



Sven Kommer und Ralf Biermann

25.3.2005

Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Möglichkeiten zum Einsatz von Videoaufzeichnungen

Medienwelten sind heute über weite Strecken immer auch Bilderwelten. Die Glaubwürdigkeit von Nachrichten wird durch das Hinzufügen von Bildern ungemein erhöht – auch wenn diese manchmal aus anderen Kontexten stammen. Der Zuschauer wird zum eingebetteten Augenzeugen, die Meldungen <augenfällig>. Musik wird in Videoclips von mehr oder weniger schnellen Bildfolgen begleitet, und so mache Zeitung hat heute mehr Bilder zu bieten als Text. Selbst unsere Arbeitsgeräte wie Computer oder Kopierer basieren auf einer grafischen – und somit visuellen – Nutzeroberfläche. Grafische Symbole stehen für Funktionen, die manch einer nur über das Icon selbst beschreiben bzw. zuordnen kann. Wer am PC mit Word arbeitet, dem dürfte das Disketten-Symbol zum Abspeichern von Daten wohl bekannt sein. Aber auch jenseits der digitalen Welten ist unser Leben icon-gesteuert. Man denke nur an die Zeichenwelt eines modernen Flughafens. Und: die grafische CI einschliesslich des Firmenlogos wird mit viel Aufwand entwickelt, kommuniziert sie doch das Image der Firma und muss zugleich einen hohen Wiedererkennungswert haben. Wer denkt beim Anblick eines dreigliedrigen Sterns umgeben von einem Kreis nicht gleich an eine grosse deutsche Automobilmarke?

Kurz: Das Bilderverbot ist längst überholt, Symbole und Bilder helfen, unsere Gesellschaft zu organisieren. Der enorme technische Fortschritt in den letzten Jahrzehnten, der den technischen Bildmedien eine immer grössere Verbreitung beschert hat, beschleunigt diese Entwicklung nicht unwesentlich. PDAs, Handhelds, UMTS und digitales Fernsehen mit immer kleineren und leistungsfähigeren Geräten erobern unsere Welt. Und

selbst wenn dabei auch anderer Content distribuiert wird, ist doch die Bedienung immer stärker an Symbole und Grafiken gebunden oder wird durch diese zumindest im hohen Mass begleitet.

Wenn nun diese Symbole nicht auf verbaler/schriftlicher Ebene und somit auch unbewusst verwendet werden, stellt sich die Frage, wie Informationen über die hier entstandenen Handlungsroutinen erhoben und für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn nutzbar gemacht werden können. Die traditionelle Möglichkeit, über Interviews auf verbale Explikationen der Proband/innen zurückzugreifen, greift für manche Fragestellung zu kurz¹. Die visuelle Zentrierung der aktuellen Medienlandschaft fordert immer mehr den Einbezug neuer, jetzt auch am Bild orientierter Forschungsmethoden.

Weiterhin gehen wir davon aus, dass die zunehmende Komplexität subjektiver Lebenswelten durch die Einbeziehung visueller Methoden besser erfasst werden kann. Indem nun videographiert wird, können wir Aktionen und Ereignisse festhalten, die in Interviews nicht erfasst werden können. Allerdings liegen für derartige Vorgehensweisen bisher kaum ausgearbeitete Methoden vor. In diesem Artikel stellen wir unsere Arbeit mit Videomaterial vor, das im Forschungsprojekt Medienbiographien mit Kompetenzgewinn im Rahmen des KGBI² erhoben und bisher ausgewertet wurde.

Das Projekt «Medienbiografien mit Kompetenzgewinn»

Ziel des Forschungsprojekts «Medienbiografien mit Kompetenzgewinn» ist es zunächst einmal gendersensibel einen vertieften Einblick in die Medienbiografien und die aus diesen erwachsenen medialen Habitualisierungen von Jugendlichen (9. Klasse Haupt- und Realschule) und (als Kontrastgruppe) PH-Studierenden der ersten Semester zu erhalten.

¹ Als Beispiel sei der Autodidakt genannt, der sich ohne Hilfe von Personen oder Literatur durch die grafisch dargestellte Symbolleiste eines PC-Programms hangelt und somit deren Beschreibung meist nicht erfährt. Bleibt man mit dem Mauszeiger über dem Symbol, werden zwar meist die Namen und/oder die Funktion der Symbole angezeigt, aber ob diese Einblendung später noch genutzt oder geschweige denn benannt werden kann, darf – auch aufgrund von unserer Interviewerfahrung in diesem Bereich – bezweifelt werden.

² Hochschulartenübergreifendes Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft; Leitung Prof. Dr. Sylvia Buchen. Gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Weitere Informationen unter <<http://www.kgbi.info>>.



Eine weitere Untersuchungsdimension stellt die Ausprägung von Medienkompetenz bei den Proband/innen dar, wobei die Neuen Medien im Vordergrund stehen.

Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Medien längst zu einer wirkmächtigen Sozialisationsinstanz geworden sind und damit auch einen kaum zu unterschätzenden Anteil an den Prozessen des <doing gender> (Kotthoff 2003) haben. Und dies sowohl bei der reinen Rezeption wie auch im Rahmen eines aktiven Umgangs mit den Medien (Schreiben, Recherchieren, Chatten, Basteln etc.). Da es sich hier aber – ähnlich wie im Fall der von Kommer (1996) beschriebenen Strukturen im Feld der Werbung – um rekursive Prozesse handelt, bleiben die Habitualisierungen (Bourdieu 1997; 1992) nicht ohne Folgen für das Selbstbild der Jugendlichen. So soll dann auch untersucht werden, in welchem Verhältnis die Selbstzuschreibungen der Befragten hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu dem beobachtbaren aktiven Umgang mit den Medien (Internet, Computer) steht. Mit Blick auf den aktuellen Stand der Diskussion ist zu vermuten, dass sich zwischen Jungen und Mädchen gerade in diesem Bereich deutliche Unterschiede im Sinne traditioneller und persistenter Rollenzuschreibungen (vgl. Wetterer 2004) finden. Im Bereich der neuen Medien deuten alle Daten darauf hin, dass es hier bisher noch nicht einmal zu einer «rhetorischen Modernisierung» nach Wetterer (2004) gekommen ist. So liegt (auch mit Blick auf eigene Vorstudien) die Vermutung nahe, dass Mädchen ihre Kompetenz eher unterschätzen, während Jungen sie tendenziell überschätzen. Nicht selten gelingt es den Jungen durch die Form ihrer Selbstinszenierung (Nutzung von Fachtermini, häufiges Reden über die Technik etc.), Aussenstehenden den Eindruck einer weitreichenden Computerkompetenz zu vermitteln – auch wenn es mit dieser dann in konkreten Handlungssituationen nicht so weit her ist (Thimm 2004).

Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten (Fromme/Kommer 1996), aber auch die Rezeption aktueller Texte (Schäffer 2003, Niesyto 2003) machten im Vorfeld deutlich, dass gerade im Kontext multimedialer Lebenswelten von Heranwachsenden die ausschliessliche Nutzung von verbalen Selbst-Explikationen in qualitativen Interviews nicht immer ausreicht, um die medialen Handlungspraxen der Befragten im Sinne der Forschenden adäquat zu erfassen.³ Die so evozierten (und zunächst auch

gewollten) subjektiven Perspektiven der Befragten sind für die Forschenden – die in den allermeisten Fällen nicht Mitglieder der einschlägigen Szenen sind – nur unter Einbeziehung von vielfältigem Kontextwissen (u. a. technischem Wissen) wie auch dem Wissen um interne Sprachspiele und Symbolisierungsweisen sinnvoll zu analysieren. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Im Rahmen einer Untersuchung zur Nutzung von Computerspielen berichtete eine Gruppe von Jugendlichen, sie würden auch «programmieren». Erst mit der Zeit und durch intensives Abfragen der hier gemeinten Handlungsvollzüge stellte sich heraus, dass damit lediglich das Installieren von Spielen auf dem Rechner gemeint war. Ein weiteres Beispiel stellt dann auch die in jüngster Zeit aktuelle Debatte um das «Programmieren» von Viren und Würmern durch Jugendliche (Skript-Kiddies) dar. Zeigt sich doch meist rasch, dass es sich hier nur in wenigen Fällen um das autonome, kreative und eigenständige Generieren neuer Codes handelt: In der überwiegenden Zahl der Fälle kommen vielmehr frei verfügbare «Virenbaukästen» zum Einsatz, mit deren Hilfe sich auch ohne weitergehende Programmierkenntnisse entsprechende Schädlinge zusammenstellen lassen.⁴ Das Herauspräparieren solcher Feinheiten jugendlicher Mediennutzung setzt ein vertieftes Fachwissen der Interviewer und Interviewerinnen voraus, die für solche Fälle sensibilisiert sein müssen.

Auf einen weiteren Aspekt, der insbesondere bei der Bearbeitung von Kompetenz-Fragen relevant ist, macht Mrochen (2001) aufmerksam: Bei seinen – für die Supervision in der sozialen Arbeit – ausgearbeiteten Kompetenzstufen findet sich als erste Stufe von Kompetenzentwicklung die «unbewusste Inkompetenz» (Mrochen 2001: 18). Eine Dimension, die sich aus unserer Sicht durchaus auf das Feld der Mediennutzung übertragen lässt: Die Userinnen und User sind sich ihrer Kompetenzmängel gar nicht bewusst und von daher auch nicht in der Lage, diese von sich aus zu benennen. Ebenso ist eine «unbewusste Kompetenz» zu denken: In den alltäglichen Handlungsrouninen fehlt das Bewusstsein für die bereits erworbenen Kompetenzen. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit es

gelesen werden. So zeigen die bisherigen Erfahrungen bei der Auswertung des uns vorliegenden Materials, dass die intensiven Analysen der Interviews durch die Analysen der Videos eher gestützt und ergänzt werden.

⁴ Aus unserer Sicht ist dann die von Schäffer (2003) eingehend analysierte Aussage Jugendlicher, sie könnten über das WWW Software auf fremden Rechnern löschen, mehr als fragwürdig.

³ Dies soll aber keinesfalls als Kritik an der Methode des qualitativen Interviews
3 / 20

immer gelingt, bei der Analyse von Verbaldaten eine ausreichende Tiefenschärfe zu erreichen.

Geht es bei den bisher genannten Punkten vor allem darum, die Befunde qualitativer Interviews durch videogestützte Beobachtungen zu ergänzen und um eine zweite Beobachterperspektive zu erweitern (und eventuell auch zu kontrastieren), macht in der jüngeren Vergangenheit vor allem Niesyto (2003; 2001) darauf aufmerksam, dass die bisherige Fokussierung der Jugendforschung auf Verbaldaten Gefahr läuft, an der Lebenswelt der Beforschten vorbeizuzielen. Sieht er doch insbesondere in den weniger gut situierten Milieus und Jugendkulturen eine starke Dominanz des visuell-ästhetischen Diskurses, der nicht mehr in Sprache übertragen werden kann. Die Verbalisierungsfähigkeiten dieser Jugendlichen treten – so die These – immer stärker hinter andere Ausdrucksformen zurück. So fällt es nicht nur schwer, habitualisierte Handlungsvollzüge in eine sprachlich-reflexive Dimension zu übertragen (eine Erfahrung, die bereits im Kontext der Entwicklung von Expertensystemen gemacht wurde), sondern es erscheint geradezu unmöglich, multidimensional-ästhetisch gelagerte Ausdrucksformen in Sprache zu übersetzen. Diese Anregung wird im Rahmen des Projekts ebenfalls aufgegriffen, allerdings findet die Realisation nicht mit Video, sondern in Form einer multimedialen Präsentation (s. u.) statt.

Exkurs: (Audio-)Visuelle Daten im Forschungsprozess

Seit dem Aufkommen von fotografisch⁵ erzeugten bewegten und unbewegten Bildern werden diese für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Grob skizziert lassen sich dabei drei Dimensionen der Nutzung unterscheiden:

- *Bilder als Beobachtungshilfe und Dokumentation.* Sowohl Fotografie wie auch die verschiedenen Formen des bewegten Bildes erlauben es, Situationen aller Art zu dokumentieren und so eine Grundlage für spätere Auswertungen zu schaffen. Die Kamera wird dabei quasi zum dritten Auge des Forschers, dessen Aufzeichnungen nun beliebig oft betrachtet werden können (wobei technische Effekte wie Zeitlupe etc. zu bis dato kaum vorstellbaren Einblicken verhelfen können). Bei aller – inzwischen vielfältig diskutierten – Problematik der ‹Objektivität› von

⁵ Die Videotechnik wird hier der Einfachheit halber als Fortsetzung des Films behandelt. Anders als beim Blick auf künstlerisch orientierte Produkte (Kino) ist dies in dem hier relevanten Kontext durchaus zu vertreten.

