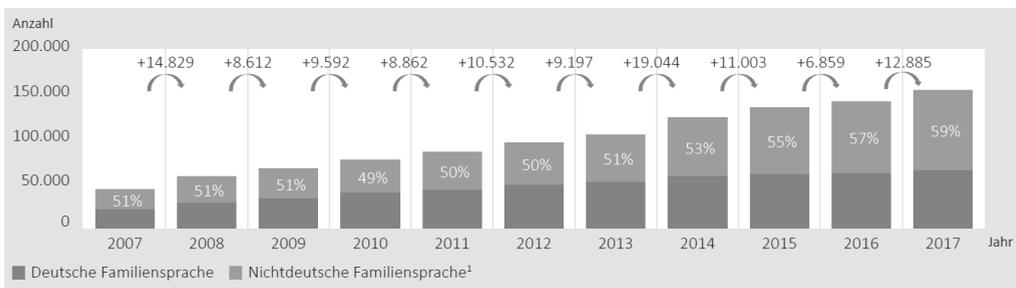
So wurden beispielsweise 2013 mit dem Inkrafttreten des uneingeschränkten „U3-Rechtsanspruchs“ für alle ein- und zweijährigen Kinder auf ein Kindertagesbetreuungsangebot Voraussetzungen für die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebotes geschaffen (vgl. *Meysen/Beckmann* 2013, S. 37). Dennoch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob seither alle Kinder dieser Altersgruppen die gleichen Chancen auf ein entsprechendes Angebot haben oder ob abhängig vom Kindesalter, der Region oder auch den Lebenslagen der Familien Unterschiede zu beobachten sind.

Diese Fragestellung wird im Kinder- und Jugendhilfereport 2018 auf der Grundlage der amtlichen Daten, die jährlich alle Kinder in Kitas und Tagespflege erfasst, am Beispiel von Familien mit Migrationshintergrund erörtert (vgl. *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019, S. 44). Im Jahr 2017 nutzten 154.382 Kinder unter drei Jahren, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, eine Kita oder eine Kindertagespflege. Damit lag die Inanspruchnahmequote von Kindern mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der unter Dreijährigen bei 20 Prozent. Im Vergleich dazu betrug diese Quote bei Kindern ohne Migrationshintergrund 40 Prozent und war damit doppelt so hoch. Das zeigt, dass junge Kinder mit Migrationshintergrund deutlich seltener ein frühkindliches Bildungsangebot in Anspruch nehmen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.

Allerdings ist die Anzahl der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung innerhalb eines Jahrzehnts zwischen 2007 und 2017 von knapp 21.000 auf fast 154.400 deutlich gestiegen, was weniger auf die zunehmende Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung zurückzuführen ist als vielmehr auf die steigende Inanspruchnahmequote dieser Adressatengruppe (vgl. *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019, S. 44). Insgesamt scheinen aber dennoch unter Dreijährige ohne Migrationshintergrund vorerst stärker vom Ausbau der frühkindlichen Bildungsangebote profitiert zu haben als Gleichaltrige mit Migrationshintergrund. Darauf weisen auch Ergebnisse zum Betreuungswunsch von Eltern unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund hin: Diese Eltern bekommen seltener einen Platz als Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 172).

Daneben wird eine weitere Entwicklung sichtbar: Der hohe Anstieg der Kita-Kinder mit Migrationshintergrund kommt seit dem Jahr 2013 vor allem denjenigen Kindern zugute, die zu Hause überwiegend ihre nichtdeutsche Familiensprache sprechen (vgl. Abbildung). Zuletzt besuchten 90.326 unter Dreijährige mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Sprachpraxis eine Kita oder Tagespflege, was einem Anteil von mittlerweile 58,5 Prozent an allen Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung entspricht. 2007 lag dieser Anteil noch bei 51,2 Prozent und veränderte sich bis 2013 kaum. Dies dürfte ein gewichtiges Argument sein, wie bedeutend für diese Kinder die frühkindlichen Angebote sind, da sie dort die deutsche Sprache alltagsintegriert erlernen können. Durch die regelmäßige Kommunikation mit Erwachsenen und gleichaltrigen Kindern schaffen diese frühkindlichen Bildungsangebote wichtige Voraussetzungen für eine sprachliche Kompetenz als eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Integration in Deutschland (vgl. *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019, S. 44).

Abbildung: Kinder im Alter von unter drei Jahren mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung nach Familiensprache (Deutschland; 2007 bis 2017; Angaben absolut und in Prozent)



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege; versch. Jahrgänge; Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; Abbildung entnommen aus *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019, S. 44

Die Prozentwerte bei den Kindern mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Familiensprache geben an, wie viele Kinder in der Kindertagesbetreuung mit Migrationshintergrund zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen. Lesebeispiel: Im Jahr 2007 lag der Anteil der U3-Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen, bei 51 Prozent an allen U3-Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung.

4 Schlussbetrachtung

Die ausgewählten Entwicklungen im Kinderschutz und im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung resultieren aus Datenanalysen der KJH-Statistik seitens der AKJ^{Stat}. Die amtliche Statistik, bei denen es sich durchgängig um Vollerhebungen handelt, ist ein zentrales Instrument für empirische Sekundäranalysen in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Sie ist ein fester Bestandteil quantitativ-empirischer Deskriptionen und gehört mittlerweile zu den institutionalisierten Formen gesellschaftlicher Dauerbeobachtung in den Bereichen der Kindertagesbetreuung, der Kinder- und Jugendarbeit, den Hilfen zur Erziehung mit seinen angrenzenden Bereichen, aber auch dem Kinderschutz. Die Statistiken geben Auskunft über Angebote, Fallzahlen, Betroffene, Personal, Einrichtungen und den damit verbundenen Kosten.

