
Themenheft Nr. 3: Methodologische Forschungsansätze

Herausgegeben von Heinz Moser

Editorial: Methodologische Forschungsansätze

Heinz Moser

Das vorliegende Heft der *Zeitschrift MedienPädagogik* umfasst vor allem Beiträge, die aus der Sicht der qualitativen Forschung geschrieben wurden. Das war nicht unbedingt die Absicht des Herausgebers. Doch alle Beiträge, die uns auf Grund unseres «calls for paper» erreichten, bezogen sich auf Thematiken im Rahmen der Begründung und Diskussion qualitativer Forschungsverfahren.

Wir sehen darin einen Ausdruck der Tatsache, dass in den letzten Jahren die Methoden einer qualitative Forschungsmethodologie zunehmend salonfähig geworden sind. Gerade wenn man Medienereignisse unter dem Gesichtspunkt aktiver Rezipienten betrachtet, die nicht einfach Opfer von externen Reizen sind, dann bietet es sich an, diese Interaktivität mit qualitativer Mitteln zu untersuchen. Möglich sind z.B. teilnehmende Beobachtung, Tiefen- oder Gruppeninterviews. All diesen Verfahren ist gemeinsam, dass die Forschenden in eine intensive Beziehung zu ihrem Gegenstand eingetreten, wie sie über die objektivierenden Verfahren der klassischen Empirie kaum möglich ist.

Ein zweites Merkmal qualitativer Forschung ist es, dass es in solchen Untersuchungen oft weniger um die Überprüfung von Theorien geht, sondern um deren Entwicklung. Kleine Gruppen eignen sich besonders, um im Kontakt mit den Daten theoriegenerierende Arbeit zu leisten. Das Konzept der «grounded theory» betont z.B. explizit, dass damit ein Weg verbunden sei, um Theorien aus den untersuchten Fällen heraus zu entwickeln.

Was drittens besonders zur einer medienpädagogischen Zeitschrift passt, ist der Umstand, dass in dieser Nummer auch Möglichkeiten eines Einbezug von visuellen Verfahren in qualitative Forschungsaktivitäten diskutiert wird. Damit wird signalisiert, dass Medien nicht nur Gegenstand dieser Zeitschrift sind, sondern – wie im Rahmen von Videoanalysen – auch ein Instrument in der Hand von Forscher/innen sein können, um den «Untersuchungsgegenstand» nicht allein über schriftliche Texte (Interviews, Fragebögen) zu repräsentieren.

Zum Schluss eine Bemerkung in eigener Sache: Die nachfolgenden Beiträge sind insbesondere auch als Diskussionsbeiträge zu verstehen. Gerade in einem Online-Journal ist es besser möglich, Kommentare, Reaktionen und Diskussionsbeiträge von Leser/innen einzubeziehen. Aus diesem Grunde besteht in dieser Zeitschrift auch ein Forum, in welchem die Thesen und Aussagen der Autor/innen weiterdiskutiert werden können. Wir würden uns freuen, wenn Sie diese Möglichkeit nutzen und Ihre Kommentare und Stellungnahmen dort publizieren würden.



Heinz Moser

5.3.2001

Medienpädagogische Forschung – Das Beispiel der *Teletubbies*

Medienpädagogische Forschung hat in den letzten Jahren eine verstärkte Konjunktur erhalten. Diese verbindet sich dabei mit einer stärkeren Hinwendung zur qualitativen Forschung. Am Beispiel der Teletubbies versucht dieser Beitrag eine Zwischenbilanz zu ziehen und Stärken wie Schwächen dieser neuen Forschungslandschaft zu beleuchten.

Die vielen neuen Fernsehformate, die mit der zusätzlichen Konkurrenz privater Fernsehanbieter seit den Neunzigerjahren entwickelt wurden, sind auch zum Gegenstand des medienpädagogischen Diskurses geworden. Damit aber wurden die neuen Daily Soaps, Talkshows und Formate wie *Big Brother* auch Teil des Forschungsinteresses – was eine Vielzahl von Untersuchungen und wissenschaftlichen Diskussionen nach sich zog. Offensichtlich erhofft man sich von der Forschung Entscheidungshilfen in einem Feld, das sich im Gefolge technologischer Veränderungen und verstärkt marktorientierter Quotenorientierung der Angebote rasant entwickelt. Denn eine unvermittelt normative Medienpädagogik, die Kraft ihrer eigenen Autorität Medienereignisse bewertet, also Gefahren aufzeigt oder Entwarnung gibt, ist obsolet geworden. So erwartet man von der Wissenschaft eine Objektivierung subjektiver Meinungen und Haltungen und setzt auf eine empirische Untersuchung des Feldes.

Gleichzeitig ist auch im Umfeld der IKT-Technologien der Bedarf nach Forschung und Evaluation gestiegen. Denn die Einführung des Computers und des Internets in den Schulen ist weit weniger trivial als dies im ersten Moment erscheint. Rein technologische Ansätze, welche sich damit begnügen, den Schulen das Equipment zur Verfügung zu stellen, genügen nicht. Vielmehr ist pädagogisch-didaktische Entwicklungsarbeit notwendig

– und damit im Zusammenhang Forschung und sorgfältige Evaluation der jeweiligen Projekte (vgl. Weinreich, Schulz-Zander 2000).

Es ist denn auch bezeichnend für diese neue Medienforschung, dass sie sich nicht vornehm auf die abstrakten Grundlagenprobleme der Wissenschaft zurückzieht, sondern sich in das aktuelle Mediengeschehen mit ihrem analytischen Blick einmischt. So war die erste wissenschaftliche Studie zur Kultsendung *Big Brother* schon auf dem Markt, als die erste Staffel gerade mit der Erklürung des Siegers abgeschlossen wurde (vgl. Mikos 2000).

Paradigmawechsel zu qualitativen Methoden

Die Medienforschung der letzten Jahre ist aber nicht nur durch diese neue Aktualität geprägt, sie ist gleichzeitig durch einen paradigmatischen Wandel gekennzeichnet, wie er beispielhaft am Bereich der Wirkungsforschung aufgezeigt werden kann. Denn diese hat sich verstärkt – in Abkehrung vom dominierenden rein empirisch-analytischen Forschungsansatz – qualitativ-empirischen Arbeitsformen zugewandt. Gerade aus systemtheoretischer Sicht bzw. aus der Perspektive der «cultural studies» ist hervorgehoben worden, dass die traditionelle Medienwirkungsforschung Bilder vom Zuschauer konstruierte, die jenseits der behaupteten Objektivität der Ergebnisse bereits Resultat eines Konstruktionsprozesses darstellten. Nach Winter (1995, S. 14) erscheine der Zuschauer wie das Kind, der Kriminelle oder der Patient in der Rolle des passiven, hilflosen und hirnlosen Konsumenten. Winter zieht daraus den Schluss: «Gerade die Erforschung der Medienaneignung legt es nahe, sich nicht von monolithischen Konzeptionen der Medien, der Wirklichkeit oder des Publikums leiten zu lassen, sondern die variable Interaktion von Zuschauer und Medien zu untersuchen, die ein aktiver Prozess der Bedeutungsproduktion ist. Erst in den kulturellen und sozialen Kontexten des Alltags gewinnen nämlich «Medienbotschaften» ihren Sinn» (Winter 1995, S. 15). Dadurch rückt die Medienforschung, ohne sich gleich in die Aporien einer zu distanzlos konzipierten Aktionsforschung zu begeben, in eine verstärkte Alltagsnähe. Sie ist gegenüber der empirisch-analytischen Forschung wie ihre Protagonisten betonen, näher bei der Praxis und dem Alltag, den sie zu erklären versucht (vgl. Flick 1995, S. 11).

Die Auswirkungen dieses Wandels sind in den letzten Jahren zunehmend greifbar geworden – typisch etwa im Wandel der Shell-Jugendstudien, die sich immer stärker am Muster qualitativer Forschung orientieren. Schon

in der Ausgabe von 1992 hatte man sich entschlossen, neben einer Repräsentativbefragung auch Untersuchungsteile zu integrieren, in denen es um lebensgeschichtliche Rückerinnerung ging. Von den Autoren wurde dies damit begründet, dass sich mit solchen Retrospektiven auch im Rahmen von punktuellen Querschnittsbefragungen Hinweise auf lebensgeschichtliche Verläufe von Normalbiographien oder Belastungen durch kritische Lebensereignisse gewinnen liessen (vgl. Fischer/ Zinnecker 1992, S. 12). Sogar dort, wo die Zuschauerforschung sich noch stark an der traditionellen Umfrageforschung anlehnt, wird in der Ausschreibung von Forschungs- und Evaluationsprojekten immer häufiger verlangt, dass auch Methoden der qualitativen Forschung in Teilprojekte zu integrieren seien.

Forschung als medienpädagogische Aufklärung

Im vorliegenden Beitrag soll versucht werden, eine Zwischenbilanz dieser neuen – sich insbesondere auch auf qualitative Verfahren beziehenden – medienpädagogischen Forschung zu ziehen. Dabei soll es indessen nicht allein um eine methodologische Auseinandersetzung gehen. Vielmehr wollen wir von konkreten Forschungsarbeiten ausgehen, indem wir uns auf einen exemplarischen Fall beziehen. Es handelt sich um eine Ausgabe der Zeitschrift *TELEVISION* (2/1999)¹, welches dem Thema «Teletubbies» gewidmet war. Gemäss Umschlagtext sollte dieses Heft «einen ersten Überblick über den internationalen Forschungsstand zu dieser Kinderserie» liefern. Die *Teletubbies* seien nicht nur bei Kindern weltweit ein Erfolg, sie würden von Erwachsenen in aller Welt thematisiert und diskutiert. Mit dieser Sendung werde die Diskussion um Kinder und

¹ Nun könnte man gegen das hier gewählte Vorgehen einwenden, dass bei einer Kurzfassung von Forschungsprojekten notgedrungen Wesentliches weggelassen worden sei – und dies gerade bei den methodologischen Überlegungen. Unseres Erachtens ist dies allerdings keine Entschuldigung für Untrelassungen oder für die unpräzise Darstellung von Forschungsergebnissen. Denn schliesslich stützen sich die Leser/innen bei ihren Schlussfolgerungen meist ausschliesslich auf diese Berichte. Fehlen hingegen die Angaben wesentlicher Randbedingungen, ist eine zureichende Interpretation kaum mehr möglich. Zudem ist auch der Anspruch einer Berichterstattung über den «internationalen Forschungsstand» nur dann gerechtfertigt, wenn die dargestellten Arbeiten das Kriterium der «Transparenz» (vgl. Moser 1995, S. 118) erfüllen.

Fernsehen erneut angefacht sie seien Kultobjekt und Projektionsfläche für Kulturkritik und Homophobie.

Auch hier geht es offensichtlich darum, über Wissenschaft Ängste und Vorurteile abzubauen – oder wie es in der Einleitung zum dort publizierten Beitrag von Hake zur Rezeption in den skandinavischen Ländern heisst: «Forschungsergebnisse, die eine sachgerechte Beurteilung der *Teletubbies* ermöglichen, liegen in den skandinavischen Ländern noch nicht vor – sie werden allerdings dringend gebraucht» (Hake 1999, S. 14). Paul Löhr, Leiter des internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen in München beschreibt die dahinterstehende Problematik im Editorial mit aller Deutlichkeit: «Dieses Programmformat ist neu. Das schreckt viele Erwachsene, weil Neues in allen Lebensbereichen zunächst ängstigt, und es geht eben um kleine Kinder, deren Schutzwürdigkeit ausser Frage steht» (Löhr 1999, S. 2). Gerade qualitative Forschung erscheint dagegen – so Hake – geeignet, «Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Kinder dieses Programm erleben und welche Elemente für sie am faszinierendsten sind» (Hake 1999, S. 14).

Deutlich wird hier der veränderte Anspruch an die Forschung. Ging es früher oft darum, kritische Argumente gegen Gefahren der Medien empirisch zu untermauern (etwa die «fehlende Halbsekunde» bei Hertha Sturm), so soll heute mit Forschungsergebnissen eher kritischen Einwänden entgegengetreten werden. Medienforschung sieht sich damit oft in der Verteidigung gegen Kritik, die allzu sehr davon ausgeht, dass die Rezipienten lediglich Opfer von Reizen der Medienwelt sind. Demgegenüber wird im Rahmen qualitativer Studien aufgezeigt, wie Kinder und Jugendliche auch «aktive Nutzer» sind, die in der Interaktion mit Medienereignissen eigene Bedürfnisse und Intentionen zu realisieren versuchen.

Allerdings kann hier auch die Gefahr bestehen, einfach das Interpretationsmuster auszutauschen und kulturpessimistische Medienkritik affirmativ durch überschwängliche Zustimmung zu ersetzen. Etwas verwirrt meint denn auch ein journalistischer Kommentator zu diesem Wandel in der *Neuen Zürcher Zeitung* (NZZ): «Und en wegen ihrer Schmuddelthemen viel gescholtenen Talkshows wird inzwischen gar eine teilweise positive Wirkung bescheinigt. Sie könnten Orientierungshilfe leisten. Nun traut man gar den <Big Brother>-Formaten zu, die Herzen bilden zu können» (Ausgabe vom 2. Februar 2001, S. 73).

Ein Fallbeispiel

Doch wenden wir uns unserem Fallbeispiel zu: Die Rolle der blossen Objekte, bzw. der durch Reize überfluteten und damit überforderten Opfer thematisieren z.B. Sue Howard und Susan Roberts in der von ihnen referierten australischen Studie zu den *Teletubbies*. Sie gehen darin von der Kritik aus, wonach sich Kinder in den ersten Lebensjahren noch zu wenig auf eine solche Fernsehsendung konzentrieren könnten. Mit ihrer Untersuchung versuchen sie eine wissenschaftliche Antwort auf die Medienberichterstattung in Australien, um kraft Autorität der Forschung und ihrer Daten die Diskussion zu «versachlichen». Diese Intention kommt besonders deutlich im einleitenden Lead zum Ausdruck: «Viele Zeitungen in Australien haben die *Teletubbies* – wie in anderen Ländern auch – ohne jeglichen Beweis mit Homosexualität, Drogenkonsum u.Ä. in Verbindung gebracht. Die ersten Ergebnisse einer Studie dagegen machen Hoffnung» (Howard/ Roberts 1999, S. 21)

Die Autorinnen zeichneten in dieser Studie vierzig Kinder unter zwei Jahren, welche sich die *Teletubbies* anschauten, auf Video auf, um – gestützt auf empirisches Datenmaterial – solche Vorurteile zu widerlegen. Die Frage stellt sich jedoch, ihre Studie in der Lage ist, solche Erwartungen zu erfüllen. Dies bezieht sich insbesondere auf Fragen der methodologischen Qualitätskriterien qualitativer Forschung. Schreiben doch Howard/ Roberts gegen Schluss ihres Aufsatzes, dass ihre Studie noch in Arbeit sei, deshalb könnten die Resultate zu diesem Zeitpunkt noch nicht detailliert veröffentlicht werden., sowie an anderer Stelle: «Wir sind kurz davor, mit der detaillierten Analyse unserer Ergebnisse zu beginnen, daher können wir momentan nicht weiter darauf eingehen» (Howard/ Roberts 1999, S. 27).

Obwohl mit einer detaillierten Analyse der Ergebnisse noch nicht einmal begonnen wurde, werden dennoch weitreichende Folgerungen vorweggenommen. So heisst es im Text wörtlich: «Wir können jedoch mit Gewissheit sagen, dass die meisten Kinder, mit Ausnahme eines vierzehn Monate alten Babies, das nach fünf Minuten einschlieft, beachtliche Zeitspannen lang genau aufpassten» (Howard/Roberts 1999, S. 27). Mit ihrer Untersuchung würden zwei «alte Weisheiten» in Frage gestellt: Die erste, wonach es nichts gebe, worauf sich Kleinkinder längere Zeit konzentrieren könnten, und die zweite, wonach das Gehirn der Kinder abschalte, wenn sie fernsehen. Offensichtlich hat die Aktualität der Sendung die Autorinnen dazu verführt, über etwas «mit Gewissheit»

Aussagen zu machen und Folgerungen zu ziehen, worauf sie eigentlich, wie sie einige Zeilen später schreiben, «nicht weiter darauf eingehen» können.

Die Frage stellt sich, ob solche Schwächen eine Ausnahme darstellen. Konkret soll anhand der in *TELEVIZION* dargestellten Forschungsergebnisse die Frage gestellt werden, wie vertrauenswürdig die dort referierten Studien sind. Dies unter der Annahme, dass die Beiträge der Zeitschrift typisch für die Art und Weise sind, wie Arbeiten im Bereich der qualitativen Forschung im gegenwärtigen medienpädagogischen Diskurs erscheinen. Wenn wir also im Folgenden einige Praktiken bei der Veröffentlichung solcher Forschungsergebnisse kritisieren, dann gehen wir von einer doppelten Hypothese aus, nämlich dass diese nicht untypisch für die Art und Weise sind, wie mit qualitativem Datenmaterial umgegangen wird, bzw. dass die qualitative Medienforschung nicht immer mit dem notwendigen Methodenbewusstsein betrieben wird.

Methodische Mängel

Bereits eine erste Durchsicht der Beiträge von Heft 2/1999 der Zeitschrift *TELEVIZION* zeigt, dass viele der dort publizierten qualitativen Studien methodische Mängel aufweisen. So fehlen in den dargestellten Berichten häufig wesentliche Angaben über Grösse und Auswahl der Stichproben, verwendete Methoden, etc. Wenn an dieser Stelle auf einige konkrete Untersuchungen kurz eingegangen wird, so geht es zwar nicht um eine endgültige Beurteilung der jeweiligen Forschungsstudien. Es kann ja durchaus sein, dass solche Kriterien bei der Konzipierung der Forschungsarbeiten berücksichtigt wurden – und dass nur der publizierte Bericht darauf nicht eingeht. Dennoch betrachten wir dies als gravierendes Versäumnis. Denn wie soll der Leser einer solchen Arbeit daraus entnehmen können, für welche Gruppen und Personen die Daten gelten, wenn die Bedingungen, unter denen die Untersuchung stattfand, nur sehr lückenhaft wiedergegeben werden.

Roselyn Elliott beschreibt z.B. in ihrem Beitrag aus Australien eine Untersuchung mit Interviews in Kindertagesstätten, wobei es ihr darum geht, herauszuarbeiten, wie sich die dort Angestellten zu Fernsehprogrammen für Kleinkinder wie den *Teletubbies* verhalten. Befragt wurden dabei in rund 20-minütigen Interviews 20 bis 25 Personen aus solchen Einrichtungen, wobei deren Meinung in der Folge mit der

Institution gleichgesetzt wird. Als Ergebnis werden prozentuale Werte angegeben, was dann zu Aussagen führt wie der nachfolgenden:

«Es wurde nach den Gründen für bzw. wider eines TV- und Videoangebotes gefragt. Bei zwei Einrichtungen (9,5 Prozent) lag es daran, dass dafür keine Geräte vorhanden sind, zwei Einrichtungen (9,5 Prozent) gaben an, Fernsehen sei ihrer Meinung nach ein ungeeignetes Medium für Kinder in einem konventionellen Betreuung- und Erziehungsumfeld, drei Einrichtungen (14, 3 Prozent) gaben an, dass Kinder zu Hause sowieso schon zuviel fernsähen» (Elliott 1999, S. 38).

Obwohl diese Untersuchung gemäss ihrer Autorinnen zeigt, wie in vielen Betreuungsstätten eine sehr klare – negative – Einstellung gegenüber TV- und Videoprogrammen zum Ausdruck kommt, fällt gleichzeitig auf, wie problematisch bei den geringen Anzahl von Befragten die Angabe von Prozentwerten ist. Auch wenn es sich lediglich um eine Vorstudie handelt, scheinen Ergebnisse äusserst problematisch, bei welchen eine einzelne Einrichtung bereits mit rund fünf Prozent zu Buche schlägt.

Schwierig einzuschätzen sind diese Ergebnisse aber auch, weil aus dem Text des Beitrags in der Zeitschrift *TELEVISION* nicht hervorgeht, nach welchen Kriterien das Sampling – also die Auswahl der untersuchten Institutionen – stattfand. Für deutsche und schweizerische Leserinnen ist es mangels Kontextinformationen nicht abzuschätzen, um was für Institutionen es sich handelt – zum Beispiel was die im Text genannten «normalen Betreuungszeiten» bedeuten.

Sampling und Verallgemeinerung im Rahmen qualitative Forschung

Gerade diese Frage der Auswahl, welche mit darüber entscheidet, ob und wie weit die Ergebnisse von Untersuchungen sich generalisieren lassen, ist in qualitativen Studien oft ungelöst. Forscher und Forscherinnen beziehen sich auf Personen und Institutionen, zu welchen sie von ihrem Hintergrund her am einfachsten Zugang haben. Dabei wäre das Sampling, die Auswahl der zu untersuchenden Fälle, in der qualitativen Forschung besonders sorgfältig vorzunehmen, weil dazu nicht einfach die Regeln der Zufallswahl gelten, sondern inhaltliche Entscheidungen notwendig sind. Eine Übersicht über mögliche Strategien des Sampling findet sich etwa bei Patton (1990, vgl. auch Moser 1995, S. 102 ff.). Probleme, die sich auf Unklarheiten im Sampling zurückführen lassen, zeigen zwei weitere der im selben Heft abgedruckten Studien:

-Lemish/Tidhar (1999, S. 42 ff.) berichten von ihrer israelischen Studie, in welcher sie 29 Personen interviewten. Zwanzig davon waren Mütter von 39 Kindern im Alter zwischen sechs Monaten und 10 1/2 Jahren; dazu wurden neun Experten befragt. Die Interviews seien von den Autorinnen durchgeführt worden und von diesen «beinahe wörtlich handschriftlich aufgezeichnet» (S. 43) worden. Auch wenn man über das «beinahe wörtlich»² noch hinweg liest, kann man dies nicht mehr tun, wenn gleich anschliessend erklärt wird, dass alle Mütter aus der gebildeten Mittelschicht stammten und die Auswahl nach dem Schneeballprinzip³ erfolgt sei – ohne diese Methode indessen zu erläutern.

In der «Schlussbemerkung» des Aufsatzes heisst es dann zur Reichweite der Untersuchung: «Im grossen und ganzen zeigte unsere Studie, dass die *Teletubbies* in Israel bei Müttern der Mittelschicht und ihren Kindern sowie bei höher gebildeten Personen und bei Experten positiv aufgenommen werden. Der professionelle und edukative Charakter der Serie wird klar erkannt und geschätzt, und die Mütter erlauben ihren Kindern, die Sendung regelmässig anzusehen, manche ermutigen Sie sogar dazu» (Lemish, Tidhar 1999, S. 49).

Hier wird im Schnellschritt von den 29 Befragten generell auf «Mütter der Mittelschicht» sowie «höher gebildeten Personen und Experten» geschlossen. Zwar wird dies durch die Formulierung «im grossen und ganzen» wieder abgeschwächt, trotzdem scheinen mir die dargestellten Folgerungen aufgrund des Datenmaterials überzogen. Dass diese Untersuchung möglicherweise ein breiteres Verhalten in der Mittelschicht widerspiegelt, soll hier zwar nicht bestritten werden. Dennoch könnte nur aufgrund einer klar beschriebenen Strategie des Samplings plausibel gemacht werden, inwieweit eine gewisse Verallgemeinerung zulässig ist. Möglicherweise müssten auch weitere Forschungsverfahren (z. B. im Rahmen herkömmlich empirisch-analytischer Ansätze) triangulativ beigezogen werden, um so weitreichende Generalisierungen zureichend abzustützen. Mehr als einen «Einblick in diesem Themenbereich», wie es

² Hier wären weitere Ausführungen zur Transkriptionsmethode angebracht. Der Ausdruck «beinahe wörtlich» ist eher dazu angetan Skepsis gegenüber der Datenqualität zu erzeugen.

³ Das Schneeballprinzip ist oft nur ein anderer Ausdruck dafür, dass man in die Auswahl diejenigen einbezieht, die sich gerade anbieten – ohne weitere inhaltliche Selektionskriterien. Deshalb auch die hier geäusserte Skepsis.

die Autorinnen bei der Einführung ihrer Studie versprechen, leisten diese denn letztlich auch nicht.

- Ähnlich unklar bleibt es, wenn Höller/Müller (1999, S. 51ff.) ihre qualitative Untersuchungen von elf Kindern einer Kindertagesstätte im Alter von zwei bis fünf Jahren präsentieren. Es fehlen hier alle Angaben zur Frage der Auswahl (warum gerade *diese* Kindertagesstätte beziehungsweise gerade *diese* Kinder). Auch hier wird wiederum in fahrlässiger Weise generalisiert: Einmal werden im fetter Schrift zusammenfassende Aussagen als Überschriften gesetzt, welche die auf die befragte Gruppe bezogenen Textpassagen suggestiv zu allgemeingültigen Sätzen «verdichten»:

«Die *Teletubbies* sind für Schulkinder problemlos zu verarbeiten und bieten Anregungen zum Mitmachen» (S. 51).

«Vier- bis fünfjährige Kinder können sich während des Zuschauen entspannen, erhalten jedoch keine neuen Entwicklungsanreize» (S. 52).

Ähnlich generalisierend ist die Schlussfolgerungen der Autor/innen, wenn sie apodiktisch festhalten: «Zusammenfassend lässt sich sagen, dass keine negativen Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder zu erwarten sind. Die Sendung entspricht den entwicklungsbedingten Bedürfnissen und Interessen von Vorschulkindern» (Höller/Müller 1999, S. 52). Solche weitreichenden Aussagen werden aufgrund von Interviews mit Eltern und Erzieherinnen formuliert, von denen man nicht einmal weiss, wie lange sie dauerten, sowie über Beobachtungen anhand von Videos, von denen nur berichtet wird, dass sie «auf dem Hintergrund alters- und entwicklungspezifischer Merkmale ausgewertet wurden.» Weil zudem im Bericht nicht angegeben wird, wo der ausführliche Forschungsbericht zu beziehen ist, besteht auch keine Möglichkeit für die Leser/innen, sich ein genaueres Bild von der Forschungsarbeit zu machen.

Um diese Kritik nicht misszuverstehen: Es kann durchaus hilfreich sein, kleine Untersuchungen im genannten Sinne durchzuführen, um genauere Beobachtungen und Hinweise zur Auseinandersetzung von kleinen Kindern mit den *Teletubbies* zu erhalten. Schwierig wird es jedoch, wenn eine solche Untersuchung im Kontext von Studien erscheint, welche gemäss Selbstverständnis der Herausgeber/innen einen Überblick über den internationalen Forschungsstand geben wollen.

Zusammenfassend scheint mir das Problem der Generalisierung in qualitativen Forschungsarbeiten häufig ein Stolperstein. Denn einerseits konzentriert man sich auf die Beschreibung von Einzelfällen, während die

Rezipienten solcher Arbeiten Antworten auf allgemein formulierte Fragestellungen erwarten. Wie Flick (1995, S. 254) deutlich macht, liegt hier auch ein Dilemma: Denn einerseits liegt die Stärke qualitativer Forschung gerade darin, dass ihr Ansatzpunkt die auf spezifische Kontextbedingungen bezogene Analyse ist. Dadurch gewinnt sie ihre spezifische Aussagekraft und Bedeutung. Bei der Generalisierung dagegen wird dieser Kontextbezug wieder aufgegeben, um zu untersuchen, wieweit die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig von diesen Kontextbedingungen gelten.