Fotografie, Film und Video ergibt sich damit die Möglichkeit, frei von den Zwängen des in die aktuelle Beobachtungssituation verstrickten Forschenden das Geschehen zu rekonstruieren. Gerade das bewegte Bild, das die Dimension der Zeit mit einbezieht, führt zunächst einmal zu einer geringeren Reduktion und Abstraktion vom ursprünglichen Geschehen, als z. B. Protokolle der Forscher, die alles in den hoch abstrakten Code der Sprache übersetzen müssen.

Für das Feld der medienpädagogischen Forschung sind hier die Studien von Keilhacker (1999) als frühe Vorbilder zu nennen, im pädagogischen Kontext gehört auch die gesamte Tradition der ‹Unterrichtsmitschau› wie auch Teile der aktuellen mediendidaktischen Forschung (vgl. v. Aufschnaiter/Welzel 2001) in diese Kategorie.

Für die Analyse solcher mediengestützten Beobachtungen können dann sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren herangezogen werden. Die Bandbreite reicht hier von hermeneutischen und ethno-methodologischen Beobachtungsformen auf der einen Seite bis zu quantitativen, (an der Inhaltsanalyse angelehnten) Verfahren, die die Häufigkeiten z. B. von bestimmten Handlungen oder Aussagen quantitativ erfassen.

- Mehr oder weniger *alltäglich entstandene Bilder* als Gegenstand der Analyse: Fotoalben, (Super)-8mm Filme und natürlich Videos, die im Alltagsleben der Beforschten entstanden sind, können Forschenden im Nachhinein helfen, die untersuchten Lebenswelten, subjektiven Perspektiven etc. vielschichtiger zu rekonstruieren. Die (audio)visuellen Materialien können dabei auch als eine Erweiterung des traditionell häufiger untersuchten Tagebuchs oder der Autobiografie verstanden werden. Bohnsack (2003) hat hier in jüngerer Zeit Modelle für den Einsatz von Fotografien in der Biografieforschung vorgelegt. Innerhalb des vorgeschlagenen groben Rasters gehören in dieses Feld aber auch Materialien, die z. B. im Rahmen von Projekten aktiver Medienarbeit entstanden sind und anschliessend zum Gegenstand der Analyse werden⁶. Niesyto unterscheidet hier vier Formen einer Jugendforschung mit Video (vgl. Niesyto 2001: 90f.):

⁶ Trotz der immer wieder konstatierten zunehmenden visuellen Orientierung von Heranwachsenden werden Chancen und Möglichkeiten, die sich aus der produktiven und produzierenden Einbeziehung von (audio-)visuellen Materialien ergeben, bisher nur selten genutzt. Die sprachliche Reflexion von Sachverhalten steht hier fast immer im Mittelpunkt (vgl. Niesyto 2003; 2001). Lutz, Behnken und Zinnecker (1997) haben

- a) Jugendliche nutzen das Medium Video ohne medienpädagogische Unterstützung. Die entstandenen Produkte mit oder ohne Kenntnis der Entstehungskontexte werden interpretiert und analysiert.
 - b) Jugendlichen erhalten bei der Eigenproduktion medienpädagogische Unterstützung. Die Interaktionen der Beteiligten ist dabei in besonderer Weise zu berücksichtigen.
 - c) Zusammen mit Jugendlichen und professionellen Filmemachern und Filmemacherinnen werden Videofilme erstellt, bei deren Produktion die Heranwachsenden Wünsche äussern und zum Teil auch aktiv beteiligt sind.
 - d) Videofilme über Jugendliche werden ohne deren Eigenarbeit oder Einflussnahme erstellt. Diese Form gehört im hier vorgestellten Schema zu 1.
- *Kommerzielle Produkte* (Filme, Fernsehsendungen etc.) werden in einer semiotisch oder kritisch etc. angelegten Untersuchung zum Gegenstand der Analyse. Die Rezipienten und Rezipientinnen spielen bei dieser Form zunächst einmal keine Rolle.⁷

Um einen vertieften Einblick in die Selbsteinschätzungen und Selbstinszenierungen der Befragten zu erhalten, haben wir daher eine Form der *Triangulation* entwickelt, die durch die Einbeziehung von Video und Multimedia die bisher dominante Orientierung auf sprachlich vermittelte Selbstauskünfte aufbricht und zugleich Formen der Beobachtung mit einbezieht:

- So wurden in einer ersten Erhebungsphase mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe ca. 30 leitfadengestützte Interviews von etwa 35 bis 45 Minuten Dauer durchgeführt. Diese fokussierten insbesondere auf Aspekte der aktuellen Mediennutzung, das Selbstbild und nicht zuletzt retrospektiv die bisherige Medienbiografie. Ebenfalls ca. 30

z. B. narrative Landkarten genutzt, «um die Beziehungen von Menschen zu ihrer unmittelbaren sozialräumlichen Umwelt in biografischer Perspektive zu untersuchen» (1997: 414). Im Projekt «Video Culture» (Niesyto 2003) haben Jugendliche kurze Videofilme produziert, die anschliessend analysiert wurden.

⁷ Die unter 3. vorgestellte Dimension spielt für unser Projekt keine Rolle, im vorliegenden Text werden wir uns vor allem auf die videogestützte Beobachtung (die unter 1. einzuordnen ist) beziehen. Über die Analyse der im Rahmen der Computerkurse entstandenen Präsentationen werden wir an anderer Stelle berichten.

meist längere (60–70 Minuten) Interviews wurden mit Erstsemestern der PH Freiburg geführt.

- Anders als in anderen Projekten (z. B. Schäffer 2003; Sander 2001) wird die Selbstauskunft der Jugendlichen und Studierenden um videogestützte Beobachtungen von Interaktionen mit dem Computer im Rahmen von Computerkursen (Mediator 7) ergänzt. Hierzu wurden bei jedem der insgesamt acht Kurse bei zwei der Befragten sowohl deren Agieren vor dem Computer wie auch der Bildschirminhalt der von ihnen genutzten Rechner parallel auf Video aufgezeichnet.
- Die im Rahmen der Computerkurse erstellten multimedialen Präsentationen der eigenen Medienbiografie sind ebenfalls Gegenstand einer Analyse. Damit greift das Projekt die u. a. von Niesyto (2001a; 2001) eingeforderte Idee einer Jugendforschung *mit* Medien auf.