Für die Kinder- und Jugendhilfe ist es längst unverzichtbar geworden, sich mit der amtlichen Statistik und ihren empirischen Befunden kontinuierlich auseinanderzusetzen. Mit zunehmender Größe und Ausdifferenzierung der damit verbundenen sozialen personenbezogenen Dienste wird es wichtiger und selbstverständlicher, dass zentrale Entwicklungen dokumentiert und analysiert werden. Es braucht eine kontinuierliche Beobachtung, um auf der Basis belastbarer Befunde aktuelle Veränderungen – Zuwachsraten ebenso wie Stagnation oder gar Abbau – datengestützt nachvollziehen zu können, aber auch um Herausforderungen empirisch fundiert und nicht bloß aufgrund eines „Bauchgefühls“ identifizieren zu können. Dafür bietet sich die KJH-Statistik, wie sie in den §§ 98ff. im SGB VIII zugrunde gelegt ist, mit ihren vielfältigen Möglichkeiten der Auswertung an. Die umfangreichen Datensätze, die regelmäßig von den statistischen Landesämtern erhoben und aufbereitet werden, machen eine unabhängige Darstellung der Entwicklungen und Befunde möglich. Die amtlichen Daten können als eine zentrale seismografische Erkenntnisquelle charakterisiert werden, die es zu nutzen, aber auch kontinuierlich durch eine wissenschaftliche Debatte weiterzuentwickeln gilt (vgl. *Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* 2019, S. 7).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik* (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. – Opladen.
- Fendrich, S./Tabel, A.* (2018): Rückgang bei neu begonnenen Fremdunterbringungen. Kom^{Dat} Jugendhilfe, Heft 3, S. 16-19.
- Fuchs-Rechlin, K./Schilling, M.* (2018): Vom „Ende des Wachstums“ zum „Wachstum ohne Ende“? Kom^{Dat} Jugendhilfe, Heft 1, S. 2-6.
- Meysen, T./Beckmann, J.* (2013): Rechtsanspruch U3: Förderung in Kita und Kindertagespflege. Inhalt – Umfang – Rechtsschutz – Haftung. – Baden-Baden.
- Rauschenbach, T./Schilling, M.* (1997a): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band I: Einführung und Grundlagen. – Neuwied.
- Rauschenbach, T./Schilling, M.* (1997b): (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. – Neuwied.

30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – eine Zwischenbilanz

Jörg Maywald

1 Einleitung

Die einstimmige Verabschiedung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)¹ durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989 in New York war zweifellos ein Meilenstein auf dem Weg zur globalen Durchsetzung von Kinderrechten. Aber es war kein Endpunkt. Zahlreiche Entwicklungen wurden dadurch erst angestoßen und haben zu neuen Perspektiven und weiteren Debatten geführt. Dieser Prozess ist keineswegs abgeschlossen. Der Beitrag zieht eine Zwischenbilanz und gibt Anstöße für Weiterentwicklungen sowohl in Deutschland als auch weltweit.

2 Das Gebäude der Kinderrechte

Ausgangspunkt der UN-Kinderrechtskonvention ist die Stellung des Kindes als Träger eigener Rechte. Gemäß Artikel 1 gilt als Kind jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, also Kinder und Jugendliche. Den Rechten der Kinder stehen Verpflichtungen der Erwachsenen gegenüber. In erster Linie der Staat, aber auch die Institutionen für Kinder wie Kita und Schule und nicht zuletzt die Eltern tragen Verantwortung für die Verwirklichung der Kinderrechte. Die in dem „Gebäude der Kinderrechte“ wichtigsten und vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes als miteinander zusammenhängende Allgemeine Prinzipien (General Principles) definierten Rechte finden sich in den Artikeln 2, 3, 6 und 12.

Artikel 2 enthält ein umfassendes Diskriminierungsverbot. Kein Kind darf aufgrund irgendeines Merkmals, wie z. B. der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, einer Behinderung, der Geburt oder eines sonstigen Status des Kindes oder seiner Eltern benachteiligt werden.

In Artikel 3, Absatz 1 ist der Vorrang des Kindeswohls festgeschrieben. Demzufolge ist bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist. Als „self executing right“ ist diese Verpflichtung zur vorrangigen Berücksichtigung ein unmittelbar anzuwendendes Recht².

Artikel 6 sichert das grundlegende Recht jedes Kindes auf Leben und bestmögliche Entwicklung. Die Vertragsstaaten der UN-Kinderrechtskonvention erkennen das angeborene Recht jedes Kindes auf Leben an und verpflichten sich, das Überleben und die Entwicklung des Kindes in größtmöglichem Umfang zu gewährleisten.

In Artikel 12 ist das Recht jedes Kindes auf Beteiligung niedergelegt. Demzufolge hat jedes Kind das Recht, in allen Angelegenheiten, die es betreffen, unmittelbar oder durch einen Vertreter gehört zu werden. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden.

Allgemeine Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention	
Artikel 2	Recht auf Nichtdiskriminierung
Artikel 3	Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls
Artikel 6	Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung
Artikel 12	Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten

In der UN-Kinderrechtskonvention sind eine große Zahl weiterer Rechte von Kindern enthalten, die sich auf unterschiedliche Lebenssituationen und Lebensbereiche beziehen und nach Schutzrechten, Förderrechten und Beteiligungsrechten (im Englischen als die drei „P“ bezeichnet: Protection, Provision, Participation) unterschieden werden können. Zu den Schutzrechten gehören unter anderem das Recht auf Schutz der Identität, das Recht auf Schutz vor unberechtigter Trennung von den Eltern, das Recht auf Schutz der Privatsphäre, das Recht auf Schutz vor schädigenden Einflüssen durch Medien und das Recht auf Schutz vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Misshandlung oder Vernachlässigung einschließlich des sexuellen Missbrauchs. Wichtige Förderrechte sind vor allem das Recht auf Gedanken, Gewissens- und Religionsfreiheit, das Recht auf Förderung von Kindern mit Behinderung, das Recht auf Gesundheitsfürsorge und auf einen angemessenen Lebensstandard, das Recht auf Bildung und das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung. Schließlich gehören zu den Beteiligungsrechten insbesondere das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes, das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und Informationsweitergabe sowie das Recht auf Nutzung der Medien.

Neben den materiellen Rechten enthält die UN-Kinderrechtskonvention eine Reihe von Regelungen zur Umsetzung der Konvention. Hierzu gehören die Bekanntmachung der Kinderrechte (Artikel 42), die Einsetzung eines Ausschusses für die Rechte des Kindes (Artikel 43), die Berichtspflicht der Vertragsstaaten (Artikel 44) sowie die Mitwirkung anderer Organe der Vereinten Nationen (Artikel 45).

Die in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegten Rechte sind durch drei Zusatz- bzw. Fakultativprotokolle präzisiert und erweitert worden. Das erste im Jahr 2002 in Kraft getretene Fakultativprotokoll soll Kinder in bewaffneten Konflikten schützen. Das zweite, im selben Jahr in Kraft getretene Fakultativprotokoll betreffend den Kinderhandel, die Kinderprostitution und die Kinderpornographie verbietet diese Formen der Ausbeutung und fordert von den Staaten, sie als Verbrechen zu verfolgen und unter Strafe zu stellen. Schließlich trat 2014 das dritte Fakultativprotokoll betreffend ein Individualbeschwerdeverfahren in Kraft. Kinder, deren Rechte nach der Konvention verletzt wurden, können

sich nunmehr nach Ausschöpfung des innerstaatlichen Rechtswegs direkt (bzw. über ihre Eltern oder andere Interessenvertreter) an den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in Genf wenden, der die Beschwerde prüft und gegebenenfalls bei dem betroffenen Staat auf Abhilfe und/oder Wiedergutmachung drängt.