Dabei ist die Übertragung von Ergebnissen zwischen Kontexten nur sehr vorsichtig vorzunehmen. Weder hilft es, die spezifischen Bedingungen zu übergehen, indem man gleich die Universalität der Geltung postuliert, noch kann es genügend, dass die Plausibilität der Ergebnisse eine allgemeine Gültigkeit der Ergebnisse nahe legt. Oft kann denn auch nur die inhaltliche Analyse der unterschiedlicher Kontextbedingungen etwas über die Zulässigkeit von Verallgemeinerungen aussagen. Und insbesondere ist schon bei der Auswahl von Fällen und den dabei einbezogenen Variationen – dem Sampling – auf den Gesichtspunkt einer möglichen Generalisierung zu achten.

Probleme der Absicherung aus dem Datenmaterial

Eine weitere qualitative Studie stellt Petra Best in Ihrem Beitrag «Die *Teletubbies* in der Elternberatung» (1999, S. 53) vor. Anhaltspunkte für die Frage, wie die *Teletubbies* bei jüngeren Kindern im Vorschulalter ankommen, sollte eine Kinderbefragung geben, die im Juli 1999 in mehreren Kindergruppen durchgeführt wurde. Zur Methode schreibt die Autorin: «Über die teilnehmende Beobachtung während der Rezeption einer *Teletubbies*-Folge sowie in anschliessenden Gesprächen und spielerischen Aktionen holten wir die Sichtweise und Urteile der Drei- und Vierjährigen ein» (1999, S. 53). Mehr erfährt man darüber nicht, wie auch die ganze Untersuchung auf einer einzigen Seite dargestellt ist. Aufgrund undurchsichtiger Kriterien zitiert die Autorin einzelne Aussagen und referiert Verhaltensmuster von Vorschulkindern. Hauptergebnis ist offensichtlich ein bereits im Lead angetexteter Sachverhalt: «Für die Beantwortung von Warum-Fragen scheinen die *Teletubbies* wenig geeignet (Best 1999, S. 53). Plausibel begründet wird dies mit dem Datenmaterial allerdings nicht; es wäre wohl auf dem Raum einer einzigen Seite auch nicht zu leisten. Wenn es in diesem Beitrag als abschliessende Vermutung

heisst, «das Vorschulkinder durchaus ihren Spass an den *Teletubbies* haben können, dass aber, je älter sie werden, ihre Neugierde und ihre Lust am Entdecken nicht mehr befriedigt wird» (Best 1999, S. 53), so fehlt jeder Beleg dafür, aufgrund welcher Aussagen die Autorin zu diesem Schluss kommt.

Wenn in diesem Beitrag zu wenig deutlich gemacht wird, die Studie ausgewertet wurde, so steht Best damit nicht allein. Auch im Beitrag von Höller/Müller wird nicht erläutert, nach welcher Systematik die Auswertung geschah. Als Beleg für bestimmte Aspekte werden einzelne Videosszenen kurz geschildert, ohne dass klar wird, wie repräsentativ sie für das gesamte Material sind. Dies im Gegensatz zum Lemish/Tidhar, die sehr ausführlich aus ihrem Material zitieren. Hier wird jeweils explizit deutlich gemacht, zu welchen Punkten sich die interviewten Personen einig waren. Es wird zum Beispiel ausgesagt, dass sich zu einem Punkt die Fachleute weitaus enthusiastischer äusserten wie die Mütter. Dies sind Hinweise, welche dem Leser helfen, sich zu orientieren und das Gewicht einer Aussage besser einzuschätzen. Auch wenn es selbstverständlich im Rahmen eines kürzeren Zeitschriftenartikels nicht immer möglich sein wird, solche Kontextbedingungen und Auswertungskriterien in aller Ausführlichkeit in wiederzugeben, darf man nicht ganz auf sie verzichten, wenn eine Forschungsstudie noch nachvollziehbar bleiben soll. Sonst bleibt es beim Grundfehler, den ich an anderer Stelle als «Rosinenpicken» (Moser 1998) bezeichnet habe: Man entnimmt einem Textkorpus jene Aussagen, die einem besonders eindrücklich erscheinen und belegt sie mit zufällig ausgewählten Zitaten, während die systematische und kriteriengeleitete Auswertung vernachlässigt wird.

Dass es auch anders geht, belegt die Untersuchung des IZI (Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, München), welche von Maya Götz (1999, S. 54 ff.) referiert wird. Hier werden verschiedene Methoden mehrperspektivisch eingesetzt, wobei zusätzlich eine explorative Phase vorgeschaltet wurde. Bei der Auswahl der Untersuchten kann man sich zwar fragen, ob der starke Bezug auf das Internet (z. B. auf Mitglieder der Internet Community Urbia.de) das Sample nicht verzerrt. Immerhin sind diese Voraussetzungen der Untersuchung klargelegt. Die Auswertung der Rezeption durch die Kinder wird durch Kriterien wie «Erklären/Bemerkungen/Kommentieren» geleitet, denen dann wiederum einzelne Ausschnitte und Szenen zugeordnet werden. Wo es notwendig ist, werden quantitative Zahlen (etwa im Rahmen von zwei Internet-Umfragen)

hinzugezogen, wobei die Autorin bei der Angabe von absoluten Zahlen bleibt; und sie betont explizit, dass Verallgemeinerungen nur sehr vorsichtig zu ziehen seien (Götz 1991, S. 58). Problematisch bleiben die Schlussfolgerungen nur an wenigen Stellen; etwa wenn die Autorin schreibt: «Angesichts dieser Vielfalt von Aktivitäten scheint die Sendung harmlos, wenn nicht sogar kompetenzfördernd» (Götz, S. 58). Hier wird eine Bewertung gesetzt, die meines Erachtens aus dem Text nicht so klar hervorgeht. Vielmehr scheint die Tatsachenaussage moralisch aufgeladen. Was «harmlos» erscheint, ist eben pädagogisch gesehen auch «gut», oder wie es dann am Schluss des Aufsatzes heisst: «Die *Teletubbies* in diesem Geflecht als gut oder schlecht beurteilen zu wollen, heisst immer auch <den Zahn der Zeit> zu bewerten.

Forschung, Vorurteile, Wertfreiheit

Qualitative Forschung läuft schon deshalb, weil sie sinnhaften Erfahrungen nähersteht wie die empirisch analytische Forschung, schnell in Gefahr, ihre Erfahrungen auch «wissenschaftlich» zu bewerten, wobei dies oft so selbstverständlich erfolgt, wie wenn es sich um einen naturalistischen Schluss handelte. So scheinen auch die in *TELEVISION* abgedruckten Untersuchungen zu den *Teletubbies* zu bestätigen, was die angesprochenen Rezipienten einer medienpädagogischen Fachzeitschrift ohnehin vermuten: Eine solche Fernsehserie ist für die Kleinkinder weit weniger gefährlich als dies oft in der öffentlichen Diskussion erscheint mag. Und der Schluss mag dann nicht mehr weit liegen, Eltern zu empfehlen, ihren Kinder dieses Produkt einer geglückten Innovation auch gleich empfehlen.

Nun hat allerdings die Diskussion um methodologische Fragen der Forschung schon in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts das Postulat der Wertfreiheit als Mythos entlarvt. Dennoch darf dies nicht bedeuten, dass hypothetische Annahmen der Forschung an der Realität nicht mehr scheitern können, weil alle Forschenden ohnehin nur ihre Vorurteile bestätigen wollen. Dies bedeutet aber, dass – gerade in der qualitative Forschung – ein distanzierender Rahmen notwendig ist, wie er durch die Systematisierung und an Regeln gebundene Auswertung von Daten möglich wird. Wo z.B. das Sampling an definierte Kriterien gebunden ist, wird die Gefahr verringert, dass nur Fälle in die Auswahl gelangen, welche die eigenen Urteile und Vorurteile bestätigen.

In diesem Zusammenhang wäre auch an das Konzept der «grounded theory» zu erinnern (vgl. Glaser/Strauss 1967), das für sich beansprucht, aus dem Datenmaterial Theorien erst zu entwickeln, wobei der Forscher – um ein «forcing» von bestimmten Vorurteilen zu vermeiden – im Entwicklungsprozess seine eigenen Deutungen möglichst zurückhalten muss. Man kann daran den Induktivismus kritisieren – wie wenn Forschende ihre eigenen theoretischen und lebensweltlichen Bezüge einfach ausschalten könnten. Dennoch scheint es als methodisches Prinzip ratsam, sich selbst als Faktor des Interpretationsprozesses in Rechnung zu setzen und sorgfältig zu kontrollieren-

Gleichzeitig wäre – gerade Akteuren im Medienbereich muss dies wohl nicht weiter ausgeführt werden – bei der Präsentation von Forschungsarbeiten auf die alte journalistische Regel der Trennung von Darstellung und Kommentar/ Empfehlungen zu verweisen. Überall dort, wo es um die Evaluation von Projekten oder um die Beschreibung umstrittener Medienereignisse (wie im Fall der *Teletubbies*) geht, wäre dies auf jeden Fall empfehlenswert. Denn Fakten können oft – je nach Standpunkt – ganz unterschiedlich interpretiert werden. Bei der Präsentation von Forschungsergebnissen wäre es deshalb wichtig, durch eine differenzierte Darstellung auch abweichende Interpretationen zuzulassen.

Versuch eines Fazits

Das hier bist dargestellte Beispiel der *Teletubbies* ist meines Erachtens in verschiedener Hinsicht typisch für die gegenwärtige Medienforschung. Die Art der publizierten Untersuchungen weist darauf hin, wie stark sich in den letzten Jahren Konzepte einer qualitativen Untersuchung verbreitet haben. Es scheint offensichtlich keiner Diskussion mehr zu bedürfen, dass Forschung sich heute an qualitativen Studien orientiert, die mit einer beschränkten Anzahl von Fällen operieren und eher in die Tiefe als in die Breite gehen. Dagegen mussten noch Theunert u.a. 1992 in ihrer Untersuchung «Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern» sich für ihren qualitativ orientierten Ansatz methodisch explizit rechtfertigen. Sie schreiben in einem eigenen methodologischen Kapitel ihres Buches: «Aber die meisten Menschen glauben an die grosse Zahl. Umgeben von Statistiken können sie sich nur das als exakte Wissenschaft vorstellen, was sich in Prozenträngen ausdrücken lässt. Auch wir standen der Argumentation gegenüber, dass man mit einigen wenigen

Kindern doch keine allgemeinen Aussagen über Medien und ihre Verarbeitung machen kann...»(Theunert u.a. 1992, S. 210).

Gegenüber der früher klar im Vordergrund stehenden empirisch-analytische Forschung werden qualitative Studien heute grundsätzlich als gleichwertig achtet. Dies mag nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass sich in den letzten Jahren in diesem Bereich ein klares methodologisches Forschungsinstrumentarium entwickelt, das zum Teil auch in Hand- und Lehrbüchern kodifiziert ist (vgl. z.B. Lamnek 1993, Denzin/Lincoln 1994, Flick 1995,). Dieses Handwerkszeug reicht hin bis zu computer-gestützten Auswertungsverfahren (ATLSTi, NUD.IST, Winmax etc.), welche die Kodifizierung und Interpretation der Daten erleichtern.

Allerdings ist die Orientierung solcher Verfahren an eindeutigen Regeln nicht so eng wie bei der Auswertung quantitativer Projekte, die sich an klar determinierten statistischen Auswertungsprozeduren ausrichten. In der qualitativen Forschung ist deshalb die Entwicklung eines Forschungsdesigns selbst schon ein Prozess, der interpretativ erfolgt – indem immer wieder Entscheidungen zu treffen sind, die inhaltlich zu begründen sind (etwa bei der Entwicklung von Codes zur Auswertung von Textmaterial). Dabei arbeiten die Forschenden im «hermeneutischen Zirkel», indem die aktuellen Interpretamente wieder den Sinn des Ganzen verändern können. Wo es indessen schnell gehen soll, weil ein aktuelles Medienereignis erklärt werden soll, besteht die Gefahr, dass man diesen komplexen Prozess einer Forschung, die sich über Schleifenbildung immer wieder selbst-reflexiv auf sich selbst bezieht, zu verkürzen sucht, um einzelne plausible Erfahrungen als «Forschungsergebnis» wiederzugeben. So mag es verführerisch sein, wenn z.B. ein umstrittenes Fernsehformat in den Medien diskutiert wird, sich schnell eine Schulklasse oder eine Kindergruppe zu «besorgen», um über wenige Interviews eine «wissenschaftliche Interpretation» zu liefern. Seriös scheint mir dies allerdings nicht. Vielmehr liegt die Gefahr auf der Hand, dass in Konsequenz eines solchen Vorgehens die Medienforschung leicht zum Spielball medienpolitischer Interessen werden könnte. Schliesslich ist es dann kein Problem mehr, für eine vorgefasste Meinung auch eine Untersuchung zu «organisieren», welche diese bestätigt.

Wenn hier auf die Notwendigkeit klarer Regeln für die qualitative Forschung Bezug genommen wird, so auch deshalb, weil sich die eben erreichten methodologischen Standards der qualitative Forschung gegenwärtig zum Teil beängstigend abschwächen. Vor allem in den USA geht

die entsprechende Wissensszene seit einiger Zeit im Rahmen dekonstruktiver Ansätze davon aus, dass der rationalistisch orientierte wissenschaftliche Diskurs zu einseitig sei. Vor allem wird betont, dass der Forscher selbst nicht einfach den «objektiven Sinn» von Texten herausliest, sondern selbst in Konstruktionen verstrickt sei. So beschreibt etwa Carolyn Ellis (2000) in einem Aufsatz in «Qualitative Inquiry» introspektiv die Schritte, die sie vornimmt, wenn sie narrative Ethnographie betreibt. Die Destruktion des Autors und seiner Identität scheint dabei ein Weg zu sein, um menschliche Erfahrungsdimensionen ins Spiel zu bringen, welche im rationalen Diskurs vernachlässigt werden. So finden sich in der post-modernen us-amerikanischen Forschung häufiger experimentelle Texte, wo Forschung z. B. als dramatisiertes Theaterstück, als improvisiertes Rollenspiel oder als literarischer Text (etwa in Gedichtform) wiedergegeben wird. Nicht weniger häufig wird Forschung in solchen Texten auch zur Selbsterforschung, in dem ein Autor selbstreflexiv über eigene Erfahrungen berichtet.

Damit aber verändern sich auch die Gütekriterien für qualitative Forschung. So nennt Laurel Richardson u.a. folgende Standards für diese «neue» ethnographische Forschung:

- Ästhetischer Verdienst: Überzeugt dieses Stück Forschung ästhetisch? Öffnen kreative analytische Praktiken den Text, laden sie zu interpretativen Reaktionen ein? Ist der Text künstlerisch geformt, befriedigend, und komplex?
- Auswirkung: Berührt mich der Text? Auf intellektuelle Weise? Erzeugt er neue Fragen? Bewegt er mich, dazu etwas zu schreiben?
- Ausdruck einer Realität: Verkörpert der Text eine lebendige und verkörperte Lebenserfahrung? Scheint er «wahr» – als glaubhafter Ausdruck eines kulturellen, sozialen, individuellen Sinnes für das «Reale» (Richardson 2000, S. 254).

Momente des kreativen Ausdrucks und der Bestätigung durch existentielle Qualitäten des beurteilenden Subjekts gewinnen hier ein meines Erachtens problematisches Übergewicht über Aspekte der methodischen Kontrolle. Die Subjektivität des Erlebens nimmt in einer Weise überhand, dass es für Aussenstehende sehr schwierig ist, solche Erfahrungen nachzuvollziehen bzw. darin einen intersubjektiven Gehalt der jeweiligen Interpretation aufzufinden. Wahrheit wird so selbst etwas höchst Subjektives – etwa wenn sie davon abhängig gemacht wird, dass mich ein Text berührt oder in seiner ästhetischen Ausformung befriedigt.

Aus diesem Grund scheint es mir wichtig, dass eine qualitative orientierte Medienforschung ihre wachsende Reputation nicht wieder dadurch verliert, dass sie sich zu wenig um gültige Forschungsstandards kümmert. Wenn es auch notwendig war, dass gegenüber den Standard der empirisch-analytischen Forschung eine Öffnung auf neue Erfahrungsdimensionen erfolgte, so darf dies nicht bedeuten, dass im Sinne eines «anything goes» alles möglich wird. Gegenüber der hochsubjektiv angelegten traditionellen Hermeneutik, bei welcher es letztlich nur der Interpret selbst war, dessen «Kunst der Interpretation» (Staiger) die Gültigkeit der Interpretation verbürgte, scheint es mir ein Fortschritt zu sein, dass die qualitative Forschung aus der Kunst stärker eine regelgeleitete Methodologie entwickelt hat. Aus dieser Perspektive erschiene es fatal, den erreichten Stand wieder aufzugeben.

Gleichzeitig scheint es mir auch notwendig, Forschungsarbeiten vermehrt auf die darin realisierten methodologischen Prinzipien zu hinterfragen. Denn die Qualität medienpädagogischer Forschung ist nur dann zu gewährleisten, wenn immer auch die methodischen Standards, denen solche Arbeiten genügen müssen, mitreflektiert werden. Eine solche kritische Diskussionstradition besteht indessen im deutschsprachigen Raum noch zu wenig. Im Vordergrund stehen meist die Inhalte und Themen, während man wenig Zeit auf eine ausführliche Methodendiskussion verwendet. So findet man auch in renommierten Publikationen immer wieder einzelne Beiträge, die kaum geeignet sind, das Vertrauen in qualitative Forschungsverfahren zu erhöhen. Dabei sollte es eigentlich keine Frage sein, dass Thesen, die aufgrund fragwürdiger Methodenarrangements zustande kommen, zu einer fruchtbaren Theoriebildung wenig beizutragen vermögen. Aus diesem Grund scheint es mir ausserordentlich wichtig, dass die Diskussion methodologischer Standards noch stärker zum Handwerk des medienpädagogischen Diskurses gehören muss. Dies war nicht zuletzt die Absicht, welche mit der Konzipierung des vorliegenden Heftes der Zeitschrift *MedienPädagogik* verbunden war.

Literatur

- Best Petra, *Die Teletubbies* in der Elternberatung, in: *TELEVISION 2*, 1999, S. 53 ff.
- Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S., *Handbok of Qualitative Research*, Thousand Oaks 1994

- Elliott, Rosalyn, Fernsehen in Kindertagesstätten, in: TELEVISION 2, 1999, S. 38 ff.
- Ellis Carolyn, Creating Criteria: An Ethnographic Short Story, in: Qualitative Inquiry 2000, S. 273 ff.
- Fischer Arthur, Zinnecker Jürgen, Jugend 92. Band 1. Gesamtdarstellung und biographische Porträts, Opladen 1992
- Flick Uwe, Qualitative Forschung, Reinbek 1995
- Hake Karin, Nicht ohne Forschung, in: TELEVISION 2, 1999, S. 14 ff.
- Glaser Barney, Strauss Anselm, The Discovery of Grounded Theory, London 1967
- Götz Maya, Begeisterung bei den Kindern – Besorgnis bei den Eltern, in: TELEVISION 2, 1999, S. 54 ff.
- Höller Claudia, Müller Sabine, «Ah oh – jetzt ist Teletubby-Zeit.» Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung, in: TELEVISION 2, 1999, S. 51 ff.
- Howard Sue, Roberts Susan, Moralpanik, in: TELEVISION 2, 1999, S. 21 ff.
- Mikos Lothar, Feise Patricia, Herzog Katja, Im Auge der Kamera, Berlin 2000
- Lamnek Siegfried, Qualitative Sozialforschung (2 Bände), Weinheim 1993
- Lemish Dafna, Tidhar, Chava E., Lebensnahe Mütter, in: TELEVISION 2, 1999, S. 42 ff.
- Moser Heinz, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995
- Moser Heinz, Instrumentenkoffer für den Praxisforscher, Freiburg 1998 (2. Aufl.)
- Patton Michael Quinn, Qualitative Evaluation and Research Methods, Newbury Park 1990
- Richardson Laurel, Evaluating Ethnographie, in Qualitative Inquiry 2000, S. 253 ff.
- Theunert Helga u.a., Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern, Hamburg 1992
- Winter Rainer, Der produktive Zuschauer, München 1995
- Weinreich Frank, Schulz-Zander Renate, Schulen am Netz – Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und -koordinatorinnen an Schulen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2000, S. 577 ff.



Anja Mohr

9.3.2001

Analyse von Videodokumentationen in der kunstpädagogischen Forschung

Am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität werden seit 1996 unter der Leitung von Prof. Dr. A. von Criegern Untersuchungen zum kindlichen Bildverhalten am Computer durchgeführt www.uni-giessen.de/kunst/kunstpaedagogik/. Aus ersten explorativen Studien ist inzwischen ein Forschungsprojekt entstanden, das auf breiterer theoretischer und empirischer Basis das bildnerische Verhalten von Vor- und frühen Grundschulkindern am Computer untersucht. Entgegen der bisher ergebnisorientierten, eher quantitativ arbeitenden Kinderzeichnungsfor-schung, stellte das Giessener Team sehr schnell fest, dass der gesamte Malprozess und mehr noch das gesamte ästhetische Verhalten am Computer mit qualitativen Methoden erforscht werden muss. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden die Beobachtungs-, Aufzeichnungs- und Analyseverfahren schrittweise optimiert und angepasst. Der Beitrag stellt die Bedeutung der im Projekt angewendeten Form der Video-dokumentation für die Erforschung der digitalen Kinderzeichnung dar.

Conducted by Prof. Dr. A. von Criegern scientists of the Institute of Art Education of the Justus-Liebig-University have been investigating children's pictorial behaviour at the computer since 1996 www.uni-giessen.de/kunst/kunstpaedagogik/. Developing from first explorative studies a research project has been started that investigates the pictorial behaviour of pre-school and early primary school children on a wider theoretical and empirical basis. Contrary to the research in the field of children's drawing (abilities) that until now has worked result-orientated and rather quantitatively the team from Giessen quickly found out that the whole drawing process and even the whole aesthetical behaviour at

the computer has to be investigated with qualitative methods. In order to meet this requirement the procedures of observation, recording and analysis were gradually optimized and adapted. This article shows the importance of the applied method of videodocumentation, that was used in this project, for the investigation of digital children's drawings.

Einsatz der Videotechnik und Anwendungsbedarf

Die mittlerweile sehr einfach zu handhabende Videotechnik bietet ein breites Spektrum der Anwendung. Ihre spezifische Möglichkeit der Registrierung und Wiedergabe selbst komplexer Verhaltensweisen und die Möglichkeit der Selbstkonfrontation durch Videorückmeldung haben sie für die Psychologie oder Psychotherapie zu einem wichtigen Hilfsmittel werden lassen (vgl. Mittenecker 1984). Auch in der Pädagogik gibt es vielfältige Anwendungsbeispiele, bei denen die Videotechnik als Demonstrationsinstrumentarium, Informationsquelle oder als Evaluationshilfe eingesetzt wird.¹

Während sie in der Kunstpädagogik als Unterrichtsgegenstand bereits breite Anwendung findet, spielt sie als Evaluationsinstrument in der Forschung noch kaum eine Rolle. Mitunter gibt es Überschneidungen der Fachgebiete, wenn etwa Gabriele Koepe-Lokai den gesamten Prozess des Zeichnens bei Vier- bis Sechsjährigen mit einer eigens für diese Untersuchung angefertigten Möglichkeit der videogestützten Erfassung erforscht, um ihn dann unter entwicklungspsychologischen Aspekten zu analysieren.²

www.uni-duesseldorf.de/HHU/FTT/ForBer/phil/philnode1.html

Max Kläger freilich unterstreicht im Hinblick auf Forschung und Lehre die Wichtigkeit von Videodokumentation unter kunstpädagogischen Fragestellungen. Er beschreibt Phänomene, die in einer normalen Beobachtungssituation nicht fassbar sind, die der Videofilm aber sichtbar machen kann, da er es ermöglicht, «spontanes ästhetisches Verhalten fest-zuhalten sowie das künstlerische Endprodukt als eine allmähliche Verdichtung grafischer, malerischer und plastischer Spuren und Oberflächenstrukturen

¹ Wie wichtig das Medium Video im didaktischen Kontext, in der Medienpädagogik und in der pädagogischen Forschung ist, wird ausführlich im Band «Video in Forschung und Lehre», 1993 dargestellt.

² Hierfür wurde ein spezieller Zeichentisch mit einer Videovorrichtung konzipiert, die den Malprozess seitenrichtig aufzeichnete, ohne dass sie für die Kinder zu sehen war. Vergl. hierzu Gabriele Koepe-Lokai, S. 122.

anschaulich zu machen» (Kläger 1993, 286). Und weiter sagt er «Durch die weitgespannte Verfügbarkeit des Videogerätes kann ungeplantes, ja ganz zufällig entstandenes, aber unter Umständen kunstpädagogisch wichtiges Verhalten von Menschen festgehalten werden» (ebd.).

Wenn Kläger davon ausgeht, dass das Spontane, Prozessuale und Zufällige im ästhetischen Verhalten auf Video festgehalten werden muss, um analysiert werden zu können, gilt dies um so mehr für den kindlichen Umgang mit Computern. So konnten bisherige Untersuchungen zeigen, dass der Computer diese Phänomene nicht nur auch zulässt, dass er sie im Gegenteil geradezu evoziert und dies oftmals sehr viel schneller und unmittelbarer. Während es aber beim konventionellen Malen ein zeichnerisches Produkt gibt, auf dem sich auch spontane oder zufällige Aktionen niederschreiben können, ermöglicht das digitale Malen eine ästhetische Auseinandersetzung, ohne irgendwelche Spuren im Material zu hinterlassen. Auch der in der konventionellen Kinderzeichnungsforschung mittlerweile hervorgehobene Prozess ästhetischen Tuns bekommt beim digitalen Malen eine neue Relevanz, da der Computer das Prozesshafte in hohem Masse fördert (Steinmüller/Mohr, 1998; von Criegern/Mohr, 1999).

Verhalten sich Erwachsene am Computer vergleichsweise regel- und zielgeleitet, so ist das Verhalten von Kindern meist intuitiv und explorativ und aus der reinen Beobachtungssituation heraus rückblickend meist nicht mehr nachvollziehbar. So haben Kinder die in FINE ARTIST angebotenen vorgefertigten Bildelemente³ phasenweise auch zum Spielen, Sammeln und Konstruieren gebraucht, obwohl diese Funktionen vom Programm her nicht intendiert sind. Da es von diesen Phasen im Normalfall keine materiellen Ergebnisse gibt, wird die Notwendigkeit der Aufzeichnung offensichtlich.

Um die medialen Spezifika und Charakteristika des Computermalens detaillierter untersuchen zu können, um vor allem dem Verlauf des digitalen Malens mit prozessadäquaten Analyseinstrumenten begegnen zu können, wurde daher innerhalb des Projektes die Videotechnik als Untersuchungsmethode eingeführt und hinsichtlich des Forschungsbedarfs sukzessive optimiert.