Von den unterschiedlichen Möglichkeiten, Video in der Jugendforschung einzusetzen, haben wir uns also für eine reduzierte Version entschieden, die vor allem den Intentionen der Forscher dient: Die Videokameras und Aufzeichnungsgeräte stellen ein «Auge des Beobachters» dar, werden also von den Beforschten selber nicht genutzt. Der aktive Umgang mit den Medien findet im Rahmen der Computerkurse statt, hier können die Jugendlichen bei der Erstellung einer multimedialen Präsentation nach eigener Wahl visuelles und auditives Material mischen – und dabei auch die digitale Form des Mediums «Print» nutzen.

Videogestützte Beobachtung der Computerkurse

Vorgehensweise/Setting

Da eine teilnehmende Beobachtung aufgrund der Komplexität der Kursituation nicht in Frage kam (Proband/innen und Bildschirm stehen sich gegenüber, so dass hier bereits mehrere Personen die Daten niederschreiben müssten; die Interaktion mit der graphischen Oberfläche des Computers kann so rasch erfolgen, dass eine Fixierung – und so eine klassische Beobachtung – während des Kurses nicht möglich ist, etc.), haben wir uns für die Form der videogestützten Beobachtung entschieden. Diese ermöglicht eine mehrstufige Auswertung (s. u.), bei der es in entsprechenden Sequenzen jederzeit möglich ist, die Ebene der «Realzeit» zu verlassen und in sehr kleinen Zeitschritten intensiv zu analysieren. Auch erleichtert das auf Datenträgern fixierte Material die Validierung durch eine Arbeit in der Gruppe oder den Austausch mit anderen Forscher/innen.

Nicht zuletzt können Ausschnitte aus dem Material so aufgearbeitet werden, dass sie für Fortbildungszwecke etc. genutzt werden können (vorausgesetzt natürlich, die notwendigen datenschutzrechtlichen Einwilligungen liegen vor).

Um sowohl die Interaktionen und Verhaltensweisen der (pro Kurs zwei) Proband/innen und Probanden wie auch das Geschehen auf deren PC-Monitor zu dokumentieren, wurde je eine Kamera (DV-Camcorder) auf die Probandin (den Probanden) gerichtet. Sie zeigt vor allem Gestik und Mimik und als besonders interessante Perspektive auch die Interaktionen mit dem näheren Umfeld (Peers, Kursleiter etc.). Beobachtbar sind dabei aber auch Handhabungsroutinen (z. B. Umgang mit Maus und Tastatur), die Rückschlüsse auf mediale Habitualisierungen zulassen. Die Bildschirm-Ausgabe des genutzten Computers wird über den S-VHS-Ausgang der Grafikkarte auf einem DVD-Rekorder aufgezeichnet, der auch dann noch aufzeichnet, wenn der Rechner abstürzt. Für jede Person liegen somit zunächst einmal zwei unabhängige, aber synchronisierbare Aufzeichnungen vor. Um Einblicke in die Hintergründe der sichtbaren Handlungen zu gewinnen, wurden die Probanden während der Kurse immer wieder dazu aufgefordert, ihre Gedanken und Motivationen im Sinne des <lauten Denkens> möglichst permanent zu verbalisieren. Eine weitere Kamera hat – soweit möglich und sinnvoll – eine Totale des Kursraums erfasst und dokumentiert.

Vorarbeiten zur Analyse/Videoschnitt

Nach Abschluss der Feldphase werden die Videos geschnitten und für die Analyse aufbereitet. Dies bedeutet zunächst einmal die Überspielung in ein PC-gestütztes digitales Schnittsystem. Hier werden die Mitschnitte zunächst einmal in 30-minütige Sequenzen zerlegt, um das mehrere Stunden umfassende Material (ca. 9 bis 10 Stunden pro Kurs) handhabbar zu machen. Da das von uns für die weitere Analyse genutzte Programm <Catmovie> (s. u.) Probleme beim synchronen Abspielen von zwei parallelen Videos hat, werden in einem weiteren Schritt die zwei Videostreams (Bildschirmmitschnitt und ProbandIn) auf dem Schnittsystem synchronisiert und zu einem neuen Video <gemischt> (in ein Bild integriert). Wir haben dabei eine Form der <Bild im Bild> Darstellung gewählt, die ein kleineres Bildfenster teilweise überlappend in die untere Ecke des Hauptbildes einstanzt. Da es für die Untersuchungsdimension Medienkompetenz nötig ist, das Geschehen auf dem Computer-Bildschirm

der Probanden zu verfolgen, dominiert dieser im Zusammenschnitt das Bild. Ca. 70 Prozent der Bildfläche steht für die PC-Perspektive zur Verfügung und ca. 30 Prozent dem Probandenausschnitt. Die Ausschnitte überlappen sich dabei an den Ecken etwas.

Die fertig bearbeiteten Dateien wurden gespeichert und anschliessend in das Computerformat DIVX <www.divx.com> umgewandelt. Dieses bietet eine hohe Daten – Kompression mit vergleichbar wenig Qualitätsverlust. Die fertig bearbeiteten Videos können auf DVD ausgespielt und auf Standard-PC's für die Analyse genutzt werden.

Die quantitative Kodierung von Videomaterial

Das von uns in den Computerkursen genutzte Programm Mediator 7 stellt eigentlich eine Produktionsumgebung für komplexe Multimediaapplikationen dar, kann aber auch einfach als eine Präsentationssoftware im Sinne des bekannten <Powerpoint> verstanden werden –allerdings werden hier wesentlich mehr Möglichkeiten offeriert. So bietet Mediator den Nutzerinnen und Nutzern eine Vielzahl von Funktionen für die Gestaltung einer Präsentation an, die allerdings auf den ersten Blick nicht ohne weiteres zu überblicken sind. Auch führt die dem Programm eigene Nomenklatura (die nicht immer den Standards der Windowswelt entspricht) bei den Nutzerinnen und Nutzern zur Verwirrung und sorgt gelegentlich für Frustration.