3 Kinder und Erwachsene – gleichberechtigt aber nicht gleich

Werden der Status des Menschseins und die damit verbundenen Rechte als Maßstab des Vergleichs genommen, sind Kinder den Erwachsenen gleich. Zugleich aber unterscheiden sich Kinder zweifellos von Erwachsenen: Kinder sind *keine* kleinen Erwachsenen. Als „Seiende“ sind sie einerseits Menschen wie alle anderen auch. Als „Werdende“ sind sie andererseits Menschen in einer besonderen Entwicklungsphase.

Das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen	
Gleichheit	Kinder sind wie Erwachsene Menschen.
Verschiedenheit	Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Sie haben entwicklungsbedingt spezifische Bedürfnisse.

Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene. Aufgrund der Entwicklungstatsache brauchen Kinder besonderen Schutz, besondere Förderung und besondere, kindgerechte Beteiligungsformen. Für eine gesunde Entwicklung sind sie auf Erwachsene angewiesen, die Verantwortung dafür übernehmen, dass die Kinder zu ihrem Recht kommen.

In Eltern-Kind-Beziehungen ebenso wie in den Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern findet daher die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern jeweils in zweifacher Weise statt. Einerseits – gemessen am Subjektstatus jedes Menschen – als Begegnung zwischen Gleichen. Dies kommt in der Forderung zum Ausdruck, dass pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe erfolgen sollen. Wie alle Menschen sind Kinder als eigenständige und gleichwertige Persönlichkeiten zu achten. Sie sind (Rechts-)Subjekte und Experten in eigener Sache, ausgestattet mit einer jeweils individuellen Sichtweise, die es zu respektieren gilt. Kinder bringen ihre besonderen Bedürfnisse in die Beziehung ein und gestalten diese aktiv mit.

Andererseits ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern eine Begegnung zwischen Ungleichen. Erwachsene stehen in der Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung besteht nicht in gleicher Weise auf Seiten des Kindes. Mit dieser Asymmetrie verbunden ist eine strukturelle Machtungleichheit. Erwachsene haben die Pflicht, ihre Macht nicht für eigene Zwecke, sondern ausschließlich an den besten Interessen des Kindes und somit am Kindeswohl orientiert zu gebrauchen.

4 Verhältnis zwischen internationalem und nationalem Recht

In Deutschland ist die UN-Kinderrechtskonvention am 5. April 1992 völkerrechtlich in Kraft getreten. Durch die Rücknahme der Vorbehaltserklärung am 15. Juli 2010 hat die Bundesregierung zum Ausdruck gebracht, dass kein innerstaatlicher Anwendungsvorbehalt mehr besteht. Seitdem gilt die Konvention uneingeschränkt für jedes in Deutschland lebende Kind, unabhängig von seinem Aufenthaltsstatus, also auch beispielsweise für nach Deutschland geflüchtete Kinder. Sie schafft subjektive Rechtspositionen und begründet innerstaatlich unmittelbar anwendbare Normen. Gerichte wie auch die exekutive Gewalt sind in vollem Umfang an sie gebunden. Gemäß Artikel 25 des Grundgesetzes nimmt die Konvention den Rang eines einfachen Bundesgesetzes ein. Sie steht damit allerdings nicht über der Verfassung. Im Falle einer Konkurrenz zwischen Grundgesetz und Kinderrechtskonvention kommt dem Grundgesetz eine Vorrangstellung zu.

Die Verantwortung für die Umsetzung und Überwachung (Monitoring) der UN-Kinderrechtskonvention liegt in erster Linie bei der Bundesregierung. Gemäß Artikel 44 der Konvention hat sich die Regierung verpflichtet, dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in Genf alle fünf Jahre einen Bericht zu übermitteln, in dem sie die Maßnahmen und eventuellen Hindernisse bei der Verwirklichung der Kinderrechte in Deutschland darstellt. Am Ende eines umfassenden Dialogs zwischen UN-Ausschuss und Regierung formuliert der Ausschuss sogenannte Abschließende Beobachtungen (Concluding Observations), in denen er die Regierung zu ergänzenden Maßnahmen auffordert.

Als weiteres Monitoringinstrument wurde beim Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin eine Monitoringstelle³ geschaffen, die die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention unabhängig von der Regierung beobachten und überwachen soll. Schließlich kommt den Organisationen der Zivilgesellschaft (z. B. Kinderrechts- und Wohlfahrtsorganisationen) eine wichtige Rolle bei der Überwachung der UN-Kinderrechtskonvention zu. Mehr als 100 bundesweit tätige zivilgesellschaftliche Organisationen und Initiativen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen haben sich in der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention⁴ zusammengeslossen mit dem Ziel, die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland bekannt zu machen und ihre Umsetzung voranzubringen.

In der deutschen Verfassung – dem Grundgesetz – kommen Kinder weiterhin nicht als Träger eigener Rechte vor. In Artikel 6 Absatz 2 Grundgesetz werden sie lediglich als Anhängsel ihrer Eltern – also als Objekte – behandelt und es bedurfte eigens eines Urteils des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 1968, um klarzustellen, dass das Kind uneingeschränkt Träger von Grundrechten ist. Zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen – wie die National Coalition Deutschland und das Aktionsbündnis Kinderrechte, bestehend aus dem Deutschen Kinderschutzbund, dem Deutschen Kinderhilfswerk, UNICEF Deutschland in Kooperation mit der Deutschen Liga für das Kind – setzen sich seit langem für die Verankerung der Kinderrechte in der Verfassung ein und haben entsprechende Vorschläge⁵ vorgelegt.