³ Die teils bewegten und unbewegten Bildelemente werden auch Sticker genannt. Bei dem in den Untersuchungen verwendeten Programm FINE ARTIST handelt es sich um ein Edutainmentprogramm. (Vergl. hierzu: Anja Mohr, 1998, S. 127 ff.)

Untersuchungssituation und technische Gegebenheiten

Bei den ersten Untersuchungen, bei denen Kinder am Computer malten, wurde eine Videokamera so platziert, dass bei der Aufzeichnung Bildschirm und Kind gleichzeitig, sozusagen in der Totale zu sehen waren. Zwar konnten bei dieser Art der Aufnahme die Verhaltensweisen, Äußerungen, Interaktionen mit anderen Kindern und den Betreuern sowie die Aktionen auf dem Computerbildschirm festgehalten werden, das Auswerten und Analysieren der Bänder stellte die Beobachter jedoch vor einige Probleme. Allein schon von der technischen Seite her gesehen war es schwierig, die Handlungen der Kinder am Computerbildschirm nachzuverfolgen, da dieser eine andere Frequenz als der Fernsehbildschirm aufweist und somit stets ein flackerndes Bild zu sehen ist. Darüber hinaus war es immer schwierig, eine Perspektive zu finden, bei der sowohl der Computerbildschirm, das Verhalten des Kindes und insbesondere auch sein Umgang mit den Eingabeinstrumenten - den Kindern stand neben Tastatur und Maus auch ein Grafiktablett zur Verfügung - gleichzeitig und vor allem gleichwertig aufgezeichnet werden konnten, so dass beim Auswerten der Videos oftmals der für eine bestimmte Situation oder für eine bestimmte Fragestellung aufschlussreichere Blickwinkel fehlte.

Eine wesentliche Verbesserung zeigte sich in der internen Aufzeichnungsmöglichkeit aller auf dem Computerbildschirm sichtbaren Abläufe. (Videoeinspielung: Lorena (8;6 J.) malt zu den vorgefertigten Bildelementen (Sonne, Vogel, Wolken, Hase und Baum) einen Teich, in den sie einen Fisch einfügt. Beim Malen verzögert sich manchmal die Farbspur, weil dieser Computer sehr langsam arbeitete.) Dabei wird ein Konverter zwischen dem Computer und einem handelsüblichen Videorecorder geschaltet, der es erlaubt, alle im Programm ausgeführten Schritte in Echtzeit aufzunehmen. Zusätzlich zur Aussenkamera, mit Fokus auf das Kind, erhält man also interne Aufnahmen, die dessen Aktionen in seiner Gesamtheit wiedergeben. Spielt man diese Aufzeichnung ab, entwickelt sich auf dem Bildschirm das Bildgeschehen wie von «Geisterhand» gesteuert.

Bis vor kurzem mussten die Dokumentationsebenen noch über eine sehr aufwendige Schnittanlage analog zusammengeführt werden. Mit der Verwendung digitaler Bildspeicher erzielt man mittlerweile das gleiche Ergebnis, nur sehr viel schneller. Das Schnittgerät bzw. der Bildmischer besteht dabei aus einem Pentium mit spezieller Steckkarte. Dieses Equipment erlaubt das Generieren eines sekundengenauen «Bild in Bild»

Schnitts», d. h. dass ein Videoband in Vollgrösse bleibt und das andere komprimiert wird. Im Giessener Projekt wird dann das kleine Bild, das dabei aber immer noch vollständig sichtbar bleibt, rechts oben in die Ecke gesetzt, da es dort keine wichtigen Bedienschritte im Programm überdeckt. Im Verlauf des Projektes hat es sich als optimal erwiesen, die Aufzeichnung des Computerbildes als Vollbild zu belassen und das Videoband, auf dem das Verhalten des Kindes zu beobachten ist und auch die Tonspur liegt, zu verkleinern. Es ist nämlich einfacher, äusseres Verhalten und Handlung des Kindes auf einem kleinen Bild zu erschliessen, als dies bei kleiner Wiedergabe der manchmal sehr schnellen technischen Aktionen möglich wäre. Um einen Schnittpunkt zu erhalten, wurde mit der Aussenkamera immer auch der Computerbildschirm mitgefilmt, so dass das Öffnen eines Pull-Down-Menüs oder andere charakteristische Handlungen als Synchronisationsgrundlage dienen konnten.



Besonderheiten bei der Aufnahme und Analyse von Videobändern

Für die bei der Kinderzeichnungsforschung generierten Videodokumentationen gelten ähnliche Vor- und Nachteile wie sie für andere Forschungsbereiche, in denen diese Methode angewandt wird, darstellbar sind.

Vorteile

Auf dem noch weitgehend unerforschten Untersuchungsfeld der digitalen Kinderzeichnung⁴ ist ein wesentlicher Vorteil des Videofilms, nämlich die Möglichkeit der Wiederholbarkeit bewegter Szenen, von grosser Bedeutung. Da es noch kaum gesicherte und generalisierbare Erkenntnisse auf diesem Gebiet gibt, sind die Untersuchungen oft explorierender und deskriptiver Art. Sie haben nicht nur hypothesenprüfenden, sondern auch hypothesengenerierenden Charakter. Ohne Videoaufzeichnung wäre bei diesen Untersuchungen ein wesentliches Charakteristikum der qualitativen Sozialforschung, nämlich die Offenheit im Forschungsprozess, nur unzureichend realisierbar, denn erst mit der fortwährenden Wiederholung des aufgezeichneten Materials konnten sich viele Fragen und Hypothesen ergeben.

Im Allgemeinen kann dieses Material dann wieder als ex post facto-Analyse unter einer neuen Fragestellung herangezogen werden, ohne dass hierfür nochmals aufwendige empirische Erhebungen geleistet werden müssten.⁵ Dies gilt auch für den Fall, dass das Videomaterial im Nachhinein zur Ermittlung quantifizierbarer Daten herangezogen wird.

Wie schnell kunstpädagogisch wichtiges Verhalten, im Sinne von Max Kläger, «verloren», da nicht mehr rekonstruierbar ist, und wie bedeutend sich deshalb die Möglichkeit der Aufzeichnung darstellt, wird bei den Giessener Untersuchungen immer wieder offensichtlich.

So konnte man im Team schon häufig den Aufschrei vernehmen, «was hast du denn da gemacht, wo ist denn das Bild hin» und genauso oft gaben die Kinder zur Antwort «da hab ich die Bombe⁶ genommen, das Bild wollte ich sowieso nicht haben». Was das Kind auch schon mal mit einem lapidaren «und tchüss» oder «peng!» kommentiert, kann den Forscher bei fehlender Aufzeichnungsmöglichkeit in Schrecken versetzen, weil ihm gerade eine wichtige Informationsquelle verlorengegangen ist.

Wenn das Computerbild dem Kind auch im Moment nicht wichtig, vielleicht «bildungswürdig» erschien, ist doch für die Kinderzeichnungs-

⁴ Bisher sind auf diesem Gebiet neben dem Giessener Forschungsprojekt nur Untersuchungen von Eucker bekannt. Constanze Kirchner stellt in ihren «Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand» die beiden Studien gegenüber.

⁵ vgl. hierzu: Video in Forschung und Lehre, 1993, S. 205.

⁶ Die Bombe hat im Programm FINE ARTIST die Funktion, den gesamten Bildschirm zu löschen, dabei sieht man, wie die Bildfläche sukzessive wieder weiss wird. Der Cursor nimmt dabei die Gestalt einer Bombe an. (Vergl. hierzu Anja Mohr, 1998).

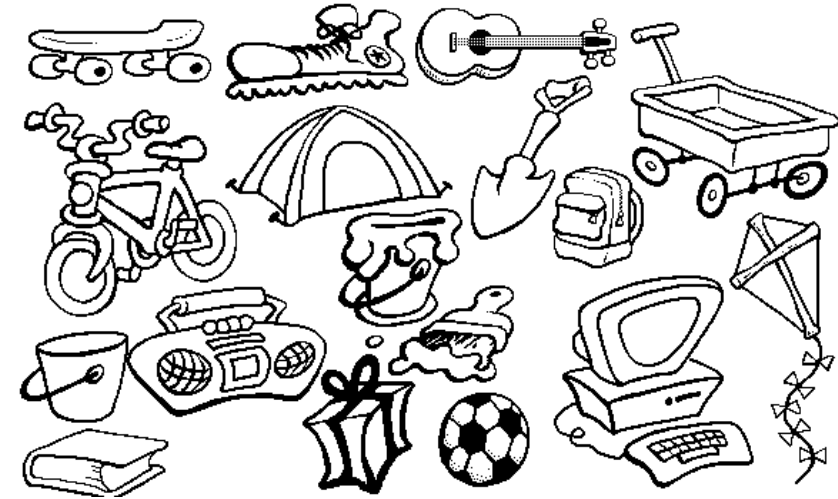
forschung von grosser Bedeutung, warum es zu diesem Schluss gekommen ist und es gelöscht hat, obwohl es sich vorher vielleicht sogar lange Zeit damit beschäftigt hatte. Wenn auch nicht alle Faktoren des digitalen Malprozesses aufgezeichnet werden können, so bleiben die innerpsychischen Vorgänge dem Videoband auch nach wie vor verschlossen, kann doch zumindest in technischer oder situativer Hinsicht der Sachverhalt anhand der Aufzeichnung weitestgehend rekonstruiert werden.

Warum Lorena (8;6 J.) z. B. während einer Untersuchung sehr oft die Bombe benutzte, konnte von den Beobachtern aus der Situation heraus nicht ganz geklärt werden, weil sie es einerseits selbst nicht richtig erklären konnte «das mach ich halt so» und sie andererseits unmissverständlich klar machte, dass diese Fragen sie momentan sehr stören. Erst auf den Videobändern wurde deutlich, dass Lorena während sie malte viele unterschiedliche Funktionen ausprobierte und dabei wohl oft auf für sie in diesem Augenblick attraktivere Optionen stiess, so dass sie kurzerhand den Bildschirm löschte, um die neue Funktion besser ausprobieren zu können. Für sich selbst hatte sie das dann leise kommentiert mit «ah – das ist ja witzig, das probier ich jetzt gleich mal aus».

Teilnehmende Beobachtung, offene Gespräche und nichtstrukturierte Interviews als Form der Datenerhebung unterstreichen ihre volle Bedeutung erst auf dem Hintergrund der Videoaufzeichnung und den damit verbundenen Möglichkeiten der Auswertung. Während der Untersuchungen konzentrieren sich die Beobachter auf das Tun der Kinder, sie reagieren auf die bildnerischen Prozesse und Verhaltensweisen. Es gibt kaum vorformulierte Fragen, die «abgearbeitet» werden müssen. Die weiter oben schon, neben dem Malprozess erwähnten Aspekte ästhetischen Verhaltens am Computer, wie Sammeln, Spielen und Konstruieren, konnten in der Aufzeichnung oftmals erst anhand der offenen Gespräche ausdifferenziert werden.

Wenn z. B. Moritz (7;8 J.) auf dem Bildschirm viele Sticker ohne jeden innerbildlichen Raumzusammenhang anordnet und dabei auch noch peinlichst genau darauf achtet, dass sie sich nicht überschneiden, handelt es sich hier in keiner Weise um ein im Sinne der konventionellen Kinderzeichnungsforschung zu definierendes regressives Moment ästhetischen Verhaltens. Unmittelbar darauf angesprochen, erklärte er, dass er alle Sticker einer bestimmten Menüleiste auf den Bildschirm bringen wollte, und die auch jetzt

bitte gleich ausgedruckt werden sollten, weil er sie nämlich zu Hause erst ausmalen und dann ausschneiden möchte. Erst in der Videoaufzeichnung wurde sichtbar, mit welcher Sorgfalt und technischem Know how er die einzelnen Bedienschritte ausführte, um wirklich alle Sticker auf den Bildschirm versammeln zu können.



Aufgrund des in Giessen bevorzugten Untersuchungsdesigns, das auch kommunikative und soziale Aspekte miteinbezieht und daher immer zwei Kinder gleichzeitig an zwei Computern nebeneinander sitzen, wird ein weiterer Vorteil, und zwar das Vermeiden von Aufmerksamkeitsschwankungen des Beobachters evident. Wer schon einmal mit Kindern Untersuchungen durchgeführt hat weiss, dass es selbst für geübte Beobachter kaum möglich ist, alle bedeutenden Facetten des kindlichen Verhaltens in manueller Form festzuhalten. Da wird gelacht, gesungen und gestritten, da werden laut Fragen gestellt und leise vor sich her fabuliert, da stehen die Kinder auf und machen mal eine kleine Pause. Das nochmalige Erleben einer Situation, dass das Videoband ermöglicht, ist da ein unentbehrliches Hilfsmittel.

Zu den am Computerbildschirm direkt ablaufenden sichtbaren bildnerischen Prozesse, kommen also äussere, vorher kaum abschätzbare situative Komponenten, die sich zwar nicht auf das Malen auswirken müssen, die es aber theoretisch könnten und in diesem Fall dann analysiert und interpretiert werden müssen.

Sara (7;3 J.) hat in einer Pause einen Fisch aus einem Über-

raschungsei zusammengebastelt. Aus dieser Situation heraus entwickelte sich ein Gespräch mit der Betreuerin, bei dem es über bunte Fische, kleine Fische und Wunderfische ging. Als Sara sich wieder zum Computer wendete, sagte sie, dass sie ja mal einen Wunderfisch malen könnte und legte auch munterer Dinge los.

Ein weiterer grosser Vorteil der Videotechnik liegt in der Produktion eines Lehrfilms für Ausbildungszwecke oder wissenschaftliche Vorträge. So machen wir im Projekt immer wieder die Erfahrung, dass Studenten nur selten konkretere Vorstellung davon haben, wie sich Vor- und frühe Grundschulkinder mit dem Computer ästhetisch auseinandersetzen. Sicherlich bekannter ist da das über zahlreiche Medien vermittelte Bild vom am Computer spielenden oder lernenden Kind. Mit der Videotechnik ist es somit möglich, das noch sehr junge Forschungsgebiet problemlos einem grösseren Interessenkreis näherzubringen.

Die Funktion der Zeitlupe als ein besonderes Merkmale der Videotechnik, kam in den Giessener Untersuchungen bisher noch kaum zum Einsatz. Die Kinder agieren zwar sehr flink und für einen Erwachsenen meistens alles andere als vorhersehbar, die Bedienschritte sind allerdings in Echtzeit noch nachvollziehbar und müssen nur selten in Zeitlupe gesichtet werden.

Nachteile

Die Herstellung von Videodokumentation kann besonders bei jüngeren Probanden ethische und moralische Probleme aufwerfen. Bei dem beschriebenen Projekt handelt es sich aber nicht um ethisch bedenkliche Forschungsfragen und die Kinder sind auch in keiner Weise einer befremdlichen oder sterilen Laborsituation ausgesetzt. Da sie im Gegenteil auch während der Untersuchungen von Bezugspersonen begleitet werden, kann hier von einer für Kinder eher familiären Atmosphäre gesprochen werden. Die Zustimmung der Erziehungsberechtigten sowohl zur Untersuchung als auch zur Aufzeichnung musste freilich auch hier eingenommen werden.

Die in der Psychologie als «reaktive» Effekte bezeichneten methodischen Probleme, sollen hier noch kurz angesprochen werden (vgl. Mittenecker 1983, 24). So geht man davon aus, dass es beim Aufgenommenen möglicherweise Abweichungen im Verhalten gibt, wenn dieser vom Umstand der Aufzeichnung weiss. Es kann natürlich nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass die untersuchten Kinder am eigenen Computer zu Hause und zudem unbeobachtet ein *anderes* ästhetisches Verhalten

aufweisen. Diese Phänomene gelten allerdings für jedes Vorhaben, bei dem nicht «im Feld» geforscht wird und müssen daher interpretiert werden. Nur äusserst selten erwähnten die Kinder, meistens ohne jeden ersichtlichen Zusammenhang die Videokamera und fragten z. B. ob sie denn jetzt auch ins Fernsehen kommen oder ob dieses und jenes Bild auch aufgenommen wurde. Solche Äusserungen und das Bewusstsein des Aufnehmens müssen freilich eingehend analysiert und interpretiert werden.

Aufgrund bisheriger Beobachtungen kann allerdings ausgeschlossen werden, dass durch Videoaufzeichnungen eher ungünstige Ausdrucksformen wie Nervosität oder Stresssymptome evoziert wurden. Auch decken sich die bisherigen Erfahrungen bis auf wenige Ausnahmen mit denen anderer Wissenschaftler, die davon ausgehen, dass sich Kinder schneller als Erwachsene an eine Aufnahmesituation gewöhnen und eine Kamera innerhalb kürzester Zeit nicht mehr wahrgenommen wird (vgl. Mittenecker 1983, S. 26). Bedenkt man auch, dass die Videotechnik für Kinder heutzutage kein abstraktes medienvermitteltes Phänomen ist, sondern dass ihr eigenes Aufwachsen oftmals von den Eltern selbst mit Videoaufnahmen dokumentiert wird, so hat eine auf sie gerichtete Kamera in der Situation des Vormachens wohl eher etwas Selbstverständliches.

Ausblick

Wenn Norbert Neuss, der die Auswirkungen von Medienerlebnissen auf Kinderzeichnungen untersucht, noch 1998 beim Kongress der DGfE das Forschungsgebiet der digitalen Kinderzeichnung als «erst in Ansätzen erforscht» (Neuss, 1999, 70) bezeichnete, sind die Giessener Untersuchungen doch mittlerweile den Kinderschuhen entwachsen. Dass am Computer wirklich «eine andere Art von Kinderzeichnungen» (ebd.) entsteht und ein dringender Forschungsbedarf offensichtlich ist, konnten die bisherigen qualitativ ausgerichteten Beobachtungen mehr als bestätigen.

Die Kinderzeichnung im konventionellen Sinne ist oftmals überhaupt nicht mehr als Endprodukt greifbar. Vielmehr handelt es sich um ein kindliches Bildverhalten am Computer, das als Prozess in seiner Gesamtheit gesehen werden muss. Vielleicht sollte man in diesem Sinne das Videoband nicht nur als ein Medium bezeichnen, das eine Situation wiedergeben kann und sie damit besser analysierbar macht. Vielleicht tritt das Videoband als eine aus den neuen technischen Möglichkeiten des Computers generierte Form

der ästhetischen Auseinandersetzung an diese Stelle.

Literatur

- Criegern Axel von u. Mohr, Anja: *Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozess. Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Hrsg. v. Norbert Neuss. Frankfurt/M.: 1999, 251-271.
- Kirchner, Constanze: *Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand.* *Kunst + Unterricht* 246/247 (2000): 32-45.
- Kläger, Max: *Video-Dokumentation als Teil kunstpädagogischer Lehre und Forschung.* *Video in Forschung und Lehre.* Hrsg. v. Wolfram Ulrich u. Peter Buck. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. 286-290.
- Koeppe-Lokai, Gabriele: *Der Prozess des Zeichnens: empirische Analysen der graphischen Abläufe bei der Menschendarstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder.* Münster/New York: Waxmann, 1996.
- Mittenecker, Erich: *Video in der Psychologie: Methoden und Anwendungsbeispiele in Forschung und Praxis.* Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1987.
- Mohr, Anja: *Kindgerechte Malsoftware? Paintbrush, Dabbler und Fine Artist im Vergleich. Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht.* Hrsg. v. Johannes Kirschenmann u. Georg Peez. Hannover: 1998. 125 ff.
- Neuss, Norbert: *Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. Pädagogische und psychologische Aspekte der Medien-ästhetik: Beiträge vom Kongress der DGfE 1998 Medien-Generatio.* Hrsg. v. Pierangelo Maset. Opladen: Leske u. Budrich 1999. 49-73.
- Schöler, Hermann u. Schäle, Heike: *Video-Dokumentation einer empirischen Untersuchung: Intentionen, Probleme, Konsequenzen.* *Video in Forschung und Lehre.* Hrsg. v. Wolfram Ulrich u. Peter Buck. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. 204-212.
- Steinmüller, Gerd u. Mohr, Anja: *Medium und Prozess. Zum ästhetischen Bildverhalten von Kindern am Computer. Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht* Hrsg. v. Johannes Kirschenmann u. Georg Peez. Hannover: 1998. 116 ff.



Ulrich Holefleisch

16.3.2001

Zur interaktionistischen Theorie der mediatisierten Kommunikation

Ein konzeptioneller Rahmen («conceptual framework») für Forschung und Praxis, veranschaulicht am Beispiel Film.

Nicht nur Fachleute beklagen die mangelnde Qualität der deutschen Filme und Werbespots. Eine Ursache für die mangelnden Erfolge solcher mediatisierten Kommunikation liegt in einer systematischen Interaktionsstörung zwischen der Medienpraxis und Medienforschung. Die aktuelle deutschsprachige Medienwirkungsforschung entzieht sich weitgehend der gebotenen und von Machern/-innen erwarteten gesellschafts- und praxisdienenden Aufgabe. Der Hauptgrund hierfür liegt darin, dass die zumeist zugrunde gelegten Forschungsrahmen (conceptual frameworks) praxisrelevante Kategorien wie die der Zuschauerperspektive weitgehend ignorieren. Das hier vorgestellte interaktionistische Modell der mediatisierten Kommunikation will deshalb als Forschungsrahmen den Blick auf Übersehenes richten. Darüber hinaus soll dieses Modell auch für Praktiker als Prüfschema zur Mediaplanung dienen, mediatisierte Kommunikation – gemessen am eigenen Anspruch – kalkulierbarer und damit auch erfolgreicher zu machen.

Not only experts complain about the lack of quality of German movies and commercials. One reason for this deficit in media communication is based on a systematic disturbance of interaction between media practice and media research.

The current German-speaking research on the effect of media is far away from a useful purpose for society and practically orientated work, media practitioners expect. The main reason for this is that research designs mostly

ignore practically relevant categories like the viewers perspective. Because of this, the interactional model of communication (Symbolic Interactionism) via media presented here, wants to focus on neglected problems.

Furthermore this model could serve as an evaluation scheme for practitioners in media planning. It could also make communication via media, measured by its own standards, more calculable and more successful.

Einleitung und Problemlage

Wenn Wolfgang Petersen (*Das Boot, Die unendliche Geschichte*) in einem Interview 1991 auf die Frage, wieso der deutsche Film international so wenig erfolgreich ist, antwortet, dass «viele deutsche Filme zu elitär» seien, dass das Publikum schon merke, «dass mit dem Regisseur offenbar keine gemeinsame Kommunikation möglich ist», dann diagnostiziert er eine nicht nur für den deutschen Film typische Interaktionsstörung.

Gründe hierfür sehen Leute wie Petersen vor allem im Selbstverständnis vieler deutscher Filmemachern/-innen, die Film eher als das Ergebnis einer rücksichtslosen künstlerischen Enttäuscherung als den medialen Bestandteil eines komplexen Kommunikationsprozesses ansehen.

Ein weiterer Grund liegt sicher auch in der Tatsache, dass sich die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Erforschung von mediatisierten Kommunikationsprozessen einem Praktiker keinesfalls so aufdrängen, dass aus ihnen auch nur minimale Nutzen für die erfolgreiche mediale Kommunikation, den «erfolgreichen Film» gezogen werden könnten. Die Lage der Medienwirkungsforschung und ihrer Befunde ist nicht nur in Hinblick auf Film gelinde gesagt enttäuschend.¹

Dies wiederum wirft zunehmend die Frage nach der gesellschaftlichen Legitimität solcher Forschung auf. Forschung, zumal mit öffentlichen Geldern finanziert, hat auch eine dienende Funktion.

Genauso wenig wie jeder misslungene Film im Nachhinein zum Experimentalfilm gemacht werden kann, darf unnütze Forschung zur (legitimen) Grundlagenforschung erklärt werden können.

¹ Kunczik, Michael, *Gewalt und Medien*, Köln 1994 S. 218 ff



Zum Forschungsgegenstand «*Gewalt + Medien*» – einem der Bereiche mit den meisten «Studien», vermerkt einer der besten Kenner der Szene, Michael Kunczik, verärgert: «Die seriöse Forschung gibt sich versonnen dem Design von interessanten Detailstudien hin und überlässt das Feld der öffentlichen Meinung solchen Autoren wie Neil Postman und Marie Winn.»² «Die Dürftigkeit der Ergebnisse wird leider nur durch die Komplexität der Methoden und der angewandten Sorgfalt kompensiert ... es wird ohne grossen Erkenntnisfortschritt untersucht» (S. 240).

Es «ist der Zeitpunkt gekommen, endlich einmal mit der nach dem gleichen Strickmuster erfolgten Forschung aufzuhören und nach neuen Ansätzen zu suchen. Die Studien 5001, 5002 usw. werden, wenn nicht neue Fragestellungen aufgegriffen werden, auch keine neuen Erkenntnisse bringen.» (S. 241)

Ansprüche aus Sicht der Praxis an Theorie und Forschung - Ansprüche aus Sicht der Wissenschaft an Theorieentwicklung und Forschung

Weder die traditionell auf Inhalt ausgerichteten semiotisch-philologischen Ansätze, Struktur und Wirkung von Filmen zu untersuchen (vgl. Lohmeier, 1996)³, noch die aktuellen Konzepte zur Film- und Fernsehrezeption (vgl. Warth, 1996 und Prokop 1971)^{4,5} scheinen theoretische Erklärungsmuster zu bieten, die von systematisch arbeitenden Filmemachern als dienlich angesehen werden, um solche Störungen zu erklären, bei der Ablauf-Analyse zu entdecken und in der Planung zu vermeiden. Die über das Medium «Film» vermittelte Interaktion zwischen «Regisseur» und «Publikum»⁶ steht weder im Mittelpunkt des professionellen Interesses der Macher⁷ noch der Wissenschaft (man denke nur an gewisse praxisferne Glasperlenspiele strukturaler

² a.a.O. S. 231

³ Lohmeier, Anke-Marie: *Hermeneutische Theorie des Films*, Tübingen, 1996

⁴ Warth, Eva: «Rethinking Audience», aus: *Rundfunk und Geschichte*, 22/1996

⁵ Prokop, Dieter: *Materialien zur Theorie des Films*, München 1971

⁶ Vgl. Schenk, Michael u. Gralla, Susanne: «Qualitätsfernsehen aus Sicht des Publikums – Literaturrecherche zum Forschungsstand», *Media Perspektiven* 1/93

⁷ Vgl. auch die Lehrangebote diverser Filmhochschulen, z. B. die der «Hochschule für Film und Fernsehen, München», *Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 97/98*, München, 1997

Linguisten).