Wie nun die Userinnen und User mit dieser für Sie zumeist unbekanntem Software umgehen, wird in einem ersten, quantitativ orientierten Auswertungsschritt in Anlehnung an das von Welzel u. a. (v. Aufschneider/Welzel 2001) beschriebene CBAV-Verfahren mit Hilfe eines von uns entwickelten Kategoriensystems (s. u.) untersucht. Dabei werden sowohl technische Handhabungsformen wie auch soziale Interaktionen in die Kodierung mit einbezogen. Nicht zuletzt werden relevante Schlüsselstellen markiert, die in einem zweiten Auswertungsschritt qualitativ ausgewertet werden.

Mit Blick auf den Umfang des erhobenen Materials (ca. 100 Stunden geschnittene Videos) steht für uns ausser Frage, dass eine Auswertung nur mit einem quantitativen Verfahren, das eine Bearbeitung der Videos nahezu in Echtzeit ermöglicht, leistbar ist. Für die Kodierung der Videos wurden im Vorfeld zwei Programme getestet:

Die Programme Catmovie⁸ und Videograph⁹. Beide Programme¹⁰ bieten die Möglichkeit ein Video (oder auch mehrere) in einem Fenster auf dem Bildschirm abzuspielen und durch das Anklicken von im Vorfeld selbst angelegten Buttons die Kodierung durchzuführen. Über ein Transkriptionsfenster ist es bei Bedarf möglich, Transkriptionen der gesprochenen Sprache, aber auch des Geschehens auf der Bildebene anzufertigen. Beide Programme liefern nach dem Kodieren eine SPSS – Datenbank als Grundlage für die statistische Auswertung.

Bei der softwaregestützten Kodierung bieten sich zwei unterschiedliche Formen an: Beim *«event-sampling»* werden beim Auftreten einer definierten Handlung (z. B. die Probandin ändert die Blickrichtung) im audiovisuellen Material diese durch das Drücken eines Buttons kodiert. Die fortlaufende Dauer der kodierten Handlung wird dabei nicht mit einbezogen, sondern nur das Auftreten als solches.

Beim *«time-sampling»* wird dagegen der Start- und Endpunkt einer Handlung angegeben (Button aktivieren/ deaktivieren), so dass Aussagen über die Dauer einer Handlung (z. B. Sprechakte) möglich sind (aufgrund der Form der Übertragung in einen SPSS-File ist es dann allerdings kaum möglich, die Häufigkeit des Auftretens zu analysieren).

Die beiden Tools unterscheiden sich vor allem durch die Art und Weise, wie sie für die eigentliche Kodierarbeit konfiguriert und eingerichtet wer-

⁸ Anleitung und Bezug möglich unter <http://www.catmovie.de/>.

⁹ Anleitung und Bezug möglich unter <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/htmStart.htm>.

¹⁰ Neben den Programmen Catmovie und Videograph existieren noch etliche weitere Software-Produkte, die vornehmlich zur Interaktionsanalyse genutzt werden. Diese Forschung ist schon länger auf die Möglichkeit der Videographie angewiesen, um z. B. die teilweise in Sekundenbruchteilen ablaufenden nonverbalen Signale näher beleuchten zu können:

Bei **ComTrans** steht die Interaktionsanalyse im Vordergrund, bei der auch Symbole für wiederkehrende vorher definierte Aktionen (z. B. Mimik, Blick) integriert werden können (vgl. Körschen et al 2002).

Mit **Theme** (vgl. Koch und Zumbach 2002) steht ein weiteres Programm für die Interaktionsforschung bereit.

Neben diesen beiden gibt es noch etliche weitere, die in der Kommunikationsforschung – meist im naturwissenschaftlichen Kontext – didaktischen und syntaktischen (z. B. Schnitt und Kameraführung mit AVAnTA, http://www.cg.cs.ut-bs.de/v3d2/pubs.collection/miene_herzog00.PDF) Fragestellungen nachgehen.

den. Und – nicht unwesentlich – in den Anschaffungskosten. Während Catmovie für wissenschaftliche Zwecke kostenlos bezogen werden kann, muss Videograph käuflich erworben werden. Es verwundert dann auch wenig, dass Videograph im Vergleich zu Catmovie wesentlich einfacher einzurichten ist, da alles über die grafische Benutzeroberfläche konfiguriert werden kann. Bei Catmovie dagegen ist der User gezwungen, sich ganz traditionell textbasiert seine eigene Arbeitsoberfläche zu *«programmieren»*. Indem eine Konfigurationsdatei erstellt wird, kann man allerdings sehr genau die Position und Grösse der einzelnen Elemente (Videofenster, Buttons für die Kodierung etc.) bestimmen. So stehen mehr Freiheitsgrade bei der Gestaltung der Arbeitsoberfläche zur Verfügung. Unumgänglich ist dabei eine intensive Auseinandersetzung mit der Struktur und dem Aufbau von Catmovie. Bei Videograph werden entsprechende Elemente nach einer einfachen menugesteuerten Definition über die graphische Benutzeroberfläche mit der Maus positioniert.

Welches Programm schlussendlich eingesetzt wird, entscheidet sich aufgrund der finanziellen Ressourcen als auch über die Freiheiten bei der Gestaltung der Arbeitsoberfläche. Weiterhin spielt die eigene Fähigkeit und der Wille zur (technischen) Auseinandersetzung mit der Konfiguration eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Für das von uns durchgeführte *«event-sampling»* haben wir die Zeitintervalle (die Quantisierung) auf 20 Sekunden festgelegt, damit eine optimale Kodierung stattfinden kann. Da die Länge eines solchen Zeitfensters grundsätzlich frei gewählt werden kann, wurde zunächst mit einigen Probesequenzen nach einem geeigneten Raster gesucht. Die Aktionen der Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer (wie z. B. das Einfügen eines Bildes oder das Generieren eines Überblendeffekts) dauern in der Regeln nur selten kürzer als 15 Sekunden und sind meist länger als das von uns gesetzte Intervall.