5 Rechtspolitischer Handlungsbedarf

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde zu einer Zeit erarbeitet, als sich viele globale, die Zukunft unserer Kinder und Kindeskiner massiv beeinflussende Probleme noch nicht so deutlich abzeichneten, wie dies heute der Fall ist. Beispielhaft genannt seien hier die von Menschen gemachten Klimaveränderungen und die damit einhergehenden Probleme wie Wasserknappheit und globale Wanderungsbewegungen, aber auch Patente auf Leben, medizinisch assistierte Reproduktion, die Folgen der digitalen Revolution und nicht zuletzt die mangelnde demokratische Legitimation internationaler Organisationen. Diesen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts entspricht die UN-Kinderrechtskonvention – ebenso wie andere Menschenrechtsübereinkommen – nur sehr ungenügend. Anpassungen und Ergänzungen sind u.a. in den folgenden Bereichen dringlich:

5.1 Stärkung ökologischer Kinderrechte

Die auf mehrere Artikel der UN-Kinderrechtskonvention verteilten und unzureichend ausgeprägten Rechte des Kindes auf eine gesunde Umwelt sollten in einem neu zu schaffenden Artikel oder in einem Zusatzprotokoll zusammengefasst und dort wesentlich stärker akzentuiert und ausdifferenziert werden, um auf diese Weise den massiven Umweltgefährdungen auch mit rechtlichen Mitteln besser begegnen zu können. Da eine solche Ergänzung gemäß Artikel 50 UN-Kinderrechtskonvention eine langwierige Abstimmung zwischen den Vertragsstaaten und die Beschlussfassung durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen voraussetzt, sollte der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes kurzfristig einen General Comment als Interpretationshilfe für das Verständnis ökologischer Kinderrechte auf Basis des bestehenden Vertragstextes verabschieden. Sinnvoll wäre darüber hinaus die Erarbeitung eines weiteren Zusatzprotokolls zu ökologischen Kinderrechten.

5.2 Erweiterung der Beteiligungsrechte von Kindern

Das in Artikel der 12 UN-Kinderrechtskonvention enthaltene Recht des Kindes, seine Meinung in allen es berührenden Angelegenheiten frei zu äußern und die Verpflichtung der Vertragsstaaten, „die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ zu berücksichtigen, ist als unverzichtbare Generalklausel formuliert, die jedoch erweitert und differenziert werden sollte. Eine explizite Erwähnung des Begriffs Partizipation ist hier ebenso wünschenswert wie eine Ausdifferenzierung in Hinblick auf die wichtigsten Lebensbereiche von Kindern, darunter besonders die Familie, Kinderbetreuungseinrichtungen und die Schule. Schließlich sollten die Beteiligungsrechte ausdrücklich auch auf den öffentlichen Bereich bezogen werden, einschließlich eines Rechts des Kindes, sich an Wahlen und Abstimmungen zu beteiligen.

5.3 Aufbau eines internationalen Gerichtssystems

Recht haben und Recht bekommen sind bekanntermaßen nicht dasselbe. Die rechtliche Qualität und Durchsetzbarkeit der UN-Kinderrechtskonvention ist je nach Rechtssystem von Land zu Land verschieden. Das internationale Monitoring der Konvention ist schwach und umfasst neben der Berichtspflicht der Vertragsstaaten gemäß Artikel 44 der

UN-Kinderrechtskonvention und dem hiermit verbundenen Staatendialog des UN-Kinderrechtsausschusses lediglich die Möglichkeit der Individualbeschwerde, über die nicht in einem rechtsförmlichen Verfahren, sondern ebenfalls im Dialog mit den Staaten entschieden wird. Um die Rechte von Kindern nach der UN-Kinderrechtskonvention auch auf internationaler Ebene besser durchsetzen zu können, ist daher der Aufbau eines internationalen, demokratisch legitimierten Gerichtssystems anzustreben.

6 Fazit

Die einstimmige Verabschiedung und beinahe weltweite Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention hat das Bewusstsein für die Stellung des Kindes als Subjekt mit einer ihm innewohnenden und unveräußerlichen Würde und als Träger eigener Rechte in vielfacher Hinsicht gestärkt und verbessert. Das Inkrafttreten von bisher drei Zusatzprotokollen hat darüber hinaus gezeigt, dass eine Weiterentwicklung der Konvention notwendig und möglich ist. Nun sind weitere Schritte erforderlich. Zahlreichen globalen kinderrechtlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ist gemeinsam, dass nicht nur die Rechte einzelner berührt sind, sondern die Lebensgrundlagen und Verwirklichungschancen großer Gruppen von Menschen, ganzer Gesellschaften und der Menschheit insgesamt. Eine Weiterentwicklung der UN-Kinderrechtskonvention wird sich daher in besonderer Weise auf Menschenrechte der sogenannten dritten Generation beziehen müssen. Damit sind kollektive Solidaritätsrechte gemeint, die anerkennen, dass die Wirkung nationaler Politik kaum mehr an nationalen Grenzen halt macht und die dazu beitragen, dass das Recht auf Entwicklung, das Recht auf Frieden, auf eine saubere Umwelt, auf Kommunikation sowie auf einen gerechten Anteil an den Schätzen von Natur und Kultur unteilbar ist. Dieser Herausforderung kann nur dadurch angemessen begegnet werden, indem die fortschreitende Globalisierung von Wirtschaft und Politik durch eine ebenso kraftvolle Globalisierung des Rechts und des Humanen ergänzt wird.

Anmerkungen

- 1 <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc/>
- 2 vgl. *Lorz, R. A.* (2010): Nach der Rücknahme der Deutschen Vorbehaltserklärung: Was bedeutet die uneingeschränkte Verwirklichung des Kindeswohlvorrangs nach der UN-Kinderrechtskonvention im deutschen Recht? National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. – Berlin.
- 3 <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-krk/>
- 4 <http://www.netzwerk-kinderrechte.de/>
- 5 <http://www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de/>

Literatur

- Lorz, R. A.* (2010): Nach der Rücknahme der Deutschen Vorbehaltserklärung: Was bedeutet die uneingeschränkte Verwirklichung des Kindeswohlvorrangs nach der UN-Kinderrechtskonvention im deutschen Recht? National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. – Berlin.



Margrit Stamm (Hrsg.)

Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst

Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben

Im Mittelpunkt der Publikation stehen Bildungsaufsteiger*innen, d.h. junge Menschen aus einfachen Sozialschichten, die eine akademische Laufbahn einschlagen. Beleuchtet werden zum einen die gesellschaftlichen Hintergründe und empirischen Erkenntnisse zu den Lebenskontexten von Bildungsaufsteiger*innen verschiedener Herkunftsgruppen sowie die Hintergründe der Aufstiegsängste, welche sie oft begleiten.