Lothar Mikos schreibt zur aktuellen Situation der dem «Filmverstehen» dienenden Filmanalyse:

Die klassische Filmanalyse spaltete sich gewissermassen in zwei Lager: in eines, das sich mit den formalen Aspekten der Filme auseinandersetzte, also mit Einstellungsgrössen, Schnittfrequenzen, Kamerapositionen usw., und in eines, das sich mit den inhaltlichen Aspekten auseinandersetzte. Lediglich in den semiotischen Analysen wurden auch Aspekte der Narration berücksichtigt. Beide Lager differenzierten sich in einzelne Ansätze aus, blieben aber ihren Grundzielen treu. Sie waren filmzentriert und nahmen die Zuschauer kaum in den Blick ...⁸

Wer über Medien erfolgreich kommunizieren will, einen – auch nach eigenen Massstäben – erfolgreichen Film machen will, muss zumindest gewisse Vorstellungen davon haben, wie Film vom Zuschauer verstanden wird. Diese Kenntnis vom Filmverstehen und ein gewisses Mindestverständnis davon, wie Zuschauer Film wahrnehmen und was sie dazu bringen, dem Film bestimmte Bedeutungen zuzuschreiben und zu entnehmen, sind notwendige Voraussetzungen für Medien- bzw. Filmemacher, um die über Medien vermittelte Kommunikation (die mediale Kommunikation) systematisch auf die Zuschauer (und den Erfolg) auszurichten. Die Erwartung der Praxis an die Wissenschaft ist es, dementsprechend abgesicherte und gültige Erkenntnisse z. B. zum Verstehen des Filmes zu erhalten, «wie er sich als bedeutungsvoller Medientext, der in den kulturellen Kreislauf von Produktion und Rezeption eingebunden ist, konstituiert – und dies ist nicht ohne die Einbeziehung der lebensweltlichen Verweisungszusammenhänge möglich, in denen die Produktion und Rezeption ... stattfindet»⁹

⁸ Mikos, Lothar: «Filmverstehen – Annäherung an ein Problem der Medienforschung.» In: *TEXTE*, Nr. 1, Sonderheft der *Z. medien praktisch*, Frankfurt, 10/98, S.3

⁹ Mikos, Lothar: a.a.O. S. 3

Dies scheint insofern nötig, da vieles dafür spricht, dass auch in diesem Bereich der Wissenschaft die Fragen der Praxis nur selten von der Wissenschaft praxisgerecht behandelt, geschweige denn beantwortet werden.¹⁰

So ist es nicht verwunderlich: Medienplanungspraxis findet neben der Wissenschaft statt.

Wer sich nun die Frage stellt, wieso aus alltagsnahem und plausiblen Verständnis so wichtige die Kommunikation bestimmende Kategorien und Variablen wie «Zuschauer», aber auch «die Situation des Zuschauens» (und deren Kontext) kaum zu forschungsleitenden Fragestellungen geführt haben, kommt zur Vermutung, dass sowohl die Ausformung der zugrundeliegenden Kommunikationsmodelle selber, als auch die mit Vorrang behandelten Fragestellungen mehr von den methodologischen Möglichkeiten, Moden der Wissenschaftsgesellschaft («community of science») und individuellen Vorlieben und weniger von den Erkenntnisnotwendigkeiten und Praxisproblemen bestimmt worden sind.¹¹

Sekundäre Motivationen wie Karriere und Ansehen in der (geschlossenen) Wissenschaftsgesellschaft scheinen für die Entwicklung von Erkenntnis- und Handlungsinteresse von grösserer Bedeutung als die gesellschaftsdienende Funktion, die Wissensbasis für Praxis zu verbessern.

So ist es nicht verwunderlich: Empirische Wissenschaft droht zur Sammlung von praxisfernen und prognoseuntauglichen Datenfriedhöfen zu verkommen.

¹⁰ Mit Verweis auf die Monographie zur Medienwirkungsforschung von Schenk kommt R. Ayass zum Schluss, dass «zu beinahe jedem Ansatz völlig widersprüchliche Untersuchungsergebnisse vorliegen, so dass eigentlich kaum eine Erkenntnis als gesichert und unumstritten gelten kann. Es besteht auch ein eigentümliches Missverhältnis zwischen der Fülle der Ansätze zu Medienwirkungen einerseits und ihrer Aussagkraft ... andererseits.» Ayass, Ruth: *Auf der Suche nach dem verlorenen Zuschauer*, in: Holly, Werner u. Püschel, Ulrich (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung*, Opladen 1993

¹¹ «Wie unübersichtlich auch immer die Medienforschung ist...lässt sich doch...eine gewisse Systematik in der Wissenschaftsgeschichte beobachten. Dieser rote Faden ... zeichnet sich...durch das aus, was...nicht betrieben wurde: Es wurden mit schöner Regelmässigkeit immer wieder all jene Ansätze vergessen ..., die den *Rezipienten als Handelnden* in den Blickpunkt nahmen. Insbesondere die Mediensoziologie ... hat sich in ihrer mittlerweile mehr als fünfzigjährigen Geschichte nicht gerade mit Ruhm bekleckert.» Ayass, Ruth: *Auf der Suche nach dem verlorenen Zuschauer*, in: Holly, Werner u. Püschel, Ulrich (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung*, Opladen 1993

Der prinzipiell notwendige Anwendungsbezug von Theorie – sowohl bei der Abstraktion aus Praxis als auch bei der Applikation (Anwendung) in Praxis – geht den Wissenschaftlern in der Beschäftigung mit sich selbst verloren, wenn er denn überhaupt ins Auge gefasst wurde. Anders ist das lange Festhalten an einem zumindest aus alltäglicher Plausibilität, aber auch aus medienpraktischer Bewährung völlig unzureichenden Stimulus-Response-Modell nicht nachzuvollziehen.¹² Die wissenschaftliche Diskussion zum Wirkungszusammenhang von Kommunikation hat sehr lange gebraucht, um sich vom wenig erklärungsstarken Stimulus-Response-Modell zu emanzipieren und dem Nutzer, Zuschauer einen aktiven Stellenwert zuzubilligen.¹³

Wer vermeiden will, dass zur Bewältigung von mediatisierter Kommunikation nur ungeeignete Fragestellungen verfolgt werden, sollte auf ein Kommunikationsmodell zurückgreifen, das alltagsnah als konzeptionelles Rahmenwerk (conceptual framework) unbeeinflusst von forschungsmethodologischen Einschränkungen versucht, (mediatisierte) Kommunikation so umfassend wie möglich zu beschreiben. An diesem Rahmenwerk lassen sich dann begründete forschungsleitende Fragestellungen entwickeln, deren Ergebnisse im erklärenden und prognostizierenden Sinne Theorie und Forschung ermöglichen. Die Frage, ob und in welchem Grade ganzheitliche, hermeneutische Ansätze mit ihren innewohnenden spezifischen Unschärfen oder ob und an welcher Stelle empirische (Detail-)Ansätze gewählt werden, könnte dann korrespondierend mit Ansprüchen der gesellschaftlichen Praxis entschieden werden.

Eine so verstandene Theorie sollte rückbezüglich mit gewissen Prognose-Wahrscheinlichkeiten auch Anwendungsmöglichkeiten für eine erfolgreichere Kommunikation bieten. Vergleicht man die Befundlage der Wirkungsforschung von 1979 (z. B. nach Bergler/Six) mit der Befundlage von 1999 (nach Bonfadelli) mit dem jeweils aktuellen Stand der Wirkungsmodelle, so ist nicht festzustellen, dass sich eine Art Erkenntnisfortschritt im «Modell-

¹² Ayass, Ruth, a.a.O.

¹³ Eine nicht ganz aktuelle Übersicht verschaffen hierzu Reinhold Bergler und Ulrike Six: *Psychologie des Fernsehens, Wirkungsmodelle und Wirkungseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Wirkung auf Kinder und Jugendliche*, Bern 1979 und Saxer, Ulrich, *Zur Frage nach den Medienwirkungen*. In: Dietrich, R. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, 1987

stand» relevant niedergeschlagen hätte.¹⁴

Die Entwicklung von Forschungsrahmen bildenden Wirkungsmodellen¹⁵ führt anscheinend ein von den Ansprüchen an Forschungsergebnissen losgelöstes Eigenleben. Und höchst selten werden die nach solchen Grundmustern erarbeiteten (meist empirischen) Forschungsergebnisse Bewährungssituationen der Praxis kritisch ausgesetzt. Forschung, deren Ergebnisse vom Praktiker in Bausch und Bogen als nicht brauchbar bezeichnet werden müssen, als Grundlagenforschung zu entschuldigen, erscheint mir ebenso sinnvoll wie jeden Film, den keiner sehen will, im Nachhinein als Experimentalfilm zu bezeichnen.

Sehr ernüchternd, wenn nicht sogar entlarvend, sind spontane Antworten von Medienwissenschaftlern – und noch schlimmer von Medienpraktikern – auf die Frage: Welches sind die 10 wichtigsten medienwissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten 20 Jahre Wirkungsforschung, die bei der Planung von Medienkommunikation zu berücksichtigen sind?!

Der vorgestellte Rahmen soll die Komplexität der mediatisierten Kommunikation so erfassen, dass einerseits dem/der «Forscher/in» deutlich wird, welche Zusammenhänge aus methodologischen und forschungs-ökonomischen Gründen möglicherweise – mit den damit verbundenen Folgen – unberücksichtigt bleiben. Die Methodenentscheidung ist schliesslich auch am Erkenntnisbedarf der Praxis zu orientieren.

Aktuelle Anknüpfungspunkte

Merten schlägt nach Diskussion aktueller Ansätze zur Medien-Wirkungsforschung ein von Stimulus-Response-Modell abgeleitetes komplexeres «Trimodales transklassisches Wirkungsmodell» vor.

Die Wirkung wird bei diesem Modell an drei Bündeln von Wirkfaktoren festgemacht: An der Aussage des Mediums selbst und an

¹⁴ Eine leicht zu lesende Übersicht zum Thema Wirkungsforschung bietet das Funkkolleg «Medien und Kommunikation», Dt. Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), 1990

¹⁵ Vgl. Bergler, Reinhold und Six, Ulrike: *Psychologie des Fernsehens, Wirkungsmodelle und Wirkungseffekte* ... Bern 1979 und Bonfadelli, Heinz: *Medienwirkungsforschung I, Grundlagen und theoretische Perspektiven*, Konstanz 1999 (Siehe unten)

den Variablen des externen und internen Kontextes. Das Eintreten einer Wirkung kann daher nicht mehr an *absoluten Eigenschaften*, die man dem Stimulus zuschreibt, festgemacht, sondern nur mehr als *relationales Konstrukt* begriffen werden, das der Rezipient aus dem *Informationsangebot, seinen Erfahrungen und hilfsweise akzeptierten situationalen Kontexten* konstruiert ...¹⁶

Zusammenfassend heisst das: *Proportionalität, Kausalität, Transitivität* sind durch *Selektivität, Reflexivität und Konstruktivität* zu ersetzen. Die Diskussion dieser Annahmen fördert im Konzept der *Selektivität* ein anderes und zugleich sehr viel anforderungsreicheres Verständnis des Wirkungsprozesses zutage, und dies in doppelter Hinsicht: Zum einen kann das Konzept der Selektivität erklären, dass und warum Wirkungen nicht gleichartig, wie dies das Stimulus-Response-Modell fordert, ausfallen, sondern von einer Vielzahl *interner und externer* Selektionsinstanzen als abhängig zu denken sind. Die Definition des Wirkungsbegriffs als Veränderung von Wissen, Einstellungen und Verhalten, ebenfalls durch das Stimulus-Response-Modell geprägt, verdeckt gerade deswegen eine weit komplexere Struktur: Das Stimulus-Response-Modell definiert Wirkungen schlicht als Veränderung einer mentalen Füllung des Rezipienten mit Stimuli. – Die hier vorgetragene Argumentation für ein *trimodales, transklassisches Wirkungsmodell* legt es dagegen nahe, Wirkungen zunächst als abhängig von *Aussagen und aussagenfremden Bedingungen* zu begreifen, wobei den aussagenfremden Bedingungen eine vermutlich weit grössere Bedeutung als den eigentlich «wirkenden» Aussagen zukommt. Theoretisch gesprochen: Nicht die absolute Grösse des Stimulus, sondern das *relationale Cluster* von Aussage und aussagefremden, kontextuellen Strukturen muss für die je sich einstellende Wirkung verantwortlich gemacht werden.

Zugleich verweisen solche Überlegungen auf *komplexe, miteinander kombinierte Prozesse* einfacher und reflexiver Selektion, die den Rezipienten als autonomen, aktiven Konstrukteur von Wirkungen zeigen.

¹⁶ Merten, Klaus; Giegler, Helmut und Uhr, Friederike: *Grundlegende Ansätze und Methoden der Medienwirkungsforschung*, Wiesbaden 1992

Damit entlässt die an der Analyse des Wirkungsbegriffs angesetzte Diskussion diesen als problematisch und nicht mehr zureichend.
(S. 31 f)

Der Interaktionszusammenhang zum Produzenten wird in diesem weitgehend dem «normative Paradigma» verpflichteten Modell ausgeblendet. Die Frage, wieso und wie entstehen bei derselben Person in unterschiedlichen Situationen (Situation im «externen Kontext» und «Wissen, Einstellungen ... im internen Kontext») unterschiedliche Selektivität und «Wirkungen», wird am Rande behandelt ... Der Übergang zur Handlung fehlt, der Rückbezug zum Produzenten bleibt offen.

Wie «Variablen der temporären Situation» und «globale soziale Variablen» Eingang finden, bleibt unbeschrieben ...

Das im Folgenden dargestellte «Interaktionistische Modell» greift die Kritik an den bisher üblichen Modellen und die im Modell von Merten enthaltenen Anregungen auf und stellt ein symbolisch-interaktionistisches Modell neben normative wie das von Merten. Es interpretiert die medial vermittelte Kommunikation als «parasoziale Interaktion», in der der «Kontext bzw. die Situation der Rezeption als bedeutsamer Faktor gesehen» und in der der «Rezipient als ein aktives Subjekt verstanden wird» ...

Sehr hilfreiche Argumente und anschauliche Beispiele für diesen Zusammenhang liefert die von Mikos formulierte «Strukturfunktionale Film- und Fernsehanalyse».¹⁷

Ergebnisse der Wirkungsforschung

Für die Entwicklung einer erfolgsversprechenden mediatisierten Kommunikation relevant sind typisierbare und mit gewisser Prognose-Wahrscheinlichkeit generalisierbare Ergebnisse der Wirkungsforschung. Hier insbesondere Ergebnisse zur Perspektive der Zuschauer/-innen. Also zum Filmverstehen und den sie konstituierenden Bedingungen.

¹⁷ Mikos, Lothar: Reihe «Strukturfunktionale Film- und Fernsehanalyse», in: *medien praktisch*, hier insbesondere Teil 8 und 9: Heft 3/99 und 1/2000

Bonfadelli hat Befunde der «klassischen Wirkungsforschung» zusammengestellt,¹⁸ die in unterschiedlicher Weise Rückschlüsse auf die Anwendungssituation zulassen.

Angesichts der konkreten Situation, einen Film so machen zu wollen, dass die über ihn vermittelte Kommunikation mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich sein soll, geben diese Befunde allerdings nur wenig praktisch Anwendbares her. Wenn man das Gespräch mit Medienpraktikern, sowohl aus der Fernseh-/Film- als auch aus der Werbebranche sucht, fällt auf, für wie wenig hilfreich die Ergebnisse der empirischen Wirkungsforschung gehalten werden. Dies ist insofern kaum verwunderlich, wenn man einerseits bedenkt, mit wievielen Fragezeichen sie versehen sind und andererseits erfährt, wie komplex die mediatisierte «parasoziale Interaktion»¹⁹ sich gestaltet.

Nicht nur aus wissenschaftstheoretischer Sicht ergibt sich die grundsätzliche Frage, ob bisher angewandte Methodologie geeignet ist, Ergebnisse zu entwickeln, die dem auch wissenschaftstheoretisch und –politisch gebotenen Anspruch auf Anwendbarkeit (Applikationsanspruch an Theorie) genügt.

Insbesondere die Werbefachleute zeichnen sich durch ein starkes Interesse aus, den Adressaten, Zuschauer in den Mittelpunkt von Mediaplanung zu stellen, und mehr als beim künstlerisch ambitionierten Film, den messbaren Erfolg der mediatisierten Kommunikation sicherstellen zu wollen und zu müssen. Der Rückgriff auf oben zitierte empirische Befunde ist dennoch eher die Ausnahme.²⁰

Neben den Versuchen, quantitativ – und in diesem Sinne empirisch – zu Ergebnissen zu kommen, die eingestandener Massen, wie Bonfadelli feststellt, nur in seltenen Fällen wirklich als «erhärtert» anzusehen sind, sind qualitative Untersuchungen von Interesse, die der ausgesprochen komplexen quasi-sozialen mediatisierten Kommunikationssituation a priori «ganzheitlich» Rechnung tragen.²¹ Hierzu sind insbesondere die aktuellen systematisierten

¹⁸ Bonfadelli, Heinz: *Medienwirkungsforschung I: Grundlagen und theoretische Perspektiven*, Konstanz 1999

¹⁹ Parasoziale Interaktion: Mit dem Kommunikator als sozial Handelndem und dem aktiven Rezipienten.... Nach Horten/Wohl (aus Ayass, R. a.a.O. S.35 f)

²⁰ Vgl. Schweiger, Günter und Schrattenecker, Gertraut: *Werbung*. Stuttgart, Jena 1995

²¹ Heiko Holefleisch, als u. a. für das Vorabendprogramm zuständiger Redakteur des ZDF und damit in der Rolle des Produzenten stellt in einem Brief fest: «Wenn idealiter in

Ergebnisse der «Morphologischen Filmwirkungspsychologie» zum Filmerleben um den Kölner Psychoanalytiker und «Drehbuchdoktor» Dirk Blothner²² zu zählen:

Blothners Ansatz bezieht komplexe Kategorien der Zuschauerperspektive, (persönliche, soziale und kulturelle) Vorerfahrungen und Interpretationen als konstituierende Bestandteile seines Konzeptes mit ein. In Analogie zur Unschärferelation der Physik ist «natürlich» festzustellen, dass bei Blothners ganzheitlichem Ansatz zwangsweise der Blick auf Detailwirkungen unschärfer wird. Andererseits besteht nicht der Nachteil empirischen Untersuchungen mit ihren in der Regel von Kontexte gelösten Detailergebnissen, bei denen der Blick auf das Filmerleben insgesamt verschwimmt. Blothners Forschung hat immerhin dazu geführt, dass seine Mitarbeiter/innen und er von Produzenten und Redakteuren als Berater ernst genommen und als «Fortbildner» nachgefragt sind ...

Ist die Entscheidung, empirisch oder – im Extremfall – hermeneutisch zu forschen, und die damit einhergehenden Unschärfen in Kauf zu nehmen, nicht weniger ideologisch, sondern eher forschungsoökonomisch zu begründen? Was nutzen hoch ausdifferenzierte empirische Ergebnisse einer singulären Forschungssituation, die schon am Tage der Veröffentlichung nur noch historischen Wert haben, deren Generalisierbarkeit a priori als gering anzusehen ist?

Aufgabe des «Interaktionistischen Rahmenkonzeptes» für Forschung + Praxis

Das hier vorgeschlagene interaktionistische Modell soll als eine Art ganzheitliches Rahmenkonzept dazu dienen, offen zu legen, welche Fragestellungen mit welchen Ergebnissen bearbeitet worden sind, welche bisher anscheinend vernachlässigt worden sind, wo Erklärungsbedarf besteht. Die

dem hier ausgelegtem Modell Aussagewunsch und Zuschauereindruck gleichgesetzt werden, dann stellt sich tatsächlich und zurecht die Frage, mit welchen Mitteln man als Geschichtschreiber ... mehr als bislang über Zuschauer ... erfahren kann. Empirische Untersuchungen ... sind nur bedingt tauglich, in der Regel werden sie nur zur Bestätigung der eigenen Vorurteile genutzt. Qualitative Analysen ... sind damit verglichen, einiges ergiebiger ...»

²² Blothner, Dirk: *Erlebniswelt Kino, Über die unbewusste Wirkung des Films*, Bergisch Gladbach 1999

wissenschaftstheoretische Frage, ob wir, um auf die offenen Fragen Antworten zu finden, über die nötigen (empirische) Methoden und Forschungsressourcen verfügen, oder ob und bei welchen Fragestellungen wir hermeneutische, qualitative Methoden als erkenntnisfördernder und forschungsoökonomischer ansehen müssen, sollte der Praxis zuliebe in Hinblick auf die Auswahl der Fragestellungen für die Forschungstätigkeit von nachrangiger Bedeutung sein.²³

Neben der suchenden, heuristischen Funktion eines Forschungsrahmens für Medienwissenschaft, soll dieses Modell den legitimen Mindestanspruch der Praxis erfüllen, so lange wie nicht alle wesentlichen Fragen wissenschaftlich beantwortet worden sind, handlungsunterstützend mögliche Schwachstellen der Gestaltungsversuche, zumindest der eigenen Reflexion systematisch zugänglich zu machen. Schon die Anwendung relativ einfacher, alltagsnaher, kaum von Forschung abgeleiteter psychologischer Prinzipien, die die Perspektive der Zuschauer hochgradig berücksichtigen – von A. Hitchcock meisterlich beherrscht²⁴ – erhöht die Wahrscheinlichkeit des Erfolges.

Wem der Blick für die Perspektive der Zuschauer fehlt, nimmt sie nicht wahr, es sei denn, man erinnert ihn daran, dass Medien für Menschen mit ihren Geschichten, Erfahrungen, Bedürfnissen, Wünschen und Sehnsüchten gemacht werden ..., dass dieselben Medien in anderen Zeiten und Kulturen²⁵ unterschiedlich wahrgenommen werden ...

Eine praktische Bedeutung des Interaktionistischen Modells liegt darin, dass Produzenten an konkrete Folgerungen für Planungen mediatisierter Kommunikation erinnert werden. «Denn, erst wenn wir die subjektiven Konstruktionen kennen, wenn wir wissen, aus welchen Gründen man fernsieht, kann man genauere Aussagen über Prozesse der Medienrezeption machen.»²⁶

²³ Zu «Angewandter Medienforschung», «Grundlagenforschung» und den «Perspektiven qualitativer Medien- und Kommunikationsforschung» vgl. Mikos, Lothar: «Wie das Leben wirklich ist», in: *medien praktisch*, 3/98, Heft 87, 23. Jg., S. 4 f

²⁴ Vgl. Truffaut, François und Scott, Helen: *Mr. Hitchcock, wie haben Sie das gemacht?*, München, 1973

²⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen von Winter, Rainer: «Die Produktivität der Aneignung-Zur Soziologie medialer Fankulturen: Kultur, Alltag und Medien» in Holly, Werner u. Püschel, Ulrich (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung*, S. 67 f

²⁶ Aufenanger, Stefan: «Subjektive Konstruktionen kennen, – Quantitative vs. Qualitative Zuschauerforschung: Was bringt mehr?», in *Agenda* 13, März/April 1994

Über die oben beschriebenen wissenschaftlichen Defizite der theoretischen Überlegungen zur Filmanalyse und zum Filmverstehen hinaus verstellt oft noch eine mehr auf Selbstverwirklichung als auf Kommunikation ausgerichtete künstlerische Auffassung von Film den Blick auf die Ursachen so manch erfolgloser Filmprojekte: Denn die Berücksichtigung des Zuschauers ist weniger eine pädagogische, als eine «erfolgversprechende Massnahme».²⁷

Der unten vorgestellte interaktionistische Rahmen (conceptual framework) will beispielhaft für medial vermittelte Kommunikation den gesamten Interaktionszusammenhang «Macher-Film-Zuschauer» so thematisieren, dass dann auch Erkenntnisse für die praktische Arbeit von Script-Autor/Regisseur (Storyliner, Storyeditor, Dialogautor ...) gewonnen werden. Diese Erkenntnisse zur Filmmutzung und zum damit verbundenen Filmverstehen²⁸ sollen an anderer Stelle soweit möglich auf die Stoffentwicklung von Film angewandt werden.²⁹

Ausgehend von der Grundannahme dieses Interaktionsverständnisses wird aus der Untersuchung alltäglicher Interaktionsstrukturen ein theoretischer Rahmen für eine am Zuschauer orientierte Medienplanung.

Das Konzept der Symbolischen Interaktion:

Alltäglich erfolgreich interagieren

Was passiert, wenn wir sozusagen alltäglich kommunizieren? Wir verständigen uns verbal/nonverbal und tauschen Bedeutungen aus, an deren

²⁷ Sturm, Hertha: «Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde – Plädoyer für eine zuschauerfreundliche Mediendramaturgie». In: *Media Perspektiven*, 1/85

²⁸ Mikos, Lothar, 1998, a.a.O. S.7: «...die Bildanalyse hat ganz im Sinne der strukturfunktionalen Film- und Fernsehanalyse (vgl. Mikos 1996 ff.) die Aufgabe zu untersuchen, in welcher Weise sich Inhalt, Narration und formale Gestaltung von medialen Produkten mit dem Wissen der Zuschauer und den sozialen und kulturellen Diskursen verbinden, um so audiovisuelle Produkte auch wirklich als Material symbolischer Kommunikation im Rahmen des Alltags und der Lebenswelt der als Zuschauer handelnden Subjekte sinnhaft verstehen zu können. Die Analyse entpuppt sich dann als hermeneutisches Unterfangen, geht es doch darum, Verstehensprozesse und ihre Strukturen und Bedingungen zu verstehen. Das ist letztlich mit Filmverstehen gemeint.»

²⁹ Holefleisch, Ulrich: *Erfolgreiches Filmemachen heisst, sich am Zuschauer orientieren – eine praktische Filmplanungs- und Zuschauertheorie*, Göttingen 98 (Mskpt.)

Mitteilung wir interessiert sind und an denen wir auch dem Gegenüber ein gewisses Mindestinteresse unterstellen. Wir bringen unsere eigene Perspektive ein und bereichern sie um uns bedeutsame Erfahrungen an.

Jeder bringt seine lebensgeschichtlich entwickelte Perspektive³⁰ mit, seine Bedürfnisse, Interessen, Ziele, Interpretationen, Erwartungen an den Gegenüber und den Handlungsverlauf ...³¹

Kommunikation gelingt nur, wenn die Perspektiven zueinander passen:

Solange wie die Erwartungen einander entsprechen und über den Handlungsablauf unausgesprochen Konsens besteht, wird Kommunikation als normal, jedenfalls ohne beeinträchtigende Störung, empfunden und fortgesetzt.

Alltagsnähe schafft Verständnis und die für Tragfähigkeit der Kommunikation nötige Sicherheit, Routine und Geborgenheit.

Haben wir den Eindruck einer Kommunikationsstörung, ziehen wir uns zurück (geben Blickkontakt auf, reduzieren Sprechtempo, zeigen nonverbal geplanten Rückzug an, senken die Stimme ...) oder bekunden dennoch Interesse und leiten verbal, nonverbal Metakommunikation ein, um so die vermutete Störung zu beheben oder zumindest wieder erträglich zu machen.

Je weniger alltäglich die Kommunikation, je unbekannter einander die Parteien sind, desto prinzipiell störungsanfälliger ist die Kommunikation, desto nötiger ist es, sie bewusst geplant und kontrolliert vorzubereiten und zu führen.