Die im 20-Sekunden Rhythmus abgefragten Items beziehen sich auf die folgenden Dimensionen:

- *Hilfe*: In verschiedenen Studien (z. B. Treumann et al. 2002) wird im Zusammenhang mit der Frage nach der Medienkompetenz untersucht, auf welchem Weg sich die Befragten Hilfe holen, wenn sie an einer Stelle nicht weiterkommen. Die Bandbreite reicht hier von einer sehr gezielten Vorgehensweise (Skript/Hilfefunktion der Software) über die

Nutzung der Kompetenz von Peers etc. bis hin zum probierenden und ungezielten Agieren innerhalb der Software.

- *Nutzung der Windows-Menüs:* Aus unserer Sicht werden verschiedene Kompetenzstufen bei der Nutzung von grafischen Oberflächen sichtbar, wenn User/innen sich immer wieder durch die Menüleisten hangeln – oder aber mit Shortcuts den direkten Weg (der an die Zeit vor den grafischen Oberflächen erinnert) wählen. Besonders interessant sind eventuelle Fokussierungen auf bestimmte Funktions-Symbole, welche zum Teil nicht mit den entsprechenden – in der Funktion gleichgestellten – textuellen Menüpunkten assoziiert werden.
- *Umgangsweisen mit Mediator:* Hier werden sowohl technische Kompetenzen kategorisiert wie auch ästhetisch-gestalterische. So wird z. B. abgefragt, ob eigenständig Objekte kreiert, oder lediglich die in den verschiedenen Katalogen vorgegebenen zur Gestaltung verwendet werden. Daneben lässt auch die ‚Dichte‘ der hier abgefragten Handlungen auf die Herangehensweise und Nutzungsmuster schliessen.
- *Hinweise auf qualitativ zu analysierende Szenen:* Hier werden ‚Marker‘ für die zweite Phase der Analyse gesetzt.

Ein erster Pre-Test mit weiteren Items (z. B. Handhabung der Maus), die ebenfalls Aspekte der Kompetenz beleuchten, zeigte, dass es wenig sinnvoll ist, diese ebenfalls in 20-Sekundenschritten zu erheben. So wurde ein Fragebogen entwickelt, der nach den jeweils 30 Minuten Video ausgefüllt wird. Dieser bezieht sich auf weitere Dimensionen innerhalb der jeweiligen Sequenz:

- *Technische Handhabung:* Der Umgang mit Tastatur und Maus lässt Rückschlüsse auf bisherige Nutzungsgewohnheiten und Erfahrungen zu. So ist z. B. die gute Beherrschung der Tastatur Grundlage für die erfolgreiche Beteiligung an einem Chat.
- *Struktur der Programmnutzung:* Diese Dimension bezieht sich vor allem auf den eigenständigen und kreativen Umgang mit der Software. So wird danach gefragt, inwieweit die Teilnehmenden das Programm über das im Kurs zunächst Gelernte hinaus erkunden und nutzen. Neben Strategien der Software-Erkundung wird dabei auch nach Strategien zum Auffinden von Material gefragt – was wiederum Rückschlüsse auf das Strukturwissen über Windows zulässt.
- *Interaktionen:* Eher qualitativ-deskriptiv werden hier ergänzend zu den quantitativen Daten die Interaktionen mit Computer, Kursleitung, Mit-

schülern und Mitschülerinnen beschrieben. Besonders gehaltvolle Szenen werden dabei mit einem zusätzlichen kurzen Transkript genauer beschrieben.

Am Ende dieses ersten Analyseschritts liegt für jedes Video mit dem von Catmovie generierten SPSS-File und dem Schlussfragebogen (s. o.) eine Datenmatrix vor, die eine Typisierung der Nutzerinnen und Nutzer zulässt. Die zunächst probandenspezifisch generierten SPSS-Files werden von uns für die weitere Analyse zu einem Datenfile zusammengeführt, der auch vergleichende Analysen der Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer ermöglicht. Dieses Material liefert uns nun einen ersten Einblick in die – zum Teil doch recht unterschiedlichen – individuellen Handlungsroutrinen und Habitualisierungen der Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer. Die Fokussierung auf quantitative Daten sagt allerdings nur etwas über die Funktionsnutzung im Sinne einer Vielfalt oder Anzahl aus. Wie von den Probandinnen und Probanden mit Mediator inhaltlich und ästhetisch umgegangen wird und welche Inhalte die erfassten Interaktionen haben, kann aus diesem Material nicht erschlossen werden.

Die qualitative Auswertung

Die kategoriengeleitete Analyse erlaubt bei entsprechender Durchführung eine ressourcenschonende Bearbeitung grosser Materialmengen, allerdings um den Preis, dass sehr viele Nuancen, inhaltliche Ausrichtungen und (ganz im Sinne einer ‚grounded theory‘) erst aus der Beobachtung zu erschliessende Aspekte verloren gehen. Aus diesem Grund werden von uns ‚Schlüsselstellen‘, die im Rahmen des ersten Analysedurchganges identifiziert wurden, in einem zweiten Schritt einer vertieften qualitativen Analyse unterzogen. Diese ermöglicht es beispielsweise, die vielfältigen Nuancen, die letztendlich für die Bestimmung einer (v. a. technischen) Medienkompetenz relevant sind, zu identifizieren und zunächst in der Form von Einzelfallanalysen herauszuarbeiten. Ähnliches gilt für die Beobachtung von Handlungsstrategien bei der Nutzung der Software. Wir gehen davon aus, dass diese fundierte Aussagen über die medialen Habitualisierungen bei den untersuchten Jugendlichen und Studierenden erlauben.

Nicht zuletzt können nur auf diesem Weg Aussagen über die (im Sinne eines ‚erfolgreichen‘ Handelns) Qualität der zunächst nur in ihrer Häufigkeit erfassten Interaktionen mit dem Computer gemacht werden. Zu denken ist hier beispielsweise an Fragen bezüglich des geübten oder

unsicheren Umgangs mit ausgewählten Funktionen. Wie auch an die Frage, inwiefern sich im Verlauf der Kurse die Nutzung des Programms verfestigt – sozusagen habitualisiert – hat oder eventuell an diversen Schwierigkeiten scheitert.

Erste Ergebnisse

Im Moment werden im Projekt die ersten Auswertungen der Videos vorgenommen, somit stellen die im Folgenden berichteten Befunde erste Anhaltspunkte für zukünftige Ergebnisse dar, die aber stellenweise noch validiert werden müssen.