2019 • ca. 180 S. • Kart. • ca. 20,00 € (D) • ca. 20,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2291-4 • auch als eBook



Angelika Henschel

Frauenhauskinder und ihr Weg ins Leben

Das Frauenhaus als entwicklungsunterstützende Sozialisationsinstanz

Zwanzig Kinder, die vorübergehend einen Frauenhausaufenthalt erlebt haben, berichten über ihre häuslichen Gewalterfahrungen und ihre Erlebnisse im Frauenhaus. Die individuellen Entwicklungsverläufe zeigen, dass das Erleben von häuslicher Gewalt einen Risikofaktor in der Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Jedoch vermag es auch Ressourcen im Sinne von Resilienz zu aktivieren, wenn Frauenhäuser sich als unterstützende und fördernde Sozialisationsinstanzen verstehen.

2019 • 357 S. • Kart. • 48,00 € (D) • 49,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2265-5 • eISBN 978-3-8474-1327-1

Michael Kirchner, Sabine Andresen, Kristina Schierbaum (2018): Janusz Korczaks ‚schöpferisches Nichtwissen‘ vom Kind. Beiträge zur Kindheitsforschung

Rezension von *Manfred Liebel*

Seit dem polnisch-jüdischen Kinderarzt, Pädagogen und Schriftsteller *Janusz Korczak* 1972 posthum der Friedenspreis des Deutschen Buchhandels verliehen wurde, ist in deutscher Sprache recht viel über ihn publiziert worden. Doch als Kindheitsforscher ist er bisher nur selten oder am Rande gewürdigt worden.

Indem das Buch den Blick auf *Korczak* als Forscher konzentriert, vermittelt es Einblicke in Aspekte seines Denkens und Schaffens, die bislang wenig beachtet wurden. Der Autor und die Autorinnen des Buches sehen in *Korczak* zu Recht einen „deskriptiven Tatsachenforscher“, der nicht Theorien empirisch überprüfte, sondern sich induktiv auf der Basis eigener Erfahrungen und Beobachtungen vorsichtig tastend der Lebenswelt der Kinder zu nähern und sie gleichsam von innen heraus „phänomenologisch“ zu verstehen suchte. Dabei wird deutlich, dass *Korczak* nicht wie damals in weiten Teilen der Reformpädagogik ein idealisierendes und mitunter romantisierendes Kindheitsbild vertrat, sondern Kindheit als differenziertes, vielfältiges und in sich widersprüchliches soziales Phänomen vor Augen hatte, das immer wieder neue Rätsel aufwarf. Wie im Buchtitel treffend zum Ausdruck kommt, bestand seine Grundhaltung als Forscher darin, eher nichts oder wenig über Kinder zu wissen und dieses zu akzeptierende Nichtwissen immer wieder als Ansporn für genauere Untersuchungen zu nutzen.

Originell ist der Einfall des Autors und der Autorinnen, *Korczak* als „Ethnologe und Ethnograf des Kindes und der Kindheit“ (S. 90) zu charakterisieren. Dies wird zu Recht damit begründet, dass *Korczak* die Lebenswelt der Kinder als eine „fremde“, „eigenartige“ und „eigensinnige“ Welt auffasste, der man sich nur mit einer unvoreingenommenen und offenen Haltung nähern könne. Problematisch hingegen finde ich, wie *Korczak* mit der Geschichte der seit dem Ende des 18. Jahrhunderts in Europa und den USA entstandenen „Völkerkunde“ oder „Ethnologie“ in Verbindung gebracht wird. Diese Forschungsrichtung, die sich den „Naturvölkern“, „Wilden“ und „primitiven Kulturen“ anderer Erdteile zugewandt hatte, war keineswegs so einhellig, wie in dem Buch behauptet wird, da-

Michael Kirchner, Sabine Andresen, Kristina Schierbaum (2018): Janusz Korczaks ‚schöpferisches Nichtwissen‘ vom Kind. Beiträge zur Kindheitsforschung. – Wiesbaden: Springer VS. 219 S., ISBN 978-3-658-11684-2

rauf gerichtet, den „Kolonisierungszwängen“ entgegenzuwirken, sondern hat diese in weiten Teilen wissenschaftlich zu untermauern und zu rechtfertigen versucht (beispielsweise in der Konstruktion verschiedener menschlicher Rassen). Hier wäre es meines Erachtens notwendig gewesen, darauf zu verweisen, dass die Anfänge der Kindheitswissenschaften im 19. Jahrhundert nach dem Muster der Eroberung der Kindheit als ein fremdes Territorium konzipiert waren. *Korczaks* Denken war von den darin enthaltenen kolonialen Vorurteilen nicht gänzlich frei – wie vor allem in seinem Kinderroman vom kleinen König Maciuś (Hänschen) zum Ausdruck kommt –, aber er hat sich der fremden Welt der Kinder nicht mit dem Gestus eines Eroberers zu bemächtigen versucht, sondern diese jegliche Form des „Despotismus“ zu schützen und sogar zu „ermächtigen“ versucht.

Den vielleicht wichtigsten und folgenreichsten Beitrag des Buches sehe ich darin, dass *Korczak* seine Forschung immer als Teil einer Praxis verstand, die auf eine bessere Welt für die Kinder zielte und die Kinder selbst in diesem Veränderungsprozess als Akteur*innen und Expert*innen ihrer Welt sah, die zu ermutigen und von denen zu lernen war. Gewiss wäre es nicht angemessen, seine Forschung nach heutigem Sprachgebrauch als „Aktionsforschung“ zu bezeichnen, aber er sah sie immer als Teil eines notwendigen gesellschaftlichen Veränderungsprozesses, in dem die Kinder eine wichtige Rolle spielen (können). Im Buch wird dies mit den Worten zum Ausdruck gebracht: *Korczak* habe Kindern „eine Stimme geben“ oder „verleihen“ wollen – doch eine solche Formulierung, die selbst einen paternalistischen Anklang hat, findet sich meines Wissens in keiner von *Korczaks* überlieferten Schriften.

Eine kritische Anmerkung scheint mir auch angebracht, wenn in der Fallstudie von *Kristina Schierbaum* zu den Sommerkolonien davon die Rede ist, in diesen habe sich ein „pädagogisches Moratorium“ materialisiert. Abgesehen von der Tatsache, dass die Sommerkolonien von kurzer Dauer waren, ist das Konzept des pädagogischen Moratoriums eng mit einem Kindheitskonzept verbunden, das nach eigenem Bekunden der Autorin dieser Studie in der sogenannten „Zivilisierungs- und Modernisierungsgeschichte Europas“ (S. 48) wurzelt. Es wird der Kindheit der Kinder, die sich in den Sommerkolonien aufhielten, alles andere als gerecht, denn es misst ihre vermeintlich „verkürzte Kindheit“ an vorgegebenen Maßstäben bürgerlicher Kindheit, die sie ausschließlich als defizitär erscheinen lassen. Ganz im Gegensatz zu *Korczaks* induktivem und offenem Forschungsverständnis wird hier eine Theorie vorgegeben, die den Blick auf die Eigenart und die Stärken der hier versammelten Kinder verstellt und eine dialogische Kommunikation auf gleicher Augenhöhe praktisch unmöglich macht. Sie widerspricht damit auch dem an anderen Stellen des Buches vertretenen Postulat, die Kinder nicht als „werdende“, sondern als „seiende“ Subjekte mit eigensinnigen Handlungskompetenzen zu verstehen.