Ein anschauliches Beispiel für eine Kommunikationssituation, in der unterschiedliche (kulturbedingte) Situationsdefinitionen zu (in den situativen Perspektiven) nicht geteilten Bedeutungen und dann zu Störungen führen, bringt Watzlawick:³²

³⁰ Paul Watzlawick hält die «normale» Sichtweise, dass es nur eine Wirklichkeit gäbe, für eine falsche Sicht und behauptet, dass die sogenannte Realität das Ergebnis von Kommunikation sei. Dementsprechend gibt es eine Vielzahl von Realitäten oder zumindest von Perspektiven von Realität, die alle durch Kommunikation erzeugt sind und von denen keine den Anspruch auf objektive und absolute Richtigkeit hat: Watzlawick, Paul et al.: *Menschliche Kommunikation*, Bern, 1974⁴

³¹ Charlton, Michael u. Neumann-Braun, Klaus: «Medienthemen und Rezipiententhemen», aus: Schulz.W. (Hrsg.): *Medienwelten*, Weinheim, 1992

³² Watzlawick, Paul u. Beavin, Janet H. u. Jackson, Don D.: a.a.O. S. 20

Unter den während des Krieges in England stationierten amerikanischen Soldaten war die Ansicht weit verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überaus leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen ihrerseits, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch. Eine Untersuchung, an der u. a. Margaret Mead teilnahm, führte zu einer interessanten Lösung dieses Widerspruchs. Es stellte sich heraus, dass das Paarungsverhalten (courtship pattern) – vom Kennenlernen der Partner bis zum Geschlechtsverkehr – in England wie in Amerika ungefähr dreissig verschiedene Verhaltensformen durchläuft, dass aber die Reihenfolge dieser Verhaltensformen in den beiden Kulturbereichen verschieden ist. Während z. B. das Küssen in Amerika relativ früh kommt, etwa auf Stufe 5, tritt es im typischen Paarungsverhalten der Engländer relativ spät auf, etwa auf Stufe 25. Praktisch bedeutet dies, dass eine Engländerin, die von ihrem Soldaten geküsst wurde, sich nicht nur um einen Grossteil des für sie intuitiv «richtigen» Paarungsverhaltens (Stufe 5-24) betrogen fühlte, sondern zu entscheiden hatte, ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für letztere Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung passte und nur als schamlos zu bezeichnen war.

Dies bedeutet, sich – im Zweifelsfall – der Perspektiven des Gegenübers zu vergewissern, gegebenenfalls vor der Kommunikation oder in der Situation selber, indem man z. B. die Absichten und Erwartungen erfragt. (So spart man sich folgeschwere Missverständnisse und in der face-to-face-Kommunikation auch erheblichen Aufwand, um später durch Metakommunikation³³ die entstandenen Störungen beheben zu müssen.)

Insbesondere die über das Medium Film/Fernsehen vermittelte Interaktion, bei der die im Alltag übliche Chance der «Rückversicherung», der Metakommunikation gänzlich fehlt, muss von Beginn an so konzipiert sein, dass Interaktionsstörungen vermieden werden. Anderenfalls kommt es zwangs-

³³ Watzlawick, Paul u. Beavin, Janet H. u. Jackson, Don D.: a.a.O. S.21

weise insbesondere bei Themen und filmsprachlichen Mitteln, die nicht durch eine den Macher und die Zuschauer gemeinsame Konvention abgesichert sind, zu «vagabundierenden Nutzungen» oder zum genauso wenig erwünschten Abschalten.

Je besser Interaktionsperspektiven zu einander passen, sich entsprechen (nicht unbedingt identisch sind), desto erfolgreicher und weniger störungsanfällig wird die Kommunikation erfahren!

Jeder Film muss als ein Kommunikationsangebot verstanden werden, das die Zuschauer animiert, es ihren Bedürfnissen entsprechend zur Information oder Unterhaltung zu nutzen.³⁴ Anders als alltägliche Gesprächssituationen, in denen man dem Gegenüber verbal + nonverbal Gesprächsangebote macht, kann sich der Medienmacher allerdings nicht im Laufe der Interaktion des Erfolgs oder Misserfolgs seines Angebotes vergewissern (um dann sofort seine Gesprächsbeiträge der Perspektive des Partners neu anzupassen).

Die mediatisierte «Entäusserung» eines Films verselbständigt sich vom Produzenten – ganz anders als bei alltäglichen Kommunikationssituationen – und entzieht sich dem weiteren ggf. nachsteuernden, korrigierendem Einfluss des Machers.

Um so wichtiger ist es deshalb, sich als Filmemacher, Medienmacher modellhafte Vorstellungen davon zu machen, wie die über das Medium Film vermittelte, und damit prinzipiell schwierigere parasoziale Interaktion zwischen Macher und Zuschauer praxisnah verstanden werden kann.

«Für eine Medienforschung, die einen Schritt über ihre derzeitige Konzeption hinaus gehen will, ist die Einsicht, dass sowohl die Rezeption als auch die Produktion massenmedialer Gehalte soziales Handeln sein kann, unumgänglich.»³⁵ Entsprechend der die Alltagskommunikation beschreibenden und erklärenden Theorie des «Symbolischen Interaktionismus»³⁶ handeln Men-

³⁴ Mikos, Lothar: «Von Tätern und Opfern»; aus: *Agenda 13/* März – April 1994, S. 35

³⁵ Ayass, Ruth, a.a.O, S. 38

³⁶ Rose, Arnold M.: «Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion», aus: Hartmann, H. (Hrsg.) *Moderne Amerikanische Soziologie*, Stuttgart, 1967; Stryker, Sheldon: *Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus*, aus: Anwärter,

schen aufgrund der Bedeutungen,³⁷ die sie aus ihrer Perspektive den in der jeweiligen Situation relevanten Dingen und Sachverhalten zuschreiben.

«Grundlegend für die interpretative Sicht sozialen Handelns ist die Auffassung, dass soziales Handeln, soziale Interaktion nicht – mechanistisch – aus bestehenden (sozialen, U. H.) *Normen* und/oder existenten (psychischen, U. H.) *Dispositionen* abgeleitet und erklärt werden können ...»³⁸. Menschen handeln eben nur sehr begrenzt aus den Fesseln ihrer Rollen oder nach Art des Reiz-Reaktions-Musters («*Normatives Paradigma*»).

Das *interpretative Paradigma* unterstellt: «Die Besonderheit sozialer Interaktion ergibt sich aus der Tatsache, dass Menschen – in zumindest graduelltem Unterschied zu Tieren – insbesondere <symbolisch> interagieren ... Nichtsymbolische Interaktion ist am leichtesten in reflexartigen Reaktionen erkennbar, wie im Fall des Boxers, der automatisch seinen Arm hochreisst, um einen Schlag zu parieren. Wenn der Boxer jedoch durch Nachdenken den bevorstehenden Schlag seines Gegners als Finte identifizieren würde, die ihn täuschen soll, so würde er eine symbolische Interaktion eingehen.»³⁹

«Das interpretative Paradigma geht davon aus, dass die an Symbolen immer wieder neu zu erschliessenden Bedeutungen menschliches Handeln begründen, dass der Mensch ein zur selbständigen Aktion ausgestattetes Wesen ist, welches den Objekten seiner Umwelt [und sich selbst. U. H.] einen Sinn beimessen und Bedeutung zuordnen kann.» «Situationsdefinitionen, Handlungen und deren Interpretationen können nicht nur als ein für allemal fixiert und festgelegt angesehen werden. Sie unterliegen vielmehr ständigen Re-interpretationen und Re-definitionen.»⁴⁰

Diese Bedeutungszuschreibungen bestimmen, ob ein Mensch aufmerksam ist, einen Film, eine Sendung an sich vorbeilaufen lässt, ob und was er bereit ist

zu behalten, zu übersehen oder zu verdrängen, ob angeschaltet oder ausgeschaltet wird. Die Werbe-Mediaforschung hat längst entdeckt, dass nicht jeder, der den Fernsehapparat laufen lässt, den Sendungen in gewünschten Masse auch «eine Perspektive voller Aufmerksamkeit» entgegenbringt: Er wendet sich je nach Bedeutung den Sendungen zu oder ab. Und diese Bedeutungen hängen nicht zuletzt auch ab von seiner durch Interpretation erschlossenen Beziehung zu anderen (Menschen und Dingen). Also weniger von der Beziehung als solcher als von den ihr zugeschriebenen Bedeutungen. Und dementsprechend hängen diese Sinngebungen von den eigenen Interpretationen der eigenen und der gesellschaftlichen Situation ab!⁴¹ So gesehen wird «Der Handelnde ... vielmehr als eine Person verstanden, die in einer Perspektive handeln muss, welche zum Teil durch seine Beziehungen zu anderen vorgezeichnet wird ...»⁴²

Das Interaktionistische Modell der «medialen Kommunikation»

Die Mediennutzung als Funktion der Zuschauerperspektive: Was macht der Zuschauer mit dem Film?

*Interaktionistische Grundprinzipien*⁴³

1. Den Dingen zugeschriebene *Bedeutungen*, und nicht die Dinge selbst, begründen und *leiten Handeln*.
2. Jeder Interaktionspartner bezieht seine persönliche *Handlungsperspektive* aus seiner individuellen *Lebensgeschichte* und damit verknüpften situativen Bedürfnissen, Interpretationen, Kompetenzen und Erwartungen.
3. Die in der Perspektive entwickelten *Bedeutungen* kommen nicht ein für alle Male zustande, sondern machen im Laufe der Zeit durch Kommunikation einen mehr oder weniger starken *Wandlungsprozess* durch.
4. *Situationen* müssen von den Interaktionspartnern *definiert* werden, um über die in der Situation aktuelle persönliche Perspektive jeweils handlungs-

M. et al.(Hrsg.), Seminar: *Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt, 1977²

³⁷ Heringer, Hans J.: *Praktische Semantik*, Stuttgart, 1974

³⁸ Renckstorf, K.: *Neue Perspektiven in der Massenkommunikationsforschung. Beiträge zur Begründung eines alternativen Forschungsansatzes*, Berlin, 1977. S. 21 f

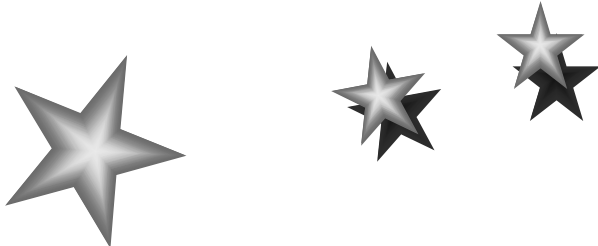
³⁹ Blumer, 1973, S. 88 nach Renckstorf, 1977. a.a.O., S. 25

⁴⁰ Renckstorf a.a.O., S. 25/26

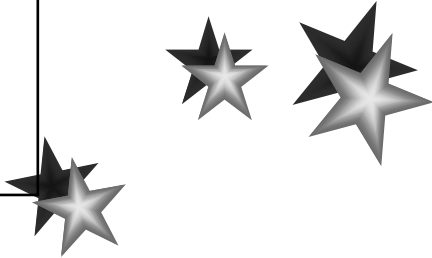
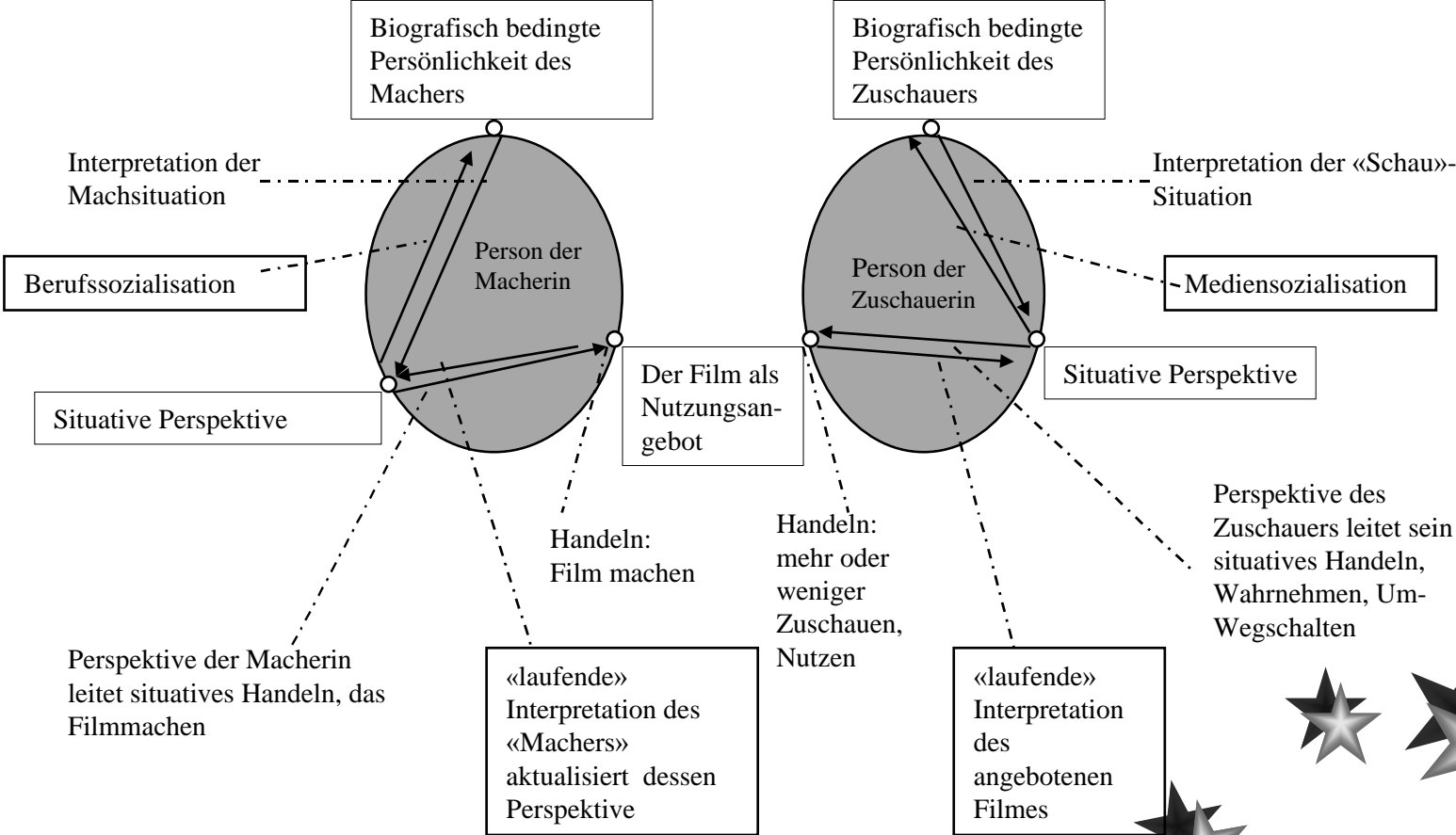
⁴¹ Holefleisch, Ulrich: «Fernsehnachrichten und ZuschauerInnen». In: *Sprechen, Hören, Sehen – Rundfunk und Fernsehen in Wissenschaft und Praxis*. Hrsg. V. Pawlowski, Klaus. München/Basel, 1993. S. 95

⁴² Turner, 1962, S. 23 nach Renckstorf, a.a.O., S. 23

⁴³ Vgl. McCall, George u. Simmons, J.L., *Identität und Interaktion*, Düsseldorf 1974, S. 83 f: «Einige grundlegende Prinzipien»



Die mediatisierte Interaktion



orientierend zu wirken.

5. Handlungspartner müssen sich über die in der Situation relevante *Perspektive* des jeweils anderen verständigen, damit zwischenmenschliche Interaktion möglich ist.
6. Interaktionshemmende Wirkungen der *Perspektivdifferenzen* werden im aktuellen Handeln wenn möglich überspielt («kontrafaktische Unterstellung»), indem man sich erstens so verhält, als ob man prinzipiell die Perspektive des jeweils anderen einnehmen könnte, und zweitens, als ob die Differenz im jeweils aktuellen Handlungszusammenhang vernachlässigt werden kann.
7. Die Identität, die *Persönlichkeit* eines Individuums ist das Ergebnis zwischenmenschlicher Interaktion.
8. Interaktion ist immer ein *Prozess*, der sich in aufeinanderfolgende und aufeinander beziehende Handlungen zerlegen lässt. Im Handeln wird der Zusammenhang der gegenwärtigen mit vergangenen und zukünftigen *Situationen* hergestellt.

Perspektive der Macher/in
(Handeln wird geleitet durch die Ausstattung der in der Perspektive enthaltenen Bedeutungen:)

1. situativ bedeutsam gemachte Aussagewünsche, Emotionalisierungs- u. Informationsabsichten, -bedürfnisse, Interessen, Motive ...
2. Einstellungen, Interpretationen der gesellschaftlichen/politischen Bedingungen (In/Out), des Senders, des Produzenten, Redakteurs, Marktes ...

Perspektive der Zuschauer/in
(deren Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln wird geleitet von der Ausstattung der P.:)

1. situativ bedeutsam gewordene Bedürfnisse, Unterhaltungs-, Informationsabsichten, Interessen, Motive ...
2. Einstellungen, Interpretationen der gesellschaftlichen/politischen Bedingungen (z.B.:In/Out)

3. Für die Situation aktivierte (Kommunikations-) Fähigkeiten, einen Film zu machen	3. Für die Situation aktivierte (Kommunikations-) Fähigkeiten, Gefühle, Befindlichkeiten
4. Wissen über, Erwartungen an die und Vorstellungen von der Zuschauerperspektive: die Metaperspektive	4. Vorstellungen und Erwartungen an den Film
5. «laufende» Interpretationen der Handlungen beim Filmmachen	5. «laufende» Interpretation des Angebotes, des ablaufenden Filmes

Erläuterung des Modells

Die Personen: Die beiden runden Flächen versinnbildlichen die natürlichen Personen eines/einer Macherin und eines/einer Zuschauerin. Prinzipiell sollen die hier angestellten Überlegungen als hilfreiche Typisierungen auch für komplexere Interaktionen verstanden werden.⁴⁴

Dem Vorverständnis der zugrundeliegenden interaktionistischen Theorie entsprechend werden als modellrelevante Aspekte der natürlichen Personen die personale und soziale Identität (verkürzt «Persönlichkeit»⁴⁵), deren situa-

⁴⁴ Nach Charlton, Michael «lässt sich festhalten, dass eine Medienaneignung auf mindestens drei verschiedenen Weisen oder dreierlei Hinsicht erfolgen kann: Erstens in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen, indem man z. B. über Medien spricht, zweitens in der innerlichen Auseinandersetzung mit Medien, indem man sozusagen mit dem Autor über seinen Entwurf der Wirklichkeit kommuniziert. Drittens in der Form der identitätsstiftenden Intrakommunikation, indem man sich mit sich selbst über die Möglichkeiten der Zustimmung zum eigenen Handeln und zur Anerkennung der eigenen Person verständigt.» «Methoden der Erforschung von Medienaneignungsprozesse.» In: Holly, Werner u. Püschel, Ulrich (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung*, Opladen 1993

⁴⁵ Zum Zusammenhang von Person, «Identität, Selbst und kulturellem Kontext» bei der «film-vermittelten» Interaktion vgl. Lothar Mikos: «Helden, Versager und andere Typen- Strukturfunktionale Film- und Fernsehanalyse», Teil 7, in *medien praktisch* 4/98, S. 48 f.

tive Perspektiven⁴⁶ und deren Handeln (Machen ... Nutzen) zur Beschreibung, Erklärung und späteren praktischen Anwendung herangezogen. Vermittelt über das Medium Film, Fernsehen bietet die Macher/-in, den Zuschauern einen Beitrag an. Über dieses Angebot bahnt sich möglicherweise eine Interaktion mit den Zuschauern/-innen an. Die sich immer wieder neu zu bewährende Quelle aller individuell möglichen Hintergründe für situationsgerechtes Denken und Handeln ist unsere Identität,⁴⁷ unsere Persönlichkeit.

Die Perspektiven der handelnden Personen: Die Ausstattungsqualität und der Ausstattungsumfang der Persönlichkeit sind biografisch⁴⁸ bedingt: – Man kann nur das zum Inhalt der situativen Perspektive machen und dann handlungsleitend werden lassen, was man irgendwann einmal erfahren und gelernt hat.

Die situative Perspektive beinhaltet die Bedeutungskomplexe, die man entsprechend der Interpretation der jeweiligen «Mach»-Situation für bedeutsam und situationsgerecht hält und dementsprechend aus der eigenen Persönlichkeit aktiviert.⁴⁹ Die jeweils in der Situation aktuelle Ausstattung der Perspektiven leitet das situationsentsprechende Denken und Handeln.

Die situative Perspektive ist andererseits auch die Interpretationsinstanz, durch die alle Wahrnehmungen von (eigenen und fremden) Handlungen und Dingen «durchlaufen» und situationsentsprechend zur Persönlichkeitsbildung bei-

⁴⁶ Nach McCall, Georg u. Simmons, J.S.: *Identität und Interaktion*, Düsseldorf 1974, S. 125

⁴⁷ Krappman: Die vom Individuum für die Beteiligung an Kommunikation und gemeinsames Handeln zu erbringbare Leistung soll hier mit der Kategorie der Identität bezeichnet werden. *Gesellschaftliche Dimensionen der Identität*, Stuttgart, 1971, S.8

⁴⁸ Zum Zusammenhang von Medienerfahrungen und Lebensgeschichte, vgl. Neumann-Braun, Klaus u. Schneider, Silvia: *Biographische Dimensionen in der Medienaneignung*, in: Holly, Werner u. Püschel, Ulrich (Hrsg.) *Medienrezeption als Aneignung*, Opladen 1993

⁴⁹ Klaus Mollenhauer greift in seinen Ausführungen zur Situationsdefinition beim Symbolischen Interaktionismus auch auf Piagets dreiteilige Schemata-Theorie zurück: Der erste Teil ist die Wahrnehmung einer Situation, die dann als zweiten Teil eine Handlung auslöst, die eben mit dieser Situation assoziiert ist, der dritte Teil des Schemas ist das «erwünschte Resultat». Wenn in der Anwendung eines solchen Handlungsschemas das erwartete Resultat ausbleibt, so wird das als Störung erlebt; vgl. M. *Theorien zum Erziehungsprozess*, S. 122 f

tragen (Lernen hier z. B. im Sinne von Mediensozialisation des Zuschauers und Berufssozialisation des Machers).⁵⁰

Zur jeweiligen situativen Perspektive kommt jeder Mensch in Kommunikation durch Wahrnehmung und Vergleich der aktuellen Situation mit vorgängig erfahrenen, «gelernten» Situationen (etwa in Anlehnung an Piagets Schemata-Theorie). Dies geschieht durch Interpretation in der aktuellen Situation auf dem Hintergrund der aus der Identität erschlossenen Erfahrungsschätze. Die Perspektive ist einer steten «Überprüfung» und einer steten Orientierung an neuen Situationsverständnissen unterworfen.

Zu analytischen und anschaulichen Zwecken werden je Perspektive fünf Bedeutungsbindel unterschieden:

Bei der Erarbeitung eines Films handlungsleitend sind beim **Macher**:

- die vom Macher situativ bedeutsam gemachten eigenen Bedürfnisse, Absichten, Aussagewünsche, Informationsziele, Interessen, Motive ...⁵¹, die Beweggründe;
- die situativen Interpretationen und Einstellungen, Sichtweisen der gesellschaftlichen und politischen Bedingungen⁵² und der z. B. des Produzenten,⁵³ des Redaktionsteams und Senders,⁵⁴

⁵⁰ Vgl. hierzu insbesondere: Bonfadelli, Heinz: *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung*, Berlin 1981

⁵¹ Doelker, Christian: «Wirklichkeit» in den *Medien*, Zug, 1979, S. 154: «Es darf somit angenommen werden, dass Mediennutzung aufgrund bestimmter Bedürfnisse erfolgt. Diese Bedürfnisse sind zum einen vordergründig und zum anderen in Tiefenschichten angelegt». Doelker verweist im Folgenden auf die Arbeiten von Hondrich und Maslow.

⁵² Etwa im Sinne des Cultural Studies-Ansatzes: «Zentral ist hierbei, dass ... objektive Faktoren die jeweilige Bedeutungsproduktion nicht deterministisch-mechanisch bestimmen. Vielmehr werden die sozialen und kulturellen Formationen als Rahmen betrachtet, die die Realisierung bestimmter Lesarten (Bedeutungszuschreibungen, U.H.) wahrscheinlicher erscheinen lassen als andere.» Warth, E., *Rethinking Audience*, a.a.O. S. 121

⁵³ Natürlich ist die «schlichte Dichotomie von Sprecher und Hörer für Analysen realer Interaktionen schlicht und ergreifend untauglich»... Mit Begriffen wie «bystander» mache Goffman deutlich, «dass es neben dem «eigentlichen» Rezipienten einer Äusserung eine Reihe möglicher weiterer Rezipienten gibt, deren Teilhabestatus an der Kommunikation jeweils unterschiedlich ist.» Nach Ayass, R. a.a.O. S. 38

⁵⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 7: Natürlich ist für Autoren die erste Interaktionsinstanz, die

- die für die Situation zu aktivierenden (Kommunikations-)Kompetenzen, speziell die Fähigkeiten, einen (verständlichen und interessanten) Film zu machen, die aus dieser Situation angenommenen und zu aktivierenden nötigen professionellen Anforderungen an Wissen, Verstand und Gefühl;
- die situativen Erwartungen an die und Vorstellungen, Wissen von der «Zuschauerperspektive» – die Metaperspektive des/der Macher/in;
- «laufende» Interpretationen beim Filmmachen, die selber immer wieder als variierte Bestandteile der Perspektive Handeln (und Aussehen von Filmen und Sendungen) neu definieren.

Handlungsleitend sind beim Zuschauer:

- die vom Zuschauer in der Situation⁵⁵ bedeutsam gemachten Bedürfnisse, Unterhaltungs- und Informationswünsche, Interessen, Motive;
- die vom Zuschauer in der «Zuschau-situation»⁵⁶ eingebrachten Einstellungen und aktuellen Interpretationen der gesellschaftlichen und politischen, aber auch persönlichen (z. B. familiären) Bedingungen;⁵⁷
- die der Situation(sdefinition) entsprechend aktivierten, (Kommunikations-) Fähigkeiten, Gefühle und Befindlichkeiten;⁵⁸
- die Vorstellungen und Erwartungen an den Film, die Sendung, den Redakteur
- die Metaperspektive des/ der Zuschauer/innen
- «laufende» Interpretationen des angebotenen Films.

über Erfolg oder Misserfolg des Filmes (vor)entscheidet, der Produzent bzw. Sender, deren Perspektiven so früh wie möglich eingeholt und berücksichtigt werden müssen.

⁵⁵ Charlton, Michael u. Neumann-Braun, Klaus sprechen in «*Medienthemen und Rezipiententhemen*» von «Dem Konzept einer subjekt- und handlungstheoretisch orientierten Medienrezeptionstheorie» und dort von «Situationsauffassungen, Handlungsentwurf und persönlichem Thema»; aus: Schulz, Winfried (Hrsg.): *Medienwirkungen*, Weinheim, 1992

⁵⁶ Zum Komplex «Lebenslauf und Mediennutzung»: Rogge, Jan-Uwe: «Die biographische Methode in der Medienforschung», *Medien und Erziehung*, 5/1982

⁵⁷ Vgl. hierzu «Handlungstheorie und Lebensfeldanalyse», Kap.3 in Schreiber, Werner: *Interaktionismus und Handlungstheorie*, Weinheim 1977

⁵⁸ Zur «Interaktion von Medienangebot und Mediennutzer» vgl. Bonfadelli, Heinz: *Medienwirkungsforschung II – Anwendung in Politik, Wirtschaft und Kultur*. Konstanz 2000

Das Ergebnis der aus der Perspektive entwickelten Handlungen der Macherin ist das Angebot, der Film, der Beitrag, die Moderation, die Sendung.