- Die Vermutung, dass schnelles Agieren mit der Maus nicht unbedingt einen kompetenten Umgang mit dem Computer signalisiert, bestätigt sich zumindest in einigen Fällen. So ist zu beobachten, wie beim wilden und oft zufälligen Herumklicken die eigentliche Aufgabe kaum bearbeitet wird. Ob bei diesen ungezielten Aktivitäten am Ende doch so etwas wie Kompetenz entsteht, wird im Projekt noch zu diskutieren sein.
- In beinahe erschreckender Klarheit wird bei einigen Probanden deutlich, in welchem Umfang traditionelle Bildungsinhalte grundlegend für die Ausbildung von Medienkompetenz sind. In mindestens einem Fall dokumentiert das Video, wie schwer dem Probanden der Umgang mit der deutschen Schriftsprache fällt: Über mehrere Minuten hinweg wird hier versucht, einen kurzen Satz korrekt zu formulieren – was aber trotz mehrerer Anläufe nicht ganz gelingt. Hier werden in einem anderen Medium die im Rahmen der PISA-Studien konstatierten Mängel eindrücklich sichtbar.
- Bei den Probandinnen und Probanden zeigt sich, wie wenig ein erweitertes Bedienwissen habitualisiert ist. So bleibt die Nutzung von Kontextmenüs (rechte Maustaste) oder gar Shortcuts meist die Ausnahme. In den allermeisten Fällen wird der (lange) Weg über die Menüstruktur von Windows genutzt. Zumindest aus der Sicht einer professionalisierten Nutzung sind so auf der Bedienebene Kompetenzmängel zu konstatieren. Dies nicht nur, weil der «Umweg» über die Menüs immer wieder Zeit kostet, sondern vor allem, weil hier aus unserer Sicht mangelndes Strukturwissen sichtbar wird. Spezifische strukturelle Eigenheiten von Mediator wurden in den Kursen thematisiert, jedoch wäre es uns allein zeitlich unmöglich gewesen, basale Funktionen wie z. B. das Erstellen eines Ordners zu vermitteln.

- Als wichtigster Ansprechpartner bei Problemen – meist nach erfolglosem Ausprobieren – kristallisieren sich die Kursleiter heraus, dicht gefolgt von den Sitznachbarn. Die von der Kursleitung zur Verfügung gestellten Kurzhilfen werden dagegen nur selten konsultiert, die Onlinehilfe des Programms so gut wie gar nicht. Damit gewinnt in der Videobeobachtung ein Befund aus den Interviews nochmals an Stellenwert: Bei Problemen ist ein personales Netzwerk von potenziellen Expertinnen und Experten unumgänglich, da alle anderen Möglichkeiten (insbesondere in Textform) nicht genutzt werden. Fehlt ein derartiges Support-Netzwerk, bleibt der Umgang mit den Neuen Medien rudimentär oder wird rasch eingestellt.
- Gerade bei den mit nur wenig kulturellem Kapital ausgestatteten Hauptschülerinnen und Hauptschülern wird bei der Erstellung der Präsentationen eine mangelnde Fähigkeit zum strukturierten Vorgehen sichtbar. So wird hier meist sehr probierend, ohne eine Vorstellung von der Form des Endproduktes, vorgegangen. Bilder werden eingefügt und wieder gelöscht, verschiedene Layouts erprobt und verworfen. Sehr viel Zeit wird auf das Ausprobieren der (einfachen) Effekte verwendet¹¹. Natürlich stellt sich die Frage, wie eine solche Vorgehensweise am Ende unter dem Aspekt «Medienkompetenz» zu bewerten ist – findet sich hier doch zumindest die Kompetenz zum probierenden und experimentierenden Vorgehen, das u. a. auch den beteiligten Forschern in der Vergangenheit geholfen hat, den Computer zu entdecken. Auf der anderen Seite ist im Vergleich doch das stärker zielgerichtete Vorgehen der Realschülerinnen und Realschüler auffällig, die allem Anschein nach wesentlich mehr Strukturwissen akkumuliert haben. So verwundert es wenig, wenn bei diesen dann auch häufig umfanglichere und durchdachtere Produkte entstehen.

Fazit

Der Einsatz von Videografie in unserem Projekt zeigt, wie habituelle Umgangsformen mit dem PC durch Beobachtung erfasst werden können. Dabei werden Aspekte sichtbar, die in den Interviews nicht expliziert wurden und auch in einer vertiefenden Interpretation nur bedingt herausgearbeitet werden können. Das vorliegende Bildmaterial kann hier sowohl

¹¹ Wobei hier meist nur die in der Software schnell erreichbaren und mit wenig Aufwand zu erstellenden Effekte genutzt werden. Komplexere Möglichkeiten wie die von Mediator bereitgestellte Möglichkeit der «Animation» finden keinen Anklang.

dabei helfen, im Rahmen der Analyse neue Deutungsmuster zu generieren, wie auch bereits angelegte Interpretationen zu validieren.

So erzählt ein Proband von üblichen Routinen am PC (Internet, Chatten). Die PC-Nutzung erscheint in diesem Gespräch als zweckorientiert und entsprechend geübt und beherrschbar. Erst über die Integration der Videodaten zeigte sich, dass er keinerlei Kenntnisse über Strukturen einer PC-Arbeitsoberfläche besitzt und ständig bei den Kursnachbarn nachfragen muss. Lediglich der Umgang mit der Maus lässt auf den ersten Blick einen geübten Umgang erahnen, was eine genauere Betrachtung schnell revidiert. Ein anderer Kursteilnehmer erzählt von seinen Tätigkeiten als Web-Designer. Hier zeigen sich beispielsweise über die Videos ästhetische Dimensionen, welche unmöglich über eine reine Interviewerhebung auszuarbeiten wären.