Insgesamt betrachtet, stellt das Buch einen zweifellos wichtigen Beitrag zu *Korczaks* spezifischem Verständnis von Forschung und seiner Forschungspraxis mit Kindern dar. Im Hinblick auf die weitere Forschung wäre es vielversprechend, sich genauer mit der möglichen Rolle von Kindern als Forschenden oder Ko-Forschenden in eigener Sache zu befassen. Dies war in *Korczaks* „konstitutioneller Pädagogik“, die auf der Idee weitgehend selbstorganisierter Kindergesellschaften basierte, ebenso wie in seiner dialogischen Forschungspraxis angelegt, wurde aber von ihm nicht weiter konzeptionell ausgeführt.

Autorinnen und Autoren

Dr. Kristine Blatter, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung, Sprachbildung und -förderung, kindliche Sprachentwicklung.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München.

E-Mail: blatter@dji.de

Folke Brodersen, M.A., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe J1 Lebenslagen und Lebensführung von Jugendlichen. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Queer Studies, empirische Subjektivierungsforschung, präventive Selbstverhältnisse.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: brodersen@campus.tu-berlin.de

Prof. Morena Cuconato, University of Bologna, Department of Educational Studies. *Main research interests*: impact of social inequalities on educational trajectories, school transition, youth participation, action-research.

Address: University of Bologna, Department of Educational Studies, via Filippo Re 6, 40138, Bologna, Italy

E-Mail: morena.cuconato@unibo.it

Dr. Julia Dietrich, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena. *Forschungsschwerpunkte*: Heterogene Lern- und Entwicklungsprozesse, Motivation, Selbstregulation und Identität, Übergänge im Bildungssystem und von dort in den Beruf, Forschungsmethoden zur Erfassung von Entwicklungsprozessen.

Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena

E-Mail: julia.dietrich@uni-jena.de

Dr. Marc Dietrich, Hochschule Magdeburg-Stendal, DFG-Projekt „Musikvideos, Szenemedien und Social Media – zur Aushandlung von Rassismus im deutschsprachigen HipHop“. *Forschungsschwerpunkte*: Popkultur, Szenen, (audio)visuelle Methoden und Kulturosoziologie.

Anschrift: Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Str. 25, 39576 Hansestadt Stendal

E-Mail: marc.dietrich@h2.de

Dipl.-Päd. Sandra Fendrich, Technische Universität Dortmund, Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. *Forschungsschwerpunkte*: Adoption, Hilfen zur Erziehung, Berichtswesen und Sozialberichterstattung.

Anschrift: TU Dortmund, Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

E-Mail: sandra.fendrich@tu-dortmund.de

Mischa Frei, BSc in Angewandter Psychologie ZFH, Masterstudent in Angewandter Psychologie an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zürich.

Anschrift: Im Wiesengrund 15, 8907 Wettswil, Schweiz

E-Mail: mischa.frei@gmx.ch

Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Universität Siegen, Philosophische Fakultät. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisationsforschung, Jugend- und Mediensoziologie, Medienpraktiken.

Anschrift: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Herrengarten 3, 57072 Siegen

E-Mail: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Mitgründer und Schirmherr des internationalen Masterstudiengangs „Childhood Studies and Children’s Rights“ (MACR) an der Fachhochschule Potsdam. *Forschungsschwerpunkte*: internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendstudien, Kinderrechte, Kinderarbeit, soziale Bewegungen, postkoloniale Studien.

Anschrift: Fachhochschule Potsdam, Fakultät für Sozial- und Bildungswissenschaften, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam
E-Mail: mliebel@ina-fu.org

Prof. Dr. Jörg Maywald, Deutsche Liga für das Kind, Fachhochschule Potsdam. *Forschungsschwerpunkte:* Kinderrechte national und international, Kinderschutz.
Anschrift: Deutsche Liga für das Kind, Charlottenstr. 65, 10117 Berlin
E-Mail: joerg-maywald@gmx.de

Prof. Dr. habil. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Methodologie, Grounded-Theory-Methodologie, Performative Sozialwissenschaft, Kindheitsforschung, Jugendkultur, Transgenerationalität.
Anschrift: Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Str. 25, 39576 Hansestadt Stendal
E-Mail: guenter.mey@h2.de

Stefan Michl, M.A., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. *Forschungsschwerpunkte:* Qualität und Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. *Anschrift:* Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München.
E-Mail: michl@dji.de

Jasmin Müller, B.A., Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe J1 Lebenslagen und Lebensführung von Jugendlichen. *Forschungsschwerpunkte:* Sozialisation und Erziehung hörender Kinder gehörloser Eltern, Bildungsforschung und -soziologie, diversitätsorientierte, inklusive Jugendforschung.
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: jamueller@dji.de

Prof. Barry Percy-Smith, Centre for Applied Childhood, Youth and Family Research, University of Huddersfield, UK. *Main research interests:* child and youth participation, young people as social change agents, participatory action research and youth transitions.
Address: University of Huddersfield, Queensgate, Huddersfield, West Yorkshire, HD13DH, United Kingdom.
E-Mail: b.percy-smith@hud.ac.uk

Dr. Jens Pothmann, Dipl.-Päd., Technische Universität Dortmund, Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. *Forschungsschwerpunkte:* Kinder- und Jugendhilfe und ihre Arbeitsfelder, Jugendamt und Soziale Dienste, Berichtswesen und Sozialberichterstattung, Kennzahlen und Indikatoren, Kinder- und Jugendhilfestatistik.
Anschrift: TU Dortmund, Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
E-Mail: jens.pothmann@tu-dortmund.de

Prof. Dr. habil. Gudrun Quenzel, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie. *Forschungsschwerpunkte:* Jugend, soziale Armut, Bildungsungleichheit, Ungleichheit und Gesundheit.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie, Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch, Österreich
E-Mail: gudrun.quenzel@ph-vorarlberg.ac.at

Dr. Wolfgang Reißmann, Universität Siegen, SFB 1187 Medien der Kooperation. *Forschungsschwerpunkte:* Mediatisierung, Visuelle Kultur, Medienbildung und Medienpädagogik, Fan- und Kooperationsforschung.
Anschrift: Universität Siegen, SFB 1187 Medien der Kooperation, Herrengarten 3, 57072 Siegen
E-Mail: reissmann@sfb1187.uni-siegen.de

PD Dr. Matthias Reitzle, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena. *Forschungsschwerpunkte*: Übergänge ins Erwachsenenalter, sozialer Wandel, Methoden der Entwicklungsforschung.

Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie, Am Steiger 3/1, 07743 Jena

E-Mail: matthias.reitzle@uni-jena.de

Prof. Dr. Christian Reutlinger, FHS St.Gallen Hochschule für Angewandte Wissenschaften. *Main research interests*: spatial concepts in social work, the importance of community and neighborhood approaches in urban development and the children's geographies.

Address: FHS St.Gallen, Institut für Soziale Arbeit und Räume IFSAR-FHS, Rosenbergstrasse 59, CH-9001 St.Gallen, Switzerland

E-Mail: christian.reutlinger@fhsg.ch

Prof. Dr. Regine Schelle, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung/Katholische Stiftungshochschule München. *Forschungsschwerpunkte*: Qualität in der Kindertageseinrichtung, Inklusion, Elementar Didaktik.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München.

E-Mail: schelle@dji.de

Dr. Sandra Schütz, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe J1 Lebenslagen und Lebensführung von Jugendlichen. *Forschungsschwerpunkte*: Lebenslagen von Jugendlichen mit Behinderung, Inklusive Methodenforschung, Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: schuetz@dji.de

Prof. Dr. Daniel Süß, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Psychologisches Institut. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder, Jugendliche und Medien, Mediensozialisation, Medienkompetenz, Medienpädagogik, Gewalt und Medien.

Anschrift: ZHAW Psychologisches Institut, Pfingstweidstrasse 96, Postfach, 8037 Zürich, Schweiz

E-Mail: daniel.suess@zhaw.ch

Prof. Dr. Nigel Patrick Thomas, University of Central Lancashire, The Centre for Children and Young People's Participation. *Main research interests*: child welfare, children's rights, children and young people's participation, theories of childhood.

Address: School of Social Work, Care and Community, University of Central Lancashire, Preston PR1 2HE, United Kingdom

E-Mail: npthomas@uclan.ac.uk



Fred Berger u.a. (Hrsg.)

Jugend – Lebenswelt – Bildung

Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich

Der Band gibt einen Überblick über die Geschichte der österreichischen Jugendforschung, versammelt aktuelle theoretische und empirische Arbeiten und zeigt Forschungsperspektiven auf. Dabei sind sowohl grundlagenorientierte Beiträge im Bereich der Jugendforschung als auch anwendungsorientierte Beiträge zur Jugendarbeits- und Jugendhilfeforschung enthalten.

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik, 6
2019 • ca. 450 S. • Kart. • ca. 49,90 € (D) • ca. 51,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2025-5 • auch als eBook



Maria Groinig u.a. (Hrsg.)

Bildung als Perspektive für Care Leaver?

Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung

Im Buch werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, mit deren Hilfe erstmalig systematische Erkenntnisse zur Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssituation von Care Leavern in Österreich gewonnen wurden und in der mit Hilfe quantitativer und qualitativer Forschungszugänge das Zusammenwirken von Bildungsverläufen und sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens untersucht wurde.

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik, 4
2019 • 227 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2230-3 • eISBN 978-3-8474-1255-7



Stadtjugendamt Erlangen
Kira Gedik
Reinhard Wolff (Hrsg.)

Kinderschutz im Dialog

Grundverständnis und Kernprozesse kommunaler Kinderschutzarbeit

Verlag Barbara Budrich



Stadtjugendamt Erlangen |
Kira Gedik | Reinhart Wolff
(Hrsg.)

Kinderschutz im Dialog

Grundverständnis und
Kernprozesse kommunaler
Kinderschutzarbeit

Das Stadtjugendamt Erlangen hat sich zusammen mit dem Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. der fachlichen Herausforderung gestellt, ein Qualitätskonzept kommunaler Kinderschutzarbeit zu entwickeln, das in diesem Band vorgestellt wird. Es werden Grundorientierungen und Kernprozesse der Kinderschutzarbeit herausgearbeitet, die deutlich machen, wie Jugendämter ihre Kinderschutzaufgaben als Hilfe und Unterstützung wahrnehmen können.

2018 • 134 S. • Kart. • 19,90 € (D) • 22,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2186-3 • eISBN 978-3-8474-1212-0



Ulrike Urban-Stahl
Maria Albrecht
Svenja Gross-Lattwein

Hausbesuche im Kinderschutz

Empirische Analysen zu Rahmenbedingungen und Handlungspraktiken in Jugendämtern

Verlag Barbara Budrich



Ulrike Urban-Stahl | Maria
Albrecht | Svenja Lattwein

Hausbesuche im Kinderschutz

Empirische Analysen zu
Rahmenbedingungen und
Handlungspraktiken in
Jugendämtern

Das Buch präsentiert die erste empirische Studie zur Rolle von Hausbesuchen im Kinderschutz in Deutschland. Auf der Grundlage von vier methodischen Zugängen (quantitative Befragung von Jugendämtern, Dokumenten- und Aktenanalyse und qualitative Interviews) werden typische Verfahrens- und Entscheidungslogiken in Jugendämtern in Bezug auf Hausbesuche analysiert, die Sicht der beteiligten Fachkräfte erfasst sowie Hinweise für eine fachgerechte Umsetzung von Hausbesuchen identifiziert.

2018 • 128 S. • Kart. • 22,00 € (D) • 39,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2100-9 • eISBN 978-3-8474-1083-6



Olga Graumann

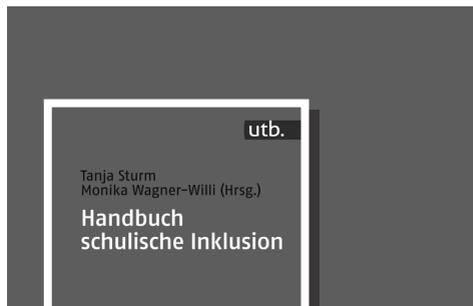
Inklusion – eine unerfüllbare Vision?