Die aus der Perspektive des/der Zuschauer/in entwickelte Handeln ist das Anschalten/Ausschalten, Hinschauen/Wegschauen, Aufmerken/Abschalten, Denken ... Assoziieren ... Nachfühlen ... Meinungsbilden ... Verdrängen, Merken ... Lernen, die kommunikative Medienaneignung.⁵⁹

Das durch die situative Perspektive vermittelte Handeln trägt zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Identitätsbildung bei. Die Zuschauerin entwickelt in ihrer Mediensozialisation spezifische Aspekte ihrer Identität, die die Basis einer neuen Perspektive sein können. Die Macherin lernt in ihrer Berufssozialisation, mehr und mehr situationsgerecht zu handeln, die Anpassung an signifikante andere (Kollegen, Chefs ... Produzenten ...) und die sehr individuelle Eigenständigkeit (Ich!) zu balancieren.

Greift man auf das interaktionistische Modell, so rücken übersehene Fragestellungen ins Forschungsinteresse, z. B. die nach den zu befriedigenden Bedürfnissen der Zuschauer (Mitleiden, Mitlieben, Mitkämpfen, ... Rühren wollen), des Zusammenhanges von gesellschaftlichen Situation und «Erfolg» beim Zuschauer; des Zusammenhanges von emotionalen + kognitiven Fähigkeiten und Story, Rhythmus, Dramaturgie; der Bedeutung von Zuschauererwartungen an Film, Filmsprache und Plot; die Bedeutungen des Ablaufes des «inneren Filmes» auf Gesamteindruck und –urteil ...

Es gilt, dienliche Antworten zu geben: Was brauchen Medienplaner, –kommunikatoren, um mediatisierte Kommunikation erfolgreicher gestalten zu können? Sie erwarten zu Recht solche Antworten von der Wissenschaft? Die bisherigen jedenfalls sind als Hilfestellung unzureichend. Die Kommunikation zwischen Theorie und Praxis scheint selbst im Bereich der Kommunikationswissenschaft gestört. Eine (Meta-)Kommunikation zwischen Medienpraktikern und Kommunikationswissenschaftlern scheint dringend geboten.

⁵⁹ Im Sinne von Michael Charlton. Er unterscheidet bei der Untersuchung der «kommunikativen Prozesse der Medienaneignung» zwischen «primären Thematisierungen», die parallel zum medialen Ereignis in der Rezeptionssituation etwa in der Art von Kommentaren, Bewertungen, Assoziationen ablaufen und «sekundären Thematisierungen», die nach der Rezeption «rekonstruktiv» stattfinden: «Methoden der Erforschung von Medienaneignungsprozessen» in: Holly, Werner u. Püschel, Ulrich (Hrsg.) *Medienrezeption als Aneignung*, Opladen 1993



Horst Niesyto

19.3.2001

Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung.

Bericht über eine Fachtagung in Ludwigsburg.

Das «*Interdisziplinäre Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung*» (IZMM) <<http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/intzent.htm>> an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg veranstaltete am 6./7. Oktober 2000 eine Fachtagung zum Thema «*Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*». Der folgende Beitrag skizziert Thema und Intention dieser Tagung und vermittelt einen Überblick über die Vorträge zu Tagebüchern, essayistisch-ästhetischem Schreiben und Sprechen, Kinderzeichnungen, Graffiti sowie Eigenproduktionen mit Video (Schwerpunkt). Der abschliessende Teil fasst einzelne Überlegungen und Ergebnisse der Tagung zusammen. Eine ausführliche Tagungsdokumentation wird im KoPäd-Verlag, München, erscheinen (Niesyto 2001b).

The «Centre for Interdisciplinary Studies in Media Education and Media Research» (IZMM) <<http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/intzent.htm>> at Ludwigsburg University of Education organized a special conference on October 6-7, 2000, on the topic «media self-productions as the object of childhood and adolescent research». The following article outlines topic and intention of this conference and summarizes lectures on diaries, essayistic-aesthetical writing and speaking, drawings made by children, graffiti as well as video self-productions (main focus). The final part summarizes some aspects and results of the conference. A detailed documentation about the conference will be published by KoPäd, Munich (Niesyto 2001b).

Thema und Intention der Tagung

In der Kindheits- und Jugendforschung sind «Selbstzeugnisse» von Kindern und Jugendlichen wie z. B. Tagebücher (Winterhager-Schmid 1997: 354 ff.) oder Zeichnungen (Neuss 1999: 36 ff.) schon lange Gegenstand der Forschung. Seit etwa Mitte der 80er Jahre nahmen auch Versuche zu, visuelles und audiovisuelles Material zum Gegenstand von Forschung zu machen, z. B. der Einsatz von Fotos im Rahmen biographisch-narrativer Interviews (Jugendwerk der Deutschen Shell 1992: 11 f.) sowie das Erstellen von Video-Dokumentationen als Alternative zu Tonbandmitschnitten (bei Interview- und Gruppenverfahren) und als Methode zur Dokumentation von Alltagspraktiken und pädagogischen Handlungsabläufen (vgl. Ulrich/Buck 1993). Bei diesen Formen der Datenerhebung werden allerdings Visuelles und Audiovisuelles nicht als *eigenständige* Forschungsstrategie verstanden. Bild- und Filmmaterial dienen lediglich als zusätzlicher Lieferant für Wort- und Schriftsprache, z. B. Fotos als Erzählstimuli bei narrativen Interviews oder Video-Dokumentationen als Material für die Transkription von sprachlichen Äusserungen und Interaktionen. Diese Situation trifft auch für die meisten Studien über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu. So findet sich im *Handbuch Medienpädagogik* (Hiegemann/Swoboda 1994) nur ein kleiner Abschnitt, der die Notwendigkeit eines «Sich-Äussern-Könnens» in visuellen und audiovisuellen Ausdrucksformen im Kontext qualitativer Medien- und Kommunikationsforschung thematisiert (Theunert 1994: 399).

Die Brisanz, *Eigenproduktionen* mit Medien stärker einzubeziehen, ergibt sich vor allem aufgrund von Veränderungen in der Art und Weise der Wahrnehmung und Aneignung von Wirklichkeit bei Kindern und Jugendlichen.¹ Wenn es stimmt, dass die Medienförmigkeit von Wahrnehmungsprozessen an Bedeutung gewonnen hat, kann dies nicht ohne Auswirkung auf theoretisch-konzeptionelle Überlegungen bei der Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Da Rezeptionsformen – so die Annahme – auch Ausdrucksformen beeinflussen, geht es zugleich um methodische Fragen, gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen grossen Wert auf sog. subjektadäquate Methoden der Repräsentation. Die *These* ist: Wer in der heutigen «Mediengesellschaft» etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von

¹ Vgl. u. a. Bachmair/Charlton 1990, Baacke/Röll 1995, Charlton/Schneider 1997, Fromme u. a. 1999, Hepp/Winter 1999, Buckingham 2000.

Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance bieten, sich – ergänzend zu wort- und schriftsprachlichen Formen – auch mittels eigener, selbst produzierter Medien und damit verbundener präsentativ-symbolischer Formen auszudrücken. Forschung hat die Möglichkeit, die Produktionsprozesse (Symbolproduktion) zu dokumentieren und verschiedene Ausdrucksformen (Worte, Bilder, Musik, Körpersprache) zu analysieren und zu interpretieren (Symbolverstehen). Dabei ist zu differenzieren zwischen Eigenproduktionen, die *ohne* und die *mit* Beratung von Medienpädagog/innen bzw. anderen Berater/innen entstehen. Eigenproduktionen im Kontext medienpädagogischer Beratung sind in meinem Verständnis Teil medienpädagogischer Forschung.²

Inzwischen gibt es in Deutschland verschiedene Studien, insbesondere über Eigenproduktionen mit Video. Zu nennen sind vor allem die Münchner Pilotstudie im Rahmen des DFG-Programms «Pädagogische Jugendforschung» von Theunert/Schorb (1989), die medienpädagogische Landjugendstudie von Niesyto (1991), das Projekt «Internationales Lernen» (Held 1994), die Studie «Medien und weibliche Identitätsbildung» (Luca 1998) und das interkulturelle und medienethnografische Forschungsprojekt «VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation» (Niesyto 1999). Die genannten Forschungsarbeiten gehen neue Wege, konnten sich aber in der «scientific community» noch nicht als eigenständiger Forschungsansatz etablieren. Ein Grund hierfür liegt in fehlenden projektübergreifenden Diskursen zur Reflexion und Weiterentwicklung der Forschungsrichtung. Hinzu kommt, dass die Entwicklung dieser Forschungsprojekte weitgehend unabhängig von einer Auseinandersetzung mit (teilweise) vergleichbaren Ansätzen im Ausland verlief.³

Die Forschungsperspektive «Eigenproduktionen mit Medien als Gegen-

stand der Kindheits- und Jugendforschung» ist mit methodologischen und methodischen Fragen und Herausforderungen verbunden, die sich vor allem auf die Einschätzung der spezifischen Qualität dieser «medialen Selbstzeugnisse» sowie ihrer Deskription, Analyse und Interpretation beziehen:

- Wie entstehen die jeweiligen Eigenproduktionen mit Medien? Wie werden Produktionsprozesse und damit verbundene pädagogische und soziokulturelle Kontexte dokumentiert? Wie sind Aussagekraft und spezifische Qualität von Eigenproduktionen als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis einzuschätzen? Wie werden die Eigenproduktionen mit Medien analysiert und interpretiert?
- Was sind die Methoden der Deskription, der Analyse und der Interpretation von Eigenproduktionen? Wie können Mehrdeutigkeiten und latente Bedeutungsgehalte erschlossen werden? Was sind Möglichkeiten und Grenzen der Transferierbarkeit präsentativ-symbolischer Materialien in Schriftsprache? Wie kann eine intersubjektive Überprüfbarkeit von Analysen und Interpretationen gewährleistet werden?

Die Ludwigsburger Fachtagung bot ein Forum für die Auseinandersetzung mit diesen Fragen. Die 30 Tagungsteilnehmer/innen – überwiegend Kolleg/innen aus Hochschulen, aber auch Medienpädagog/innen aus Praxisfeldern und interessierte Studierende – begrüßten Zustandekommen und Konzept der Veranstaltung. Die Vorträge wurden nicht im «20-Minuten-Rhythmus» aneinandergereiht – für jeden Vortrag standen 30 bis 40 Minuten mit anschließender Diskussion zur Verfügung. Die Mehrzahl der Vorträge beruhte auf Forschungsprojekten, die entweder abgeschlossen waren oder sich in der Durchführungs- bzw. Auswertungsphase befanden.

Die Tagungsbeiträge im Überblick

Im einleitenden Beitrag ging Horst Niesyto auf zwei Aspekte ein: Die sog. «Krise der Repräsentation» in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung (vgl. Flick 1998: 19) sowie die Notwendigkeit, präsentativ-symbolische Materialien in die wissenschaftliche Forschung stärker einzubeziehen. Was kann wissenschaftliche Forschung angesichts sehr komplexer Prozesse von Weltaneignung und Identitätsbildung zur Aufhellung von Selbstbildern und Lebenswelten leisten? Was für eine Relevanz, Aussagekraft, Reichweite haben ihre Ergebnisse, die auf der Basis von

² In der Medienpädagogik wird der Begriff «medienpädagogische Forschung» in sehr allgemeiner Weise verwendet (vgl. Hiegemann/Swoboda 1994). Medienpädagogische Forschung sollte nach meiner Auffassung von Medienrezeptionsforschung unterschieden werden. Während sich Medienrezeptionsforschung der Gesamtheit von Fragestellungen öffnet, die mit der Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche verbunden sind, focussiert medienpädagogische Forschung auf *pädagogisch* relevante Fragen der Mediennutzung und der Medienproduktion sowie auf Formen des Selbstaussdrucks in Forschungsprojekten, die Eigenproduktionen mit Medien im Rahmen medienpädagogischer Beratung integrieren.

³ Neben Chalfen 1981 vgl. auch die Studien von Cohen 1989, Caputo 1995, Larsson 1999 und Rich/Chalfen 1999. Die meisten dieser Studien entstanden im Rahmen visueller Anthropologie.

Selbst-Repräsentationen von Kindern und Jugendlichen gewonnen werden? Niesyto gab zu bedenken, dass sich Selbstbilder und Lebensentwürfe unter den heutigen Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung und Mediatisierung schwieriger fassen lassen, da sich Orientierungen und Szenen vielfältig ausdifferenziert und individuelle Wahloptionen sehr zugenommen haben (Stichworte: «Bastelbiografien», «Patchwork-Jugend», «Virtualisierung von Erfahrungen»). Gleichwohl käme es darauf an, nach strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Weltaneignung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen zu forschen, um sich nicht in einem beliebigen und subjektivistischen «Forschungs-Allerlei» zu verlieren. Wissenschaftliches Arbeiten müsse neu definieren, worin unter den heutigen Bedingungen kultureller Ausdifferenzierungsprozesse ihre analytische und prognostische Kraft bestehe – gerade im Hinblick auf Aufgabenstellungen pädagogischen Handelns. Die Mediatisierung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen verdeutliche zugleich die Notwendigkeit, sich stärker präsentativ-symbolischen Formen des Selbstaudrucks zu öffnen. Wissenschaftliche Sprache und Methoden seien zwar unverzichtbar auf Verbalisierung, Verschriftlichung und begriffliche Präzision angewiesen. Gleichzeitig gebe es jedoch eine Unterschätzung präsentativer Formen der Erkenntnis und des Selbstaudrucks. Niesyto ging in diesem Zusammenhang auf die Begriffe des «animal symbolicum» (Cassirer 1931) und der «präsentativen Symbolik» (Langer 1942/1987) sowie auf bestehende Vorbehalte ein, die in der «scientific community» gegenüber der Verwendung visueller Materialien nach wie vor vorhanden sind. Er plädierte dafür, die Tagung für eine selbstkritische Bilanzierung des Ansatzes «Eigenproduktionen mit Medien» zu nutzen.

Am ersten Tag standen zunächst Beiträge im Mittelpunkt, die schriftsprachliche Selbstäußerungen zum Gegenstand hatten. So stellte die Ludwigsburger Forschungsgruppe am Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie die Arbeit mit *halbstrukturierten Tagebüchern und autobiographischen Fallanalysen* als Erhebungsinstrumente in der Lehr-Lern-Forschung vor (<http://www.vib-bw.de/evaluation/konzept>). Philipp Mayring betonte, dass Eigenproduktionen nicht unter Laborbedingungen, sondern in natürlichen Situationen entstehen und es schwierig sei, Variablen zu bestimmen. Es handele sich um offene Materialien, die methodisch entlang dem Prinzip der Offenheit zu behandeln seien: Offenheit im Forschungsdesign, bei der Erhebung, der Datenaufbereitung

(breite Materialsammlung) sowie bei der Auswertung. Die intersubjektive Überprüfbarkeit, die Regelgeleitetheit bei der Methodenanwendung, die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit seien unverzichtbare Grundsätze. Im Ludwigsburger Projekt werden Tagebücher als qualitatives Forschungsinstrument auch als Lernhilfe für Schüler eingesetzt. Mayring skizzierte die Methode der induktiven Kategorienentwicklung und der deduktiven Kategorienanwendung im Kontext qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 1995) sowie damit verbundener Reliabilitätsprüfungen. Michaela Gläser-Zikuda stellte die Erfahrungen mit den Lern- und Emotionstagebüchern dar, die von Schüler/innen einer 8. Klassenstufe über sechs Wochen hinweg mit täglichen Eintragungen mit Hilfe einer halbstrukturierten Tagebuchmaske geführt wurden. Alfred Hurst informierte über eine Lehr-Lern-Studie, die mit Studierenden in biographischen Online-Interviews Fallanalysen erstellt. Die Interviewten haben die Möglichkeit, ihr Fallmaterial laufend anzureichern und zu überarbeiten. Dabei zeigten sich in einer ersten Auswertung die Vor- und Nachteile dieses Instruments. Die Vorteile einer virtuellen Fallanalyse liegen vor allem in der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit und im Wegfall von Transkriptionsarbeiten. Technische Probleme, die Anonymität der Kommunikation, asynchrone Kommunikationsformen und die Internetsprache haben sich eher als Nachteile erwiesen.

Jürgen Belgrad (Päd. Hochschule Weingarten) setzte sich in seinem Beitrag mit der Frage auseinander: Wie spreche ich über präsentative Symbolisierungen? Auf dem Hintergrund theoretisch-konzeptioneller Überlegungen zu einem Rezeptions- und Analysemodell theatraler Kommunikation skizzierte er *essayistisch-ästhetische und umgangssprachliche Formen des Schreibens und Sprechens* in Forschungszusammenhängen. Belgrad geht davon aus, dass das Ahnen von Zusammenhängen und Vermutungen zum Forschungsalltag gehört – man habe höchstens eine Ahnung, mit was dieses oder jenes Phänomen zusammenhänge: «Jetzt eine zisierte Wissenschaftssprache vorschnell zu benutzen, hiesse das Phänomen zuzukleistern, es eher zum Verschwinden zu bringen und es weniger deutlich hervortreten zu lassen». Belgrad plädierte für bildhaft-assoziative Umschreibungen in Terms der Umgangssprache, für metaphorische Formulierungen, die das mögliche Bedeutungsfeld im Sinne einer hermeneutischen Arbeit markieren (Belgrad/Melenk 1996). Die Relevanz des Forschungsansatzes wurde anhand von Filmdokumentationen aus der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit verdeutlicht

(Stegreiferzählungen). Bislang gibt es nur wenige Studien, die Formen des szenischen Spiels und des Rollenspiels in Forschungskontexten anwenden (vgl. Nitsch/Scheller 1997).

Im Unterschied zum Bereich «szenisches Spiel und qualitative Forschung» hat die *Kinderzeichnungsforschung* eine sehr lange Tradition. Norbert Neuss (Päd. Hochschule Heidelberg) kritisierte allerdings, dass dieser Forschung eine qualitative, kommunikative Ausrichtung fehle: «Bisher wurden Kinderzeichnungen (als Produkt) mehr oder weniger sinnvoll hinsichtlich der verwendeten Farben, Formen und Motive schematisiert, um daraus Schlüsse auf die emotionale, soziale und kognitive Gestimmtheit des Kindes zu ziehen. Diese zumeist positivistischen Ansätze vernachlässigten dabei den Produktionsprozess der Zeichnung, ihren subjektiven Symbolgehalt sowie die Verwendung von nicht-konventionalisierten Zeichen». In Abgrenzung zu diesen positivistischen Ansätzen stellte Neuss seine Forschungsperspektive «*medienbezogene Zeichnungen als Deutungsprodukte kindlicher Medienwirklichkeit*» vor (Neuss 1999). Kinder können «ihre Medienerlebnisse zur Darstellung von Identität benutzen und damit das mediale Geschehen zu einem Versatzteil des eigenen Selbst machen, zum anderen kann die Aneignung aber auch dazu beitragen, dass Kinder im Prozess des Zeichnens sich von ängstigenden Medienerlebnissen distanzieren. Beide Resultate der Aneignung (Nähe und Distanz) sind in den Zeichnungen zu entdecken, wenn mit den Kindern selbst eine erste kommunikative Auslegung der Zeichnung geschieht». Neuss belegte diese These anhand ausgewählter Kinderzeichnungen und skizzierte Formen des Auslegens und der Interpretation, um diese Zeichnungen zu verstehen. Er plädierte für methodologische Genauigkeit, subjektive Empathie und symboltheoretische Denkmodelle, um Kinderzeichnungen in Forschungskontexten auszuwerten. Eine besondere Herausforderung sei die imaginative Dimension: «Das Abgebildete ist nicht das tatsächlich Gemeinte». Neuss erhob in seiner Studie die spontanen wortsprachlichen Äusserungen der Kinder zu ihren Zeichnungen und dokumentierte die verschiedenen Interpretationsschritte. Als generelles Problem – so verschiedene Diskussionsbeiträge – stelle sich bei diesem Ansatz die Frage der Überinterpretation von Kinderzeichnungen durch Erwachsene sowie das Verstehen imaginativer Dimensionen. Neuss insistierte, dass die Kinder in spontanen sprachlichen Äusserungen Hinweise auf die imaginative Dimension in ihren Zeichnungen geben. Forschung müsse sich dieser imaginativen Dimension stellen, da sie besonders für die

kindliche Welterfahrung eine grosse Bedeutung habe.

Nach einem Beitrag von Peter Holzwarth (Student an der Universität Tübingen), der sich mit dem Thema «*Graffiti als Gegenstand der Jugendforschung*» befasste und anhand zahlreicher Dias unterschiedliche jugendkulturelle Graffiti-Formen aufzeigte (vgl. auch Siegl 1999), folgten mehrere Vorträge zum Bereich «*Eigenproduktionen mit Video*». Josef Held (Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft) stellte die «*Tübinger Forschungskonzeption*» zum Einsatz von Eigenproduktionen Jugendlicher in Forschungsprojekten vor (Held 1994). Die Eigenproduktionen stellen den Endpunkt einer Untersuchungsreihe dar: «Nach quantitativen und qualitativen Untersuchungen werden die Ergebnisse an die Jugendliche zurück vermittelt und diskutiert. Einzelne der beteiligten Jugendlichen versuchen dann Ergebnisse, die sie selbst betreffen, filmisch umzusetzen. Die so entstandenen Videoprodukte werden zwischen Jugendlichen diskutiert» (Held). Inhalts- statt Technikorientierung, Erfahrungs-, Handlungs- und Entwicklungsorientierung sind wesentliche Grundsätze der Forschungsarbeit. Die Tübinger Konzeption wurde im Laufe der Jahre modifiziert. Da bei Rezipienten die professionellen Ansprüche an die Filmästhetik gestiegen und Forscher/innen den heutigen Anforderungen an Medienproduktionen kaum gewachsen seien, machen inzwischen Profis die Filmaufnahmen und den Schnitt. Held: «Dies geschieht in enger Abstimmung mit den Jugendlichen und wir achten auch sehr auf verschiedene Formen der kommunikativen Validierung. So werden die Filme einem engeren und weiteren Kreis von Jugendlichen vorgeführt und Feedbacks eingeholt». In der anschliessenden Diskussion wurde der «Professionalisierungs-Ansatz» kritisch hinterfragt. Die Bedenken richteten sich gegen die starke Beteiligung von Filmprofis, damit verbundene Einflussnahmen und Übertragungsprozesse sowie reduzierte Möglichkeiten der Jugendlichen, im eigenen Umgang mit Medien Ideen zutage zu fördern. Gleichwohl – so die Auffassung anderer Tagungsteilnehmer/innen – bietet der Tübinger Ansatz durchaus Möglichkeiten, Jugendliche über die Mitarbeit an Videoproduktionen und ihre anschliessende Kommentierung als Forschungssubjekte aktiv in den Forschungsprozess einzubeziehen.

Im Unterschied zu Josef Held konzentrierte sich Renate Luca (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft) im Rahmen ihres empirischen Forschungsprojekts «*Medien und weibliche Identitätsbildung*» (Luca 1998) auf die Analyse und das Verstehen von Video-

filmen, die von weiblichen Jugendlichen selbst erstellt wurden. Sie untersuchte die Eigenproduktionen im Hinblick auf bedeutsame Themen weiblicher Adoleszenz. Luca war allerdings bei den Produktionsprozessen nicht als Forscher/innen «im Feld», sondern erhob Daten im Kontext rekonstruierender Verfahren (Erkundungen zur Videoarbeit in der auserschulischen Jugendarbeit, Gruppen- und Einzelinterviews mit den Produzentinnen). Am Beispiel des Videofilms «*Der Körper, in dem ich sitze*» – produziert von einer 19-jährigen türkischen Schülerin – stellte Luca die Ergebnisse ihrer Analyse vor, die vom theoretischen Bezugsrahmen her von psychoanalytischen und kunsttheoretischen Überlegungen beeinflusst ist. Ähnlich wie Neuss betonte Luca die Relevanz latenter Botschaften. Symbolisierungen seien etwas Nicht-Gegenständliches und die eigene Interpretationskunst bestehe darin, das «Unsichtbare sichtbar zu machen», latente Botschaften in Zusammenhang mit bewusst geäußerten, offensichtlichen Botschaften zu erschliessen. Neben Anmerkungen zur Fragestellung des Projekts und zur Einflussnahme der medienpädagogischen Beratung konzentrierte sich die Diskussion auf Schwierigkeiten und Grenzen der Interpretation. Pointiert formulierte ein Tagungsteilnehmer: «Je individueller die Symbolisierungen sind, desto weniger kann man sie erschliessen».

Bernd Schorb (Universität Leipzig, <http://www.uni-leipzig.de/~schorb>) unterstrich in seinem Vortrag über «*Selbstbilder: Analyse von Eigenproduktionen Jugendlicher*» die Aussage, Zusammenhänge von latenten und manifesten Selbstäußerungen zu erforschen. Hierfür sei es unabdingbar, die Entstehungskontexte der Eigenproduktion genau zu dokumentieren («kontextuelles Verstehen») und sich darüber bewusst zu sein, dass es keine ursprüngliche «authentische Erfahrung» gebe (im Sinne einer «Reinform»). Gerade unter den heutigen Bedingungen der «Mediengesellschaft» sei es nicht möglich, den Kreislauf medialer Vermittlung zu durchbrechen. Man benötige sehr viel Material, um die intentionalen und nicht-intentionalen Bestandteile von Selbstbildern Jugendlicher in den Eigenproduktionen zu erforschen und zu gehaltvollen Aussagen zu gelangen. Schorb skizzierte das von ihm und Helga Theunert entwickelte Verfahren zur mehrstufigen Interpretation von Video-Eigenproduktionen (vgl. Theunert / Schorb 1989, Schorb 1995), das Selbstinterpretationen Jugendlicher, Methoden der Filmanalyse sowie psychologische, politikwissenschaftliche und jugendforscherische Analysen einbezog: «Es ist wichtig, alle möglichen Lesarten zu berücksichtigen und

dann in vergleichender Auswertung jene als gültig zu definieren, die für alle beteiligten Forscher/innen übernehmbar sind. Andere Lesarten werden als «weitere Möglichkeiten» im Forschungsbericht dokumentiert». Schorb plädierte mit Nachdruck für das Einbeziehen von Videoproduktionen Jugendlicher in die Forschungsarbeit: Die Symbolisierungen, die Ästhetik, die Erzählungen Jugendlicher sind heute stets medial «aufgeladen». Jugendliche eignen sich Medieninhalte an und verwenden Medieninhalte in der alltäglichen Kommunikation. Ausserdem sind für bestimmte Jugendliche Ausdrucksformen in Wort *und* Bild besser, bieten reichhaltigere Möglichkeiten, insbesondere zum Ausdruck von Emotionen. Wissenschaftliche Arbeitsformen – so Schorb – «kleben» immer noch an der Schrift.

Der Beitrag von Schorb löste eine Reihe von Fragen und Anmerkungen aus, die sich auf die Form der Kontextdokumentation, die Verstehensmöglichkeit präsentativer Ausdrucksformen, den zusätzlichen Erkenntnisgewinn für die Forschung, die Dokumentation von visuellem Material in Forschungsberichten bezogen. Erneut wurde auf die Gefahr von Überinterpretationen hingewiesen, zumal es sich bei den Eigenproduktionen oft um Material handele, bei denen Ausdrucksabsicht und tatsächliche Darstellung auseinanderfallen. Schorb unterstrich die Notwendigkeit, den Kontext des Entstehungsprozesses sehr detailliert zu dokumentieren, um bei Datenauswertung die verschiedenen Lesarten gründlich miteinander vergleichen und auf Belegstellen im Kontext hin überprüfen zu können. Die mediale Dokumentation von Forschungsberichten (z. B. in Form von Büchern mit CD-ROMs) sei zweifelsohne eine wichtige Aufgabe künftiger medienpädagogischer Forschungsprojekte, um eine intersubjektive Überprüfbarkeit des Forschungsmaterials zu gewährleisten.

Margrit Witzke (Päd. Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik) knüpfte in ihrem Vortrag an der Frage nach dem spezifischen Erkenntnisgewinn medialer Eigenproduktionen an und stellte den Stand ihres Promotionsvorhabens zum Thema «*Selbstbilder in eigenproduzierten Videos – ein Vergleich präsentativer und diskursiver Selbstdarstellungen Jugendlicher*» vor. Gegenstand ihrer Arbeit sind Video-Eigenproduktionen Jugendlicher, die im Rahmen des Forschungsprojekts «VideoCulture» entstanden (Niesyto 1999, 2001a; <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/forsch.htm>). Eine Besonderheit dieses interkulturellen, medienethnographischen Forschungsprojekts bestand darin, dass Jugendliche aus verschiedenen Ländern (Deutschland, England,

Tschechien, Ungarn, USA) kurze Videofilme zu einem offenen Rahmenthema mit Bildern und Musik produzierten und auf Wortsprache weitgehend verzichteten. Witzke stellte die These auf, «dass Eigenproduktionen Bestandteile gruppenbezogener Selbstbilder enthalten – ohne dass die Gruppe dies im Produktionsprozess bewusst artikuliert». In ihrer Arbeit wird anhand von Analysen ausgewählter Produktionsworkshops und Videofilme gezeigt, wie durch das Erstellen von Videofilmen Erkenntnisse über die Selbstwahrnehmung Jugendlicher gewonnen werden können, die über das hinausgehen, was Jugendliche in Gruppengesprächen artikulieren. Margrit Witzke informierte über den Methodeneinsatz und erste Ergebnisse am Beispiel eines Videofilms, den körperbehinderte Jugendliche produzierten. So konnte z. B. herausgearbeitet werden, dass die beteiligten Jugendlichen in ihrem Film «altersspezifische Themen vor dem Hintergrund konkreter lebensweltlicher Erfahrungen bearbeiteten, ohne in Gruppengesprächen einen Zusammenhang zwischen dem Video und eigenen Erfahrungen, Wünschen und Ängsten herzustellen» (Witzke). Hierzu gehörte u. a. der Themen- und Erfahrungsbereich «Krankheit, Tod, Verlust». Witzke vermutet in ihrer Interpretation der Ergebnisse, dass die Videoproduktion den Jugendlichen offensichtlich eine Chance eröffnete, sich diesem emotional stark besetzten und tabuisierten Themenbereich über eine Spielhandlung ohne zwingende Verbalisierung symbolisch anzunähern. Diskussionsbeiträge unterstrichen die Notwendigkeit, Tabuthemen in der Forschung stärker aufzugreifen und besonders in diesem Kontext latente Sinnanalysen zu entwickeln.

Horst Niesyto (Päd. Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik <www.ph-ludwigsburg.de/medien1/index.html>) legte den Schwerpunkt in seinem Vortrag über «*Jugendforschung mit Video – Entwicklung, Stand und Perspektiven eines Forschungsansatzes*» auf einen Überblick über die nationale und internationale Forschungssituation in diesem Bereich. Er skizzierte Fragestellungen, Methodeneinsatz und Stellenwert bisheriger Projekte und plädierte für eine begriffliche Präzisierung des Gegenstandsbereichs von «medienpädagogischer Forschung» (vgl. Teil 1 dieses Artikels). Niesyto skizzierte unterschiedliche Formen des Einsatzes von Video-Eigenproduktionen Jugendlicher in Forschungskontexten: gruppenbezogene Video-Dokumentationen, Video-Tagbücher, clip- und collageartige Videofilme sowie spielfilmartige Videofilme (vgl. Niesyto 1991, 1997, Buckingham/Harvey 2001). Im Hinblick auf künftige Forschungen plädierte er dafür, stärker zwischen Projekten zu unterscheiden,

bei denen Jugendliche ohne bzw. mit Unterstützung von Medienpädagog/innen u. a. Berater/innen Videofilme erstellen. Vieles spreche dafür, ein grösseres Gewicht auf die Beobachtung und Analyse von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen während der Filmproduktionen zu legen (Interaktionssituation Forscher/innen – Pädagog/innen – Jugendliche). An der neuesten Studie von Rich/Chalfen (1999) sei vor allem der Erkenntnisgewinn durch die Methode der «visual narratives» bemerkenswert: Der dokumentarisch orientierte Einsatz von Video habe in diesem, im Schnittbereich von visueller Anthropologie und Medizin angesiedelten Projekt, nachweislich neue Erkenntnisse über die Lebenssituation und die Probleme bei der Selbstmedikation von Kindern erbracht, die an Asthma erkrankt sind. Aus der Auseinandersetzung mit diesem Forschungsbericht werde deutlich, wie audiovisuelle Eigenproduktionen dazu beitragen können, lebenspraktisch relevante Situationen und Verhaltensweisen zu dokumentieren und zu reflektieren. Für das Verstehen latenter Bedeutungsgehalte in Produktionen sei es vor allem wichtig, das jeweilige zugrundeliegende theoretische Verständnis (z. B. symboltheoretische, entwicklungspsychologische, jugendtheoretische Theoriebezüge) deutlich offenzulegen, um die «Folien» und «Reichweiten» von Interpretationen nachvollziehbarer zu machen. Unterschiedliche Formen der Triangulation bieten sich hier besonders an, um sich aus verschiedenen theoretischen und methodischen Perspektiven heraus dem symbolischen Material anzunähern. Diskussionsbeiträge unterstrichen die Notwendigkeit, möglichst viele Assoziationen zu den Selbstpräsentationen in den Videofilmen zu sammeln und Verfahren zu gewährleisten, bei denen abweichende Deutungen nicht unter den Tisch fallen. Die Identifikation von «Schlüsselszenen» sei hilfreich, um auf bestimmte Strukturmerkmale hin das reichhaltige Material einzugrenzen. Der Vortrag von Renate Müller (Päd. Hochschule Ludwigsburg, <<http://www.ph-ludwigsburg.de/musiksoziologie/>>) knüpfte an dem Gedanken der Triangulation an und stellte ein Teilprojekt im Rahmen von «VideoCulture» in Verbindung mit einer Multimedia-Befragung vor: «*Präsentative Methoden zur quantitativen Erforschung des Erlebens jugendlicher Videoproduktionen durch Jugendliche*». Renate Müller geht davon aus, dass es eine zeitgemässe Aufgabe von Jugendforschung ist, präsentative Forschungsmethoden zu entwickeln und anzuwenden, die jugendliche Kommunikationsweisen spracharm untersuchen und dabei Bilder, Musik und Videos präsentieren. Sie wertete hierfür die Ergebnisse

offener Fragebogen aus, die Jugendliche im Rahmen des Projekts «VideoCulture» nach dem Anschauen von Filmen aus den beteiligten Ländern ausfüllten, und entwickelte in Zusammenhang mit ihrer Arbeit an der musiksoziologischen Forschungsstelle einen audiovisuellen Fragebogen, der auf dem Multimedia-Computer 134 Achtklässler aus verschiedenen Schularten befragte (Müller 2000). Gegenstand waren ausgewählte VideoCulture-Produktionen aus allen beteiligten Ländern. Die befragten Jugendlichen konnten die Videos auf dem Computer-Bildschirm anschauen und die Fragen selbständig beantworten. «Es handelt sich um ein umfassendes Befragungssystem, das neben den Standardfragetypen präsentative Fragetypen enthält. Einen Schwerpunkt bilden die Möglichkeiten des Continuous Response Measurement (CRM); dabei können die Befragten u. a. kontinuierlich über den gesamten Verlauf der Videos ihre Eindrücke wiedergeben» (Müller). Die Präsentation des Fragebogeninstruments zeigte, wie z. B. mittels CRM Unterschiede in der emotional-affektiven Bewertung einzelner Filmsequenzen und Symbolisierungen gut sichtbar werden. Die Auswertung der Befragung erbrachte nicht nur Aussagen über unterschiedliche Videorezeptionstypen, sondern auch Hinweise für vertiefende qualitative Studien einzelner Filmsequenzen. Diskussionsbeiträge verdeutlichten einerseits eine gewisse Faszination gegenüber dieser Methode präsentativer Datenerhebung und -darstellung, markierten aber auch einzelne Vorbehalte gegenüber Aussagekraft und Reichweite dieser Methode (Fragen zum theoretischen Hintergrund der Kategorien bei den Polaritätsprofilen; keine Berücksichtigungsmöglichkeit situativer Aspekte bei der Datenerhebung).

Der abschliessende Vortrag von Peter Imort (Universität Gesamthochschule Kassel) betonte ebenfalls die Relevanz von präsentativen Materialien und focussierte auf «*Aspekte der Visualisierung jugendkultureller Musik in eigenproduzierten Musikvideos Jugendlicher*».

Imort präsentierte mehrere kurze Videofilme, die von Jugendlichen zu Populärer Musik erstellt worden waren. «Zum Thema Musik und Video habe ich an der Schule bzw. an der Gesamthochschule Kassel bislang ca. 80 Videos gesammelt. Erstellt wurden die Kurzfilme von verschiedenen Altersgruppen, der Schwerpunkt liegt jedoch auf den 14- bis 16jährigen. Die Voraussetzungen, unter denen sie entstanden sind, sind so verschieden wie die Ergebnisse, die dabei herausgekommen sind, entsprechend den Vorlieben und Präferenzen der jeweiligen Filmgruppe. Mal wurde die Musik dazu improvisiert, manchmal auch selbst komponiert und

eingespielt, meist wurde Musik jedoch von der Konserve nachvertont, als gesamtes Stück oder als Collage» (Imort). Eine medienpädagogische und wissenschaftliche Begleitung während des Erstellens der Filme gab es nicht. Imort nutzt die Videofilme, um hierüber Einblicke in jugendkulturelle Szenen zu erhalten: «Die Videos zeigen inszenierte Prozesse kultureller Praxis von Jugendlichen, die an Praktiken in pädagogisch nicht gestalteten, also lebensweltlichen Räumen anknüpfen. Dabei scheint es manchmal so, als ob Lebenswelten und Medienwelten sich gegenseitig aufsaugen ... Identitätserprobung ist ein wichtiges Thema der Filme. Identität wird an Rollen oder anderen vorgegebenen Angeboten festgemacht, dennoch werden Identifizierungen und Sicherheiten in Frage gestellt, der Peer-Group kommt starke Bedeutung zu» (Imort). Der Vortrag präsentierte ein Modell, wie solche Produktionen unterstützt und analysiert werden können. Forscher/innen sollten Jugendlichen zeigen, dass sie ihre kulturelle Praxis akzeptieren und sie ernst nehmen. Die Videofilme seien keine Imitate, sondern stets Ausdruck subjektiver Aneignungsleistungen der Jugendlichen.

Zusammenfassende Betrachtung

Die Fachtagung vermittelte einen Einblick in Fragestellungen, theoretischen Hintergrund und methodisches Arbeiten verschiedener Ansätze und Projekte. Beide Tage verliefen in einer sehr angenehmen Atmosphäre, brachten viele Anregungen und ermutigten zur Weiterarbeit. Aus der Sicht der Tagungsleitung sollen abschliessend folgende Überlegungen und Ergebnisse hervorgehoben werden:

Dimension der Medienproduktion (Prozess)

- Eigenproduktionen mit Medien sollten Kindern und Jugendlichen Chancen eröffnen, um die spezifische Qualität präsentativer Symbolisierungen nutzen zu können. Hierfür bedarf es der konzeptionell-didaktischen Weiterentwicklung kreativer Konzepte zur Förderung präsentativ-symbolischen Selbstaustauschs mit Medien, die sich am Grundsatz subjektiver Stil- und Symbolbildung orientieren.
- Sinnvoll erscheint eine Ausdifferenzierung der Möglichkeiten, welche Medien und welche medialen Ausdrucksformen (Genres) im Kontext welcher Fragestellung am sinnvollsten sind. Hierzu gehört auch die Frage nach dem Zusammenspiel von wort- und schriftsprachlichen Ausdrucksformen mit Bildern, Musik und körpersprachlichen Aus-

drucksformen.

- Bei Eigenproduktionen, die in pädagogisch inszenierten Feldern entstehen, sind die Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen (Forscher/innen, Pädagog/innen, anderen professionellen Berater/innen) und Kindern bzw. Jugendlichen genau zu dokumentieren und bei der Datenauswertung zu analysieren. Dies gilt insbesondere für Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse.
- Künftige Forschungsprojekte sollten stärker Eigenproduktionen beachten, die in nicht-pädagogischen Kontexten entstanden sind. Dies vereinfacht nicht unbedingt den Zugang zu Kontextdaten, ist aber wichtig, um den Grundsatz der Alltagsorientierung einzulösen sowie Übertragungsprozesse aufgrund pädagogischer Interaktionen zu minimieren.
- Die einzelnen Forschungsschritte sind genau zu dokumentieren, ausgehend von der klaren Formulierung der Fragestellung und der dahinter stehenden Theorie, über die genaue Beobachtung der Produktionsprozesse bis hin zur Offenlegung der einzelnen Auswertungsschritte sowie der Rückbeziehung der gewonnenen Ergebnisse auf die Theorie.

Dimension der Medienanalyse und -interpretation

- Verstehensprozesse lassen sich nur bis zu einem gewissen Grade «objektivieren». Um so wichtiger ist es, die jeweiligen Bezugstheorien offen zu legen, um insbesondere Stellenwert und Reichweite von Interpretationen besser einschätzen zu können.
- Präsentative Symbolisierungen erfordern andere Formen der Analyse und Interpretationen als wort- und schriftsprachliches Material. Methoden sind zu fördern, die sich assoziativ dem präsentativen Material annähern (z. B. Ersteindrucksanalysen) und eine Vielzahl von Lesarten sammeln, um sie vergleichend auszuwerten und mit Kontextinformationen abzugleichen.
- Notwendig ist ein systematisches, sequentielles Vorgehen bei der Analyse der Eigenproduktionen. Hierfür reichen «klassische» Kriterien der Bild-, Film- und Musikanalyse nicht aus. Sinnvoll erscheinen Kombinationen, die sich zwar auf klassische Analyseinstrumentarien beziehen, zugleich aber kinder- und jugendkulturelle Aspekte beim Umgang mit Hör- und Bildmedien berücksichtigen und von Kindern und Jugendlichen Kommentare zu ihren Eigenproduktionen einholen.
- Latente Sinnschichten sind stets im Zusammenhang mit manifesten

Botschaften herauszuarbeiten, um Gefahren einer Überinterpretation entgegenzuwirken. Diskursiv und präsentativ orientierte Methoden sind zusammen einzusetzen, um einen Prozess der reflexiven Bedeutungser-schliessung zu gewährleisten.

- Ergebnisse aus Forschungsprojekten, die sich auf Eigenproduktionen mit Medien beziehen, sollten im Sinne intersubjektiver Überprüfbarkeit auch den Gegenstand der Forschung – die Eigenproduktionen – Dritten zugänglich machen. Dies bedeutet, nicht nur in Schriftform Projekte zu dokumentieren, sondern zugleich präsentativ-symbolische Materialien zu veröffentlichen, z. B. in Form von CD-ROMs.
- Künftige Projekte sollten den praktischen Verwendungszweck von Forschung noch stärker beachten, um konkrete, lebensweltbezogene Situationen und Probleme von Kindern und Jugendlichen besser verstehen und Handlungsalternativen entwickeln zu können.

Eine Dokumentation der Fachtagung mit überarbeiteten Vortragsmanuskripten und einzelnen ergänzenden Beiträgen wird Ende 2001 im KoPäd-Verlag, München, erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter / Röhl, Franz-Josef (Hrsg.): Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Leske+Budrich, 1995.
- Bachmair, Ben / Charlton, Michael (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. München/Paris/London/New York: Saur-Verlag, 1990.
- Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Stuttgart: Schneider-Verlag, 1996.
- Buckingham, David / Harvey, Issy: Imagining the Audience. Reflections on the pilot phase of VideoCulture. [http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre/Research Projects/video culture pilot.html](http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre/Research%20Projects/video%20culture%20pilot.html) (20.1.2001).
- Buckingham, David: After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media. Oxford / Malden: Polity Press, 2000.
- Caputo, Virginia: «Anthropology's silent <others>: a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures.» Youth Cultures. Ed. by Vered Amit-Talai / Helena Wulff. London / New York: Routledge, 1995. 19-42.
- Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Berlin, 1931

- Chalfen, Richard: «A sociovidistic approach to children's filmmaking: The Philadelphia Project.» *Studies in Visual Communication* 1 (1981): 2-32.
- Cohen, Phil: «Jane und Jamie – Zwei Portraits beim Übergang von Schule und Beruf.» *Pädagogische Jugendforschung*. Hrsg. v. Wilfried Breyvogel. Opladen: Leske+Budrich, 1989. 123-130.
- Charlton, Michael / Schneider, Silvia (Hrsg.): *Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1998.
- Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Held, Josef: *Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte*. Hamburg: Argument-Verlag 1994.
- Hepp, Andreas / Winter, Rainer (Hrsg.): *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. 2. Auflage. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.
- Hiegemann, Susanne / Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen: Leske+Budrich, 1994.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *11. Shell-Jugendstudie. Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Band 1. Opladen: Leske + Budrich, 1992.
- Langer, Susanne K.: *Philosophie auf neuem Wege*. (Cambridge/Mass., 1942) Frankfurt/Main: Fischer, 1987.
- Larson, Heidi: «Voices of Pacific Youth. Video research as a Tool for Youth Expression.» *Visual Sociology*, Vol. 14 (1999): 161-172.
- Luca, Renate: *Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen*. Frankfurt/New York: Campus, 1998.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 5. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995.
- Müller, Renate: «VideoCulture auf dem MultiMedia-Computer: Audiovisuelle Fragebögen zur interkulturellen Kommunikation Jugendlicher.» *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs. Beiträge zur Populärmusikforschung Nr. 25/26*. Hrsg. v. Helmut Rösing und Thomas Phleps. Karben, 2000. 43-56.
- Neuss, Norbert: *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern*. München: KoPäd, 1999.
- Niesyto, Horst: *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse*. Weinheim und München: Juventa, 1991.
- Niesyto, Horst: *Sozialvideografie und Jugendforschung*. In: *deutsche jugend* 1 (1997): 11-18.
- Niesyto, Horst: «Video and Intercultural Communication.» *Children and Media. Image Education Participation*. Ed. by Cecilia v. Feilitzen / Ulla Carlsson. Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, 1999. 323-326.
- Niesyto, Horst (Hrsg.): *VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation*. München: KoPäd, 2001a. (Geplanter Erscheinungstermin: Herbst 2001).
- Niesyto, Horst (Hrsg.): *Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: KoPäd, 2001b. (Geplanter Erscheinungstermin: Herbst 2001)
- Nitsch, Wolfgang / Scheller, Ingo: «Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als aktivierende Sozial- und Bildungsforschung.» *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1997. 704-710.
- Rich, Michael / Chalfen, Richard: «Showing and Telling Asthma. Children Teaching Physicians with Visual Narrative.» *Visual Sociology*, Vol. 14 (1999): 51-71.
- Schorb, Bernd: *Medienalltag und Handeln*. Opladen: Leske+Budrich, 1995. 211-232.
- Siegl, Norbert: *Kulturphänomen Graffiti. Ein internationaler Vergleich*. Wien: Graffiti-Edition. 1999.
- Theunert, Helga / Schorb, Bernd: «Videoproduktionen mit Jugendlichen als qualitative Forschungsmethode.» *Qualitative Medienforschung*. Hrsg. v. Dieter Baacke und Hans-Dieter Kübler. Tübingen: Niemeyer, 1989. 279-304.
- Theunert, Helga: «Quantitative versus qualitative Medien- und Kommunikationsforschung? Über Grundsätze, Gegensätze und Notwendig-

keiten der Ergänzung heutiger methodologischer Paradigmen». Handbuch der Medienpädagogik. Hrsg. von Susanne Hiegemann und Wolfgang H. Swoboda. Opladen: Leske + Budrich, 1994. 387-401.

Ulrich, Wolfram / Buck, Peter (Hrsg.): Video in Forschung und Lehre. Heidelberg: Deutscher Studienverlag, 1993.

Winterhager-Schmid, Luise: «Jugendtagebuchforschung.» Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1997. 354-370.

Burkhard Schäffer

23.3.2001

Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung

Einleitung

Rar gesät sind Ansätze, die sich in Deutschland des Gruppendiskussionsverfahrens in Kontexten erziehungswissenschaftlicher Medienforschung bedienen. Dies ist von daher erstaunlich, weil sich Rezeption und Aneignung medial vermittelter Gehalte¹, aber auch deren «Produktion» m. E. adäquat nur als Kollektivphänomene bzw. als kollektiv initiierte, inszenierte und enaktierte Prozesse konzeptualisieren lassen. So gewinnen z. B. in der Jugend- und frühen Erwachsenenphase Rezeption und Aneignung von Musik ihre Bedeutung erst in gruppenhaften Zusammenhängen, d. h. in der Institution der Peer-group, die sich vor dem Hintergrund ihrer je spezifischen kollektiven Erfahrungen mit dem medial Dargebotenen auseinander setzen (vgl. hierzu Schäffer 1996). Wie aus der Umfrageforschung hervorgeht, wird auch der Kinobesuch selten allein geplant, sondern gerade in der Jugendphase mit anderen Gleichaltrigen regelrecht inszeniert (vgl. Beer 2000, S. 66ff.). In derartigen kollektiven Kontexten bilden sich dann entsprechende Orientierungen hinsichtlich medialer Präferenzen aus und nicht – wie man angesichts der überwiegend individualisierenden Forschungspraxis annehmen könnte – im «stillen Kämmerlein» mit Fernsehanschluss. Gleiches gilt auch für die Praxis am Computer und «im» Internet, die m. E. ebenfalls nur verstanden werden können, stellt man die (bereits vorhandenen oder neu geschaffenen «virtuellen») sozialen Zusammenhänge in Rechnung (vgl. etwa Turkle 1995; Wetzstein 1995; Schäffer 2000).

Pointiert lässt sich festhalten: Auch die Praxis des «einsamsten» Zeitungslesers, der «isoliertesten» Internetnutzerin oder des Fernseh-Vielsehers (Vitouch 1994) ist eingebunden in vielfache, kollektiv vermittelte «Spielräume und Rahmungen des Selbst» (Wittpoth 1994), die weit über die konkrete Medienpraxis des oder der Einzelnen hinaus weisen. Diese Spielräume und Rahmungen fungieren, etwa in milieu-, generations-, oder geschlechtsbezogenen Ausprägungen, als praktisches, oft implizites Orientierungswissen, das die Medienhandlungen leitet, ohne dass es den Medienhandelnden so bewusst ist.

In vielen Fällen mündet diese Erkenntnis gleichwohl *nicht* in eine entsprechende Forschungspraxis. Das methodische Repertoire, dessen man sich bedient, um *kollektive* Sachverhalte empirisch zu erfassen, ist überwiegend *individualisierend* geprägt. Anders und genereller formuliert: Obwohl sozialwissenschaftliche Sätze und Aussagen sich zumeist auf kollektive Sachverhalte beziehen bzw. auf Sachverhalte, die nur in ihrer Eingebundenheit in kollektive Strukturen zu erfassen sind, dominieren in der Forschungspraxis zumeist *individualisierende Zugriffsweisen*. Es wird überwiegend mit Einzelinterviews verschiedenster Ausprägungen gearbeitet: Von standardisierten, also «geschlossenen» über halbstandardisierte bis hin zu «offenen» Verfahren, etwa narrativen oder biographischen Interviews.

Die genannten Beispiele mögen ausreichen, um den Argumentationsgang zu verdeutlichen: Viele Fragestellungen in Medienpädagogik, -forschung und -theorie befassen sich mit kollektiven Phänomenen und sind von daher dafür prädestiniert, mit einem Verfahren bearbeitet zu werden, das diese kollektiven Gehalte «einzufangen» vermag. Dies ist jedoch in der Praxis kaum der Fall. Es ist sicherlich nicht übertrieben zu behaupten, dass individualisierende Zugriffsweisen den Hauptanteil gegenwärtiger Sozialforschung ausmachen. Dies gilt auch über die engere medienpädagogische Forschung (vgl. Schorb 1998, S. 18f.) hinaus und zwar sowohl für die «qualitative Forschung» (vgl. exemplarisch Friebertshäuser/Prengel 1997; Flick/Kardorff/Steinke 2000) als auch für «quantitative» Ansätze (vgl. etwa Atteslander 1991, Kromrey 1998). Zwar macht es hinsichtlich der Entfaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten der Erforschten einen Unterschied, ob diese allein einen standardisierten Fragebogen ausfüllen sollen oder z. B. in einem biographisch-narrativen Interview zu ihrer Lebensgeschichte befragt werden. Gleichwohl handelt es sich in beiden Fällen um einen individualisierenden «Zugriff» auf den Forschungs-

¹ Zum Unterschied von Aneignung und Rezeption vgl. Mikos 2001

gegenstand: Die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten sozialen Phänomene wird in beiden Fällen erst *nachträglich* hergestellt. Bei einer Fragebogenuntersuchung geschieht dies, indem die Einzeläußerungen kategorisiert, aggregiert und dann zu kollektiven «Durchschnittsmeinungen» hochgerechnet werden. In qualitativen Studien versucht man, durch eine grosse Tiefenschärfe das Exemplarische eines «Falles» herauszuarbeiten, dieses Exemplarische mit anderen Fällen zu vergleichen und so zu Aussagen zu gelangen, die über den Einzelfall hinaus auf «Kollektives» verweisen – sofern solch eine Analyse nicht ganz und gar der fallspezifischen Rekonstruktion verhaftet bleibt.

Eine andere Möglichkeit, die diesen individualisierenden Zugriff zu vermeiden hilft, besteht in der Verbindung von Einzeläußerungen mit dem vorausgesetzten kollektiven Charakter ihres Inhaltes. Sie verläuft über grundlagentheoretische Überlegungen. So wird beispielsweise im Anschluss an Mead auf die unhintergehbare Sozialität eines jeden Selbstbildungsprozesses verwiesen, allerdings besteht oft eine Diskrepanz zwischen grundlagentheoretischem Anspruch und deren forschungspraktischer Umsetzung.

Das Gruppendiskussionsverfahren leistet nun m. E. genau dies: Kollektive Orientierungen können sozusagen in «*statu nascendi*» herausgearbeitet werden. Gemeint ist hiermit nicht ein «direkter» Zugang zu kollektiv verteilten Orientierungen im Sinne von statistischen Häufigkeiten, sondern ein empirisch überprüfbarer Zugang zu kollektiven Phänomenen anhand einzelner Fälle (von Gruppen), ohne sich dabei in deren Singularität zu verlieren.

In diesem Beitrag werde ich zunächst einen kurzen historisch-systematischen Überblick über einige wichtige Entwicklungslinien des Gruppendiskussionsverfahrens geben (1) und dann dessen Fruchtbarkeit für Fragestellungen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Medienforschung am Beispiel eines konkreten Forschungsprojekts zu generationenspezifischen Mediennutzungs- und Aneignungskulturen herausarbeiten (2).

1. Zur Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens

Die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens² hat wiederholt wesentliche Impulse aus Kontexten der Medienforschung erhalten. In der Anfangszeit zu nennen sind hier vor allem die Studien von Merton und Kendall (1946) zur Erforschung von Zuschauerreaktionen auf Propagandafilme während des Zweiten Weltkrieges (Hoveland 1949 u. a., vgl. auch Lazarsfeld u. a. 1948). In dem sich hieraus entwickelnden «focus group interview» wurden Gruppen von Versuchspersonen «Grundreize» in Form von Produktverpackungen, Werbefilmen o. ä. vorgelegt und die Reaktionen der Gruppen, zumeist in Form von Wortbeiträgen, aufgezeichnet. Merton (1987), als Begründer des *Focus-Group-Interviews*, konzipierte das Verfahren jedoch fast ausschliesslich in seiner explorativen Funktion, gewissermassen als Appendix quantitativer Forschungsdesigns. Derartigen, vor allem im Bereich der Markt- und Konsumforschung nach wie vor dominierenden «survey sampling approaches», werden im angelsächsischen Sprachraum zunehmend auch Verfahrensweisen entgegengestellt, die mit «naturally occurring groups of like-minded people» (Livingstone/Lunt 1996, 82) arbeiten, also mit Realgruppen (vgl. etwa Liebes/Katz 1990).

Eine andere Bezeichnung («group discussions») und differentes Verständnis des Verfahrens finden sich vor allem im Kontext der «cultural studies», so im Bereich der Jugend- (vgl. exemplarisch Willis 1991), der Frauen- (vgl. Brown 1994, Gillespie 1995) und wiederum sehr intensiv in der Medienforschung. In letztgenannter war es vor allem Morley, der schon Anfang der 80er Jahre (vgl. Morley 1986) offene Diskussionen mit homogen zusammengesetzten Gruppen über das Fernsehprogramm «Nationwide» durchgeführt hatte, um herauszuarbeiten, wie Gruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund verschiedene «Lesearten» ein und desselben Fernsehprogrammes entfalteten.

² Eine Gruppendiskussion ist nicht mit einer Gruppenbefragung und auch nicht einem Gruppengespräch zu verwechseln. Bei Gruppenbefragungen oder auch Gruppeninterviews (Atteslander 1991, 174) handelt es sich lediglich um zeitökonomische Varianten der Einzelbefragung. Die Gruppe als solche wird weder methodisch noch methodologisch als Gegenstand der Erhebung konzipiert. Hiervon abzugrenzen sind «natürliche» Gesprächssituationen, an denen vor allem die Konversationsanalyse ein Interesse hat (vgl. exemplarisch: Luckmann 1986; Günthner/Knoblach 1994; Bergmann 1994; Keppler 1994; Hepp 1998).

Das Gruppendiskussionsverfahren hatte und hat in der empirischen Sozialforschung in den USA und in Grossbritannien einen hohen Stellenwert inne. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass es eine stattliche Anzahl an Einführungs- und <how to do it>-Literatur in englischer Sprache gibt, die sich hinsichtlich methodologischer Fragen allerdings zumeist recht abinent zeigt (vgl. exemplarisch Greenbaum 1993; Morgan/Krueger 1998).

In Deutschland wurde das Gruppendiskussionsverfahren einer breiteren Öffentlichkeit Mitte der 50er Jahre vorgestellt. Im Zuge einer am Frankfurter Institut für Sozialforschung durchgeführten Studie zum politischen Bewusstsein im Nachkriegsdeutschland wurde eine «Gruppentechnik» zur «Ermittlung von Meinungen in statu nascendi» (Pollock 1955, S. 32) entwickelt und von Pollock rekonstruiert. In der für die Frankfurter Schule typischen, psychoanalytisch geprägten Empirie ging es darum, hinter «Abwehrmechanismen und Rationalisierungen» zu schauen. Unbeschadet der theoretischen Kritik an der Isolierung individueller Meinungen in der Umfrageforschung wurden in der (quantitativen) empirischen Auswertung die einzelnen Redebeiträge dann aber doch isoliert voneinander analysiert. In dieser Tradition entstanden z.T. sehr einflussreiche Studien, etwa im Bereich der Bildungsforschung (Schulenberg 1957) und wiederum auch in der Medienforschung (Maletzke 1959).

In bezug auf eine Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens ist jedoch vor allem die ebenfalls am Frankfurter Institut entstandene Arbeit von Werner Mangold zu nennen (Mangold 1959; vgl. auch: Ders. 1973). Sie stellt unter methodologischen und forschungspraktischen Gesichtspunkten den Abschluss und Höhepunkt der Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens bis weit in die 70er Jahre hinein dar. Mit seinem Konzept der «informellen Gruppenmeinungen», die sich in «sozialen Grossgruppen» ausbildeten, eröffnete Mangold die Perspektive eines Paradigmenwechsels: Wurden Gruppendiskussionen bis zu diesem Zeitpunkt schwerpunktmässig eingesetzt unter dem Aspekt der besseren Ermittlung der Meinungen und Einstellungen Einzelner unter Gruppenkontrolle, so bereitete Mangold das Terrain für die Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen.

Erst gegen Ende der 70er Jahre wurde die methodisch-methodologische Diskussion über das Gruppendiskussionsverfahren fortgeführt. Beeinflusst von der AG Bielefelder Soziologen (1973) und unter Rückgriff auf Konzepte des Symbolischen Interaktionismus sowie der phänomeno-

logischen Soziologie leisteten Nießen (1977) und Volmerg (1977) einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Verfahrens. Mitte der 80er Jahre wurde das Gruppendiskussionsverfahren dann vermehrt von der Jugendforschung aufgegriffen. Behnken (1984) und Peukert (1984) beschäftigten sich am «Institut für Jugendforschung und Jugendkultur» mit der Weiterentwicklung des Verfahrens als «Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen». Zur selben Zeit, Mitte der 80er Jahre, entwickelte Bohnsack, zunächst in Zusammenarbeit mit Mangold, das Gruppendiskussionsverfahren weiter zu der hier vertretenen Methode (vgl. Mangold/Bohnsack 1988, Bohnsack 1989 und 2000a, siehe auch Loos/Schäffer 2001).

Entscheidend für diesen neuen Ansatz ist vor allem der Einbezug der sog. «Dokumentarischen Methode» bei der *Auswertung* der Gruppendiskussionsprotokolle (Mannheim 1964; vgl. auch Bohnsack 1989, ders. 1997, ders. 2000a). In dieser Perspektive wird die konkrete Gruppe als Epiphanon bzw. als *Dokument* für milieu-, geschlechts- und generationsspezifische «konjunktive Erfahrungsräume» konzipiert (Mannheim 1980, S. 211ff.). Ein konjunktiver, also verbindender, Erfahrungsraum basiert nach Mannheim auf gemeinsamen biographischen und kollektivbiographischen *Erlebniszusammenhängen* (a.a.O., S. 271) derjenigen, die diesem Erfahrungsraum angehören. Hierzu gehört neben geschlechts-, milieu- und bildungsspezifischen Erfahrungsräumen auch die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer Generation. Bei der Interpretation einer Gruppendiskussion im Rahmen der dokumentarischen Methode stehen also weder die Meinungen und Einstellungen der Einzelnen, noch die situative Prozesshaftigkeit des Austausches von Argumenten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Interpretierenden. Vielmehr werden jetzt die sich auf einer oberflächlichen Ebene von Situation zu Situation unterscheidenden und insofern scheinbar emergenten, interaktiven Phänomene einer Gruppendiskussion in ihrer Repräsentanz für kollektive Prozessstrukturen begriffen (Loos/Schäffer 2001, S. 101). Der am häufigsten geäußerte Kritikpunkt am Gruppendiskussionsverfahren, seine fehlende Reliabilität, also die Wiederholbarkeit und damit Vergleichbarkeit ähnlicher Thematiken (vgl. etwa bei Kromrey 1986, S. 128ff.; Spöhring 1989, S. 216; Lamnek 1998, S.74ff.), wird hierdurch entkräftet, denn: Eine Gruppe kann sich, um das zur Artikulation zu bringen, was ihren kollektiven Bezug ausmacht der unterschiedlichsten Themen bedienen: Auf einer immanenten Ebene ist es für einen Interpretierenden nicht möglich, einen Sinn aus der

unablässigen Abfolge der Themen und Beiträge in einer Gruppendiskussion zu erschliessen. Auf einer dokumentarischen Ebene dagegen artikuliert die Gruppe gewissermassen von Thema zu Thema präziser <ihr> «kollektives Orientierungsmuster» (Bohnsack 1997), das auf die kollektiv geteilten Erlebniszusammenhänge der Gruppenmitglieder verweist, welche ihrerseits die konjunktiven Erfahrungsräume fundieren. Entsprechend kann dann auch nicht mehr von einer Gruppe gesprochen werden, wenn es sich in einer Diskussion zeigt, dass deren Mitglieder über *keinerlei* Gemeinsamkeiten bei den Erfahrungshintergründen verfügen.

Im engeren und weiteren Kontext dieser Konzeptualisierung des Gruppendiskussionsverfahrens sind in der jüngsten Zeit eine Fülle empirisch angelegter Studien entstanden, die die Leistungs- und Anschlussfähigkeit dieses Ansatzes in unterschiedlichen Anwendungsgebieten unter Beweis stellen.³

Im anschliessenden Kapitel wird der Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens exemplarisch anhand eines laufenden Forschungsprojekts zur «Aneignung von Computerwissen innerhalb generationenspezifischer Mediennutzungs- und Aneignungskulturen» skizziert.

2. Forschungsbeispiel für eine Gruppendiskussion in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Die Aneignung von Computerwissen innerhalb generationenspezifischer Mediennutzungs- und Aneignungskulturen

Für medienpädagogische und -andragogische Kontexte gleichermaßen interessant ist die Frage nach der Aneignung von *Computerwissen* in unterschiedlichen Altersgruppen. «Computerbildung» bzw. «computer literacy» stellen sowohl im Kindes- und Jugendalter als auch für Prozesse lebenslangen Lernens bzw. lebenslange Bildungsprozesse zunehmend eine wesentliche Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe dar (vgl. Moser 1999, Schorb 1995). Gleichzeitig lassen sich am Beispiel der Aneignung von Computerwissen Generationenphänomene studieren, da kaum eine andere Wissensform einem derartig schnellen Wandel unterworfen ist und für weite Kreise in der Bevölkerung hohe und bewusste Alltagsrelevanz besitzt.

³ Vgl. exemplarisch: Bohnsack 1989, Bohnsack u. a. 1995, Bohnsack/Nohl 1998, Schäffer 1996 sowie 1998a, 1998b u. 2000a, Nohl 1996 und 2001, Loos 1998 und 1999, Meuser 1998, Nentwig-Gesemann 1999, Breitenbach 2000, Michel 2001.

In der Studie wurden Gruppendiskussionen mit computerinteressierten Gruppen unterschiedlichen Durchschnittsalters durchgeführt, um die impliziten Bedeutungszusammenhänge herauszuarbeiten, an denen sich die medienbezogene Handlungspraxen der unterschiedlichen Altersgruppen und damit auch deren Formen und Stile der Aneignung von Computerwissen orientieren. Diese Formen handlungsleitenden Orientierungswissens werden in der Untersuchung als «Mediennutzungskulturen» konzeptualisiert und es wird zwischen deren milieu-, geschlechts-, bildungs- und vor allem ihrer generationenspezifischen Ausprägung unterschieden (vgl. hierzu Schäffer 1998a und b sowie 2001).

2.1 Sample

Seit 1998 wurden in einer Mittelstadt in Ostdeutschland Gruppendiskussionen mit insgesamt 15 computerinteressierten Gruppen durchgeführt, von denen als empirische Eckfälle zentral 8 Gruppendiskussionen bearbeitet werden. Grob lassen sich die Gruppen in <Junge> (16 Jahre, zumeist Schüler), <Mittelalte> (Berufstätige um die 40 Jahre) und <Alte> (Besucher von Computerkursen für Senioren um die 65 Jahre) unterteilen. Die Gruppen sind «Realgruppen», d. h. sie wurden nicht eigens für die Diskussion zusammengerufen, sondern kennen sich aus anderen Kontexten. Sie sind z. T. geschlechtshomogen, z. T. gemischt-geschlechtlich zusammengesetzt. Gerade bei den älteren Teilnehmenden unterscheiden sich die Mitglieder der Gruppen nach Herkunft, Bildungsstand und Beruf in erheblicher Weise. Dieser beabsichtigten Heterogenität des Samples stand *ein* homogener Faktor gegenüber, der für die Fragestellung – neben dem Alter – als tertium comparationis dient: Alle Gruppen haben Umgang mit Computern und für fast alle Gruppen gilt, dass der Computer auch ein wichtiger bzw. der einzige Anlass ist, sich zu treffen. Mit einer bewusst unscharf gehaltenen Eingangsfrage nach Altersunterschieden bei der Mediennutzung gelang es, in allen Gruppen selbstläufige Diskurse anzustossen, die sich einerseits im Spannungsfeld zwischen der Materialität der Technik, ihrer medialen Thematisierung («Computerkids», «Senioren im Netz») und dem erfahrungsgebundenem Wissen über die Technologie bewegten. Zum anderen aktualisierten die Gruppen anhand des Themenbereichs «Neue Medien» explizit und implizit verschiedene Dimensionierungen der Generationenthematik.

2.2 Fallbeispiel: Die Gymnasiastengruppe Kermit

Im folgenden soll nun anhand der Eingangssequenz einer Gruppendiskussion mit einer jungen Gruppe des Samples einige Aspekte des bisher nur theoretisch Explizierten beispielhaft veranschaulicht werden. Die Gruppe trägt den Codenamen Kermit und besteht aus 5 Gymnasiasten im Alter von 16 bis 17 Jahren. Die Eingangsfrage ist aus Demonstrationszwecken mit aufgenommen:⁴

- Y: |so ich stell ihnen
jetzt einfach die Frage (.) so ganz allgemein (.) Es wird ja in den Medien (.) immer wieder berichtet dass es Altersunterschiede in bezug auf die Nutzung von Medien gibt. Also alt und jung (.) ähm was weiss ich sie kennen ja selber bestimmt Berichte über Computerkids oder Senioren im Netz oder wie auch immer die denn immer übertitelt werden und wenn sie sich nun mal einfach mal daran erinnern oder wenn sie einfach auch darüber erzählen wie ihre ganz persönliche Erfahrung im Augenblick is ähm fallen ihnen hierzu Begebenheiten oder Geschichten ein wo es rings um die Nutzung von Medien geht in diesem Zusammenhang von alt und jung also Medien ganz allgemein Videorecorder Computer
- Dm: |hmm |lach so
- Y: |oder wie auch immer
also erst mal so ganz breit gefasst
- Bm: |also
alt und jung also alles von uns bis siebzig hoch denn?
- Y: |na ja was sie
selber und da eben auch vor allen Dingen was sie auch selber für Erfahrungen damit gemacht haben
- Dm: |Na ja gerade mit Computern
@also@
- ?m: |@(.)@

⁴ Zur Transkription: Die Gruppenmitglieder werden mit den Anfangsbuchstaben des Alphabets bezeichnet; den männlichen Teilnehmenden wird das Kürzel <m>, den weiblichen ein <f> hinzugefügt. Interviewende tragen immer den Buchstaben <Y>. Durch das Zeichen <@> eingerahmte Satzteile oder Worte zeigen an, dass diese Worte oder Satzteile lachend gesprochen werden. @(.)@ bedeutet kurzes Auflachen. Das Zeichen | zeigt den Beginn einer Überlappung an (vgl. zum verwendeten Transkriptionssystem Loos/Schäffer 2001, S. 55).

- Dm: |meine Eltern die sind nicht ganz so auf der Höhe äh was Computer @betrifft@ und es is ähm na ja also viel Ahnung da is da nich also meine Mutter arbeitet mit dem Computer und hat da richtig nen Arbeitscomputer aber
- Bm: | ()
- Dm: | da wird halt nicht viel gemacht irgendwie. Also da is nen Winword und ähm Na ja denn denn wird halt dis Winword benutzt und dis sieht man denn als dis Betriebssystem
- Bm: | @ja wirklich ja@
- Dm: | und denkt also auch mehr is da nich' zu machen man hat da schreibt seine Texte und drückt denn auf senden und ähm (.) find ich eigentlich irgendwie traurig weil mit'm Rechner kann man viel mehr machen und das weiss ich jetzt ja selber auch und äh ja so sieht das denn bei mir aus zu Hause

Durch die Eingangsfrage (und natürlich den Vorlauf vor der Diskussion) werden spezifische thematische Vorgaben gemacht bzw. Diskussionsanlässe geschaffen, auf die die Gruppen in ihrer je spezifischen, ihrem Habitus bzw. ihrem modus operandi entsprechenden Form reagieren. Die vorliegende Eingangsfrage birgt z. B. das Potenzial in sich, eine Auseinandersetzung zwischen erfahrungsgebundenem (milieu-spezifischem) Wissen und medial vermitteltem Wissen in die Gruppe <hineinzutragen>. In der Frage wird eine implizite Hypothese formuliert, die auf die Diskrepanz zwischen selbsterlebten Erfahrungen mit Neuen Medien einerseits und medial konstruierten Sachverhalten andererseits abhebt – verkörpert in den medial vermittelten Konstrukten von <Computerkids> oder <Senioren im Netz>.

Generell gehört es zu unseren methodischen Prinzipien, die Eingangsfrage möglichst <ungenau> bzw. offen zu formulieren (vgl. Bohnsack 1999, S. 212ff.; Loos/ Schäffer 2001, S. 49ff.), so dass die Gruppen sich diejenigen Aspekte der Frage gewissermassen herausuchen können, die für sie noch am ehesten mit ihrer Erfahrung in Verbindung stehen. Dies tun die Mitglieder der Gruppe *Kermit* schon während der Frageformulierung (die Präzisierungsnachfrage von *Bm*). In der ersten Reaktion nach Abschluss der Formulierung der Eingangsfrage von *Dm* («Na ja gerade mit Computern @also@») und dem Lachen von *?m* passt die Gruppe die Frage

dann *ihrem* Relevanzsystem an. Darüber hinaus dokumentiert sich, dass die in dieser Form gefasste Thematik als solche angenommen, also ratifiziert wird: Es ist ein Thema, über das man etwas zu sagen hat und es ist auch eine Thematik, bei der *Dm* offensichtlich sicher sein kann, sich mit den anderen über strukturidentische Erfahrungen austauschen zu können: Das indexikale, also für einen Beobachter nicht eindeutige und nur den Gruppenmitgliedern verständliche Lachen beim «also» wird zumindest von *?m* erwidert. Es drängt sich der Eindruck auf, dass *Dm* eigentlich nicht weiter zu exemplifizieren bräuchte, damit die anderen ihn verstehen.

Nach dieser Präambel wird das Thema dann endgültig in die Richtung gebracht, die den Relevanzen der Gruppe entspricht: Am Beispiel Computer zeigt sich der Unterschied alt und jung am deutlichsten und zwar im *familiären Nahraum*, wie *Dm* ausführt. Es sind also auch noch andere Neue Medien und andere Kontexte vorhanden, bei denen sich diese Problematik stellt, beim Computer in der Familie tritt sie ganz besonders zu Tage. Das Problematische bei den Eltern liegt in den Augen der Gruppe – denn für diese spricht *Dm* hier⁵ – in deren Wissen über den Computer («viel Ahnung ist da nicht»). Die Eltern sind aus der Perspektive der Gruppe nicht in der Lage, zwischen Oberfläche und Systemtiefe zu unterscheiden: Sie halten ein Schreibprogramm («Winword») für das Betriebssystem. Das dem Computer innewohnende Potenzial wird von den Eltern auf Grund ihres Unwissens nicht erkannt, und das ist «traurig».

Dm bezieht sich hier stellvertretend für die anderen auf seine Eltern gewissermassen im Modus eines Erwachsenen, der, aus Erfahrung klug geworden, «verzweifelt» auf sein Kind schaut, das die guten Ratschläge nicht befolgen will, von denen er weiss, dass sie richtig für das Kind sind. Hierauf deutet auch die Formulierung «und das weiss ich jetzt ja selber» hin. Sie verweist darauf, dass ihm bewusstseinsmässig sehr wohl ein Zustand vor und einer nach der Initiation durch die Computerpraxis und die Gruppe präsent ist. Wir haben es also mit einer *Umkehrung der üblicherweise verhandelten Beziehungen im Lebenszyklus* zu tun. *Dm* bezieht sich auf seine Eltern offensichtlich *partiell* wie ein Erwachsener auf sein Kind bzw. wie ein Erzieher auf zu Erziehende. Vor dem Hintergrund der offensichtlich lebenszyklisch geprägten kollektiven Orientierung der Gruppe – denn eine solche Orientierung dokumentiert sich hier – ist es

«traurig», dass die Eltern keinen Wissensvorsprung innehaben. Überspitzt formuliert: Die Eltern müssten sich eigentlich besser als sie selbst auskennen in den Programmen, da dies in einem lebenszyklischen Rahmen ihrer naturwüchsigen Position entspräche. Nämlich die Gruppe dagegen eine Generationenposition ein, wäre es nur normal, dass die Eltern sich nicht auskennen, da es in einer Generationenperspektive zu erwarten ist, dass die Jüngeren sich neue Wissensbestände aneignen, die den Alten (oft aus habituellen Gründen) nicht mehr zugänglich sind. Die Jugendlichen beklagen also gewissermassen ihren eigenen Wissensvorsprung; implizit sind sie an einer lebenszyklischen «Normalverteilung» von Wissen orientiert.

In der sich daran anschliessenden Thematisierung der Grosselterngeneration wiederholt sich dieses Schema, nun jedoch bezogen auf die Bedienung von Video- und Fernsehgeräten:

Bm: Das fängt ja schon bei dis is ja nich nur bei Computern so zum Beispiel meine Oma die die hat nich mal Ahnung vom Fernseher die weess' wie man umschaltet laut und leise stellt und das war's

?m: └ja

Dm: na ja gut dis (wissen meine schon)

Bm: └da muss ich ooch den ganzen Fernseher und so einprogrammieren also Videorecorder ham' die zum Glück nich' (.) denn müssteste ja erst richtig be- also die Betriebsanleitung irgendwie vorlegen oder was auf deutsch umschreiben @(.)@

Dm: └@(.)@

Bm: └na ja es is so

Auch die Grosseltern können ihnen hier nichts zeigen, im Gegenteil: Für diese müssen die aus der Sicht der Gruppe einfachsten Bedienungshandgriffe erledigt werden. Wollte man ihnen etwas beibringen, müsste die Bedienungsanleitung benutzt und auch auf deutsch übersetzt werden. *Am* schliesst hieran unmittelbar mit folgendem Beitrag an:

Am: └ Na bei mir zu Hause is es auch so ähnlich also meine Eltern benutzen Computer jetze beruflich zwar auch aber ähm weniger Schreibearbeit sondern mehr so Maschinensteuerung oder irgend

⁵ An den Validierungen der anderen dokumentiert sich, dass er hier eine kollektiv geteilte Erfahrung artikuliert.

so was in der Art oder na ja meine Mutter nützt ooch noch zum zum Schreiben jetze Arztpraxis aber zu Hause jetzt nich irgendwo berufliche Nutzung noch nebenbei sondern ähm hauptsächlich (.) auch hin und wieder mal nen Spiel und auch ins Internet wolln se hin und wieder aber dann meistens auch nur um irgendwas zu erledigen was machen müssen also um Buch einkaufen oder Auktion oder irgendsowas in der Art aber jetzt weniger so mal das bloss Stöbern (.) uuund (.) na ja meine Grosseltern ham' also meine Oma hat nen Computer die benutzt den auch hauptsächlich um na ja Briefe schreiben bisschen Computerspiele ähm also denn (.) Geschicklichkeitsspiele oder sonstwas also setzt sich jetzt nich irgendwo hin und

- ?m: ()
 Em: () ja
 was was spielen die denn so?
 Am: was?
 Em: was spielen die denn Herz oder irgendwie so was
 Am: (na ja da Herz und
 denn gibt's da irgendwie noch son Auf- so etwas über Shareware
 Bm: (schlägt)
 Am: (und
 auch noch Adventurespiele (.) also (.)
 Em: (Commander Key@(.))@
 Am: (nee
 also (.)
 Dm: (zu brutal
 Am: (irgendwas schönes mit Rätseln auch mal mit der 3D-
 Umgebung aber (.) im Endeffekt (.)
 Cm: (auch mal ne Cyberbrille @(.))@
 me: (@(.))@
 Am: (meine andere Oma die ham sich
 zwar mal überlegt jetzte n'Rechner anzuschaffen aber da ging es
 im Endeffekt nur darum Telefonkosten nach Amerika zu sparen
 um Briefverkehr zu beschleunigen da ging's im Endeffekt nur
 ums Internet aber ham se jetzt auch so'n bisschen verworfen weil
 se einfach der Meinung sind a'dass se sich da nich schnell genug
 reinfinden würden uund (.)
 Cm: (sterben eher als dass se es kapiern'

Me: (@(.))@
 Cm: (um es brutal
 auszudrücken

Am berichtet von einer ziemlich ausgeprägten Computerpraxis seiner Eltern und seiner Grosseltern, zieht jedoch eine Parallele zu seinem Vorgängerbeitrag: «Na bei mir zu Hause is es auch so ähnlich». Diese scheinbare Diskrepanz – denn die Eltern arbeiten ja mit dem Computer im Beruf und zu Hause und benutzen ihn im Internet, sogar die Grosseltern besitzen einen Computer – diese Diskrepanz findet ihre Erklärung darin, dass die Jugendlichen an die Eltern die Erwartung hegen, dass diese den Computer in einer ihnen ähnlichen Art und Weise benutzen. Dass sie also z. B. im Internet nicht nur zweckrational motiviert nach etwas Bestimmten suchen oder etwas kaufen, sondern sich dem «blossen Stöbern» hingeben bzw., dass sie nicht nur die einfachen Spiele spielen, sondern auch in den Augen der Gruppe anspruchsvollere Anwendungen ausprobieren. Dabei wissen sie, dass die Eltern bzw. Grosseltern natürlich nie «Commander key»⁶ spielen bzw. eine «Cyberbrille» aufsetzen würden. Die Vorstellung erscheint ihnen lächerlich, was darauf verweist, dass sie auch bei Spielen recht genaue Kriterien dafür haben, was altersangemessen ist und was nicht. Sie befinden sich hier in einer klassischen Dilemmasituation: einerseits ist es «traurig», dass die Eltern nicht wissen, was man alles mit dem Computer machen kann (vgl. w.o.), andererseits würden sie es aber als altersunangemessen ansehen, wenn die Eltern *wirklich* all das machen würden, was sie selbst mit dem Computer machen. Sie stossen sich hier gewissermassen an den Aporien ihres impliziten