Hinweise/Anmerkungen für die Forschungsarbeit mit Video

Die rasante Entwicklung der digitalen Technologien in den letzten zwei Jahrzehnten fordert den Einsatz von audiovisuellen Aufzeichnungsgeräten geradezu ein. In der erziehungswissenschaftlichen, nicht didaktisch orientierten Forschung zeigt sich erst in den letzten Jahren eine vermehrte Verwendung audiovisueller Materialien. Zum einen wurde dies durch den enormen Preisverfall und die technische Weiterentwicklung (die Geräte werden kleiner und bieten trotzdem qualitativ höherwertige Technik an) begünstigt und zum anderen sind die Aufzeichnungsgeräte durch die einfachere Handhabung besser nutzbar geworden. Der finanzielle und technische Aufwand ist somit wesentlich geringer geworden. Trotz der vereinfachten Verwendungsmöglichkeiten muss der Einsatz von Videotechnik vor der Erhebung geplant und erprobt sein. Für eine möglichst reibungslose Nutzung von Videomaterial schlagen wir eine fünfstufige Vorgehensweise vor:

1) *Konzeption und Recherche*: Von der zu bearbeitenden Forschungsfrage ausgehend wird ein Erhebungssetting entwickelt, das es ermöglicht, optimale Bilder für die spätere Analyse zu gewinnen. Es ist also zu klären, wer bei welcher Handlung oder Aktivität beobachtet werden soll und was dabei die entscheidenden, im Zentrum der Aufnahme stehenden Elemente sind.

Weiterhin sind hier technische Fragen zu klären. Eine intensive Auseinandersetzung mit den technischen Gegebenheiten (z. B. die Frage nach der Bildqualität bei der Aufzeichnung von VGA-Videosignalen) an

dieser Stelle kann hinterher mancherlei unangenehme Überraschung ersparen. Versprechungen in der Werbung für Consumer-Geräte sind hier immer mit einer gesunden Skepsis zu betrachten. Professionelle Technik (z. B. VGA-PAL Wandler) wäre oftmals wünschenswert, ist aber wesentlich teurer. Dabei ist auch an einen möglichst reibungslosen Ablauf in der Feldphase zu denken (Auf- und Abbau der Geräte, Komplexität der Verkabelung etc.).

- 2) *Pre-Test*: Bevor die eigentliche Feldphase beginnt, sollte unbedingt eine Erprobung der technischen Konfiguration unter «Realbedingungen» (Zeitdruck, unbekannte Räumlichkeiten etc.) durchgeführt werden. Zusätzlich zu der technischen Dimension sind dabei aber auch inhaltlich-gestalterische Aspekte (lässt sich mit dem erstellten Material hinterher wirklich auch das beobachten, was beobachtet werden soll?) zu überprüfen. Der so erarbeitete Aufbau dient als Grundlage für die anschließende Datenerhebung. Spätere Abweichungen von dem ausgearbeiteten Aufbau sind nicht nur forschungsmethodisch problematisch, sondern erhöhen auch das Risiko technischer Pannen.
- 3) *Erhebung*: Trotz aller Vorbereitung kann es immer wieder unliebsame Überraschungen geben. So ist es sicher kein Fehler, entsprechende Puffer (Zeitplan/ Stichprobe) einzubauen. Eine sofortige Kontrolle und Archivierung hilft, die Übersicht zu behalten.
- 4) *Post-production*: Ähnlich wie bei einem Filmprojekt bedarf das Material (meist) einer Nachbearbeitung (Aufteilung in Sequenzen, Zusammenschnitt mehrerer Kameraperspektiven etc.). Hierzu gehört auch das Ausspielen auf Trägermedien (DVD) und die Sicherung des Materials.
- 5) *Analyse*: Nach diesen Vorbereitungen (deren Aufwändigkeit kaum zu unterschätzen ist) kann dann die (eventuell mehrstufige) Analyse beginnen. Soll nicht das ganze Material transkribiert werden, bietet sich hier die kategoriengeleitete Analyse (CBAV) an, die es erlaubt, die Daten während des Abspielens des Videos nahezu in «Echtzeit» kodieren zu können. Eine Speicherung inklusive einer Zeitangabe erfolgt in einer SPSS-Datenbank. Eine solche Analyse kann auch dazu dienen, relevante Schlüsselszenen ausfindig zu machen, die dann einer vertiefenden (qualitativen) Analyse unterzogen werden.

Literatur

- von Aufschnaiter, Stefan; Welzel, Manuela (2001). Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster, München und Berlin: Waxmann. S. 7–16.
- Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1992⁵). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997). Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 153–217.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven (1996). Aneignungsformen bei Computer und Videospiele. In: Mansel, Jürgen (Hrsg.). *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen: Leske+Budrich. S. 149–178.
- Keilhacker, Martin (1999) (orig. 1957). Der Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens bei Kindern und Jugendlichen. In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) (1999). *Von der <Filmerziehung> zur <Medienkompetenz>*. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. München. S. 15–25.
- Koch, Sabine; Zumbach, Jörg (2002). *The Use of Video Analysis Software in Behavior Observation Research: Interaction patterns in task-oriented groups* (Zum Einsatz von Videoanalyse-Software in der Sozialwissenschaftlichen Forschung). Verfügbar unter: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02kochzumbach-d.htm>>, zuletzt besucht am 20.1.2005.
- Körschen, Marcf; Pohl, Jessica; Schmitz, H. Walter; Schulte, Olaf A. (2002). *Neue Techniken der qualitativen Gesprächsforschung: Computergestützte Transkription von Videokonferenzen*. Verfügbar unter: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02koerschenetal-d.htm>>, zuletzt besucht am 20.1.2005.
- Kommer, Sven (1996). Kinder im Werbenetz. Eine qualitative Studie zum Werbeangebot und zum Werbeverhalten von Kindern. Opladen: Leske+Budrich.
- Kotthoff, Helga (2003). Was heisst eigentlich *doing gender*? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: *Dimensionen von Gender Studies. FreiburgerFrauenStudien*. Ausgabe 12. S. 125–161.
- Lutz, Manuela; Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 414–435.
- Mrochen, Siegfried (2001). Kompetenzen – was ist das eigentlich? In: *Zeitschrift Siegen: Sozial (SI:SO)*. Heft 1/2001. S. 16–18.
- Niesyto, Horst (2001). Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. In: ders. (Hrsg.). *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed. S. 7–14.
- Niesyto, Horst (2001a). VideoCulture. Gegenstand, Methoden, Ergebnisse. In: ders. (Hg.). *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*, München: kopaed. S. 157–172.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003). *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed.
- Sander, Ekkehard (2001). *Common Culture und neues Generationenverhältnis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Thimm, Katja (2004): Angeknackste Helden. Spiegel Ausgabe 21/2004, S. 82–95.
- Treumann, Klaus; Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai Uwe; Vollbrecht, Ralf (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Wetterer, Angelika (2004). Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. Erscheint in: *FreiburgerFrauenStudien*. Ausgabe 16. Freiburg (i. E.).