Eine kritische Bestandsaufnahme

Die Kritik an der Umsetzung schulischer Inklusion wächst und es stellt sich die Frage: Wo stehen wir nach 40 Jahren Integrations- bzw. Inklusionserfahrung? Die Vision schulischer Inklusion steht auf drei Säulen: der Säule der personellen, strukturellen und sächlichen Rahmenbedingungen, der Säule der Professionalität und der Säule der individuellen Voraussetzungen sowie der passgenauen Schulauswahl zum Wohle des Kindes. Die Basis für die Säulen bildet die Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene. Alle drei Säulen weisen derzeit zu viele Mängel auf, als dass sie das Dach „Inklusion“ tragen könnten.

2018 • 303 S. • Kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2231-0 • eISBN 978-3-8474-1259-5

www.shop.budrich.de



Tanja Sturm
Monika Wagner-Willi (Hrsg.)

Handbuch schulische Inklusion

Das Handbuch stellt zentrale Diskurse und theoretische Grundlagen zur schulischen Inklusion aus einer sozialwissenschaftlich geprägten (schul-)pädagogischen und inklusionspädagogischen Perspektive dar. Es wendet sich an Studierende, die sich mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Bildungsbereich beschäftigen, und bietet eine Einführung in die Thematik wie auch eine Reflexionsfolie für die Praxis schulischer Inklusion.

Aus dem Inhalt:
Einführung und Grundlagen: zentrale Diskurse, Begriffe und theoretische Zugänge zum Thema • Schulische Bildungsorganisationen und Inklusion • Professionelle und Adressatinnen und Adressaten im Feld der schulischen Inklusion

2018 • 334 S. • Hc. • 37,99 € (D) • 39,10 € (A) • utb L
ISBN 978-3-8252-4959-5 • eISBN 978-3-8474-1049-2

www.utb-shop.de

Hinweise für Autorinnen/Autoren für Beiträge im Aufsatzteil (kurz. Langfassung s. Internetseite)

Allgemeines:

Der „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Diskurs)“ veröffentlicht im Aufsatzteil grundsätzlich nur *Originalarbeiten*. Mit der Einsendung des Manuskripts erklärt die Autorin/der Autor, dass ihr/sein Beitrag nicht (auch nicht in Teilen) bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der »Diskurs Kindheits- und Jugendforschung« bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autorinnen und Autoren, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten.

Review-Verfahren

Der Diskurs wendet das Verfahren der *anonymen Begutachtung* an. Jedes Manuskript wird wenigstens zwei Gutachtern/innen vorgelegt. Name und Anschrift/Telefonnummer/E-Mail-Adresse der Autorin/des Autors sollten also nur auf einem gesonderten Deckblatt bzw. im Anschreiben stehen. Auffällige Selbstzitate und Anmerkungen sind zum Zeitpunkt der Begutachtung zu vermeiden, um die Anonymität der Autorin/des Autors zu wahren. Im Falle der Nichteinhaltung dieser Empfehlungen kann die Redaktion die Anonymität nicht verbürgen.

Manuskript nach Annahme

Der *Umfang* von Manuskripten sollte zwischen 35.000 und 45.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Anmerkungen und Literatur) liegen

Zusammenfassung/Abstract: Stellen Sie dem Text eine Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache mit maximal 1.200 Anschlägen voran. Dazu gehören maximal 5 Schlagwörter.

Anmerkungen werden als Endnoten wiedergegeben. Sie sollen in geringer Anzahl angebracht und beschränkt sein auf Erläuterungen, die für das Verständnis des Textes notwendig sind.

Literatur im Text: Die Angaben verweisen auf das Literaturverzeichnis. Formen:

Ein Autor: „Zitattext“ (Allport 1971, S. 20)

Drei Autoren: „Zitattext“ (Wahl/Honig/Gravenhorst 1982, S. 200f.)

Vier und mehr Autoren: „Zitattext“ (Fried u.a., 1991, S. 17)

Hinweis auf zwei Schriften eines Autors aus einem Jahr (vgl. Krüger 1988a, 1988b)

Literaturverzeichnis: Im Literaturverzeichnis muss sämtliche im Text angeführte Literatur zu finden sein. Bitte nur die Literatur aufführen, auf die im Text Bezug genommen wurde. Bei den Titelangaben im Literaturverzeichnis werden sämtliche Autoren bzw. Herausgeber genannt. Vornamen werden abgekürzt und i.d.R. nachgestellt. Sind es zwei oder mehr Autoren oder Herausgeber, werden ihre Namen durch einen Schrägstrich voneinander getrennt. Bei Internetquellen bitte das Datum der Recherche angeben.

Beispiele:

Allport, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. – Köln.

Kleinert, C./de Rijke, J. (2001): Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz. – Opladen, S. 167-199.

Zinnecker, Jürgen, 2000: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20,3: S. 272-290.

Société internationale de défense sociale (SIDS), 1999: Statuts de la SIDS. In: Cahiers de la SiDS 1999, S. 115-139 = www.defensesociale.org/frances/estatutos_f.pdf (25.4.2005).

Korrekturen: Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit der Autorin/dem Autor abgestimmt werden. Autorkorrekturen bitte nach den Duden-Regeln.

Formatierung: Nachnamen von Personen im laufenden Text und im Literaturverzeichnis bitte kursiv, ebenso Hervorhebungen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

Abbildungen: sollen dem Manuskript auf gesonderten Seiten beigelegt und als separate Dateien zu übergeben werden. Bei Grafiken, die aus Zahlen generiert werden (z.B. Excel-Grafiken) muss die Zahlentabelle dabei sein.

DOI (Digital Object Identifier): Geben Sie bitte bei der von Ihnen verwendeten Literatur die DOI an. Ebenso werden alle Fachaufsätze von der Redaktion mit DOI versehen.

Autorenangaben: Autorenangaben enthalten das Geburtsjahr (fakultativ), die aktuelle Tätigkeit/Funktion mit Forschungs-/Interessenschwerpunkten und maximal drei jüngere oder ausgewählte Veröffentlichungen.

Kinder- und
Jugendhilfereport
2018



Eine kennzahlenbasierte Analyse

Autorengruppe
Kinder- und Jugendhilfestatistik

Verlag Barbara Budrich 

Autorengruppe
Kinder- und Jugendhilfestatistik

Kinder- und Jugendhilfereport 2018

Eine kennzahlenbasierte Analyse

2019. 224 Seiten. Kart.

29,90 € (D), 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2240-2

eISBN 978-3-8474-1340-0

www.shop.budrich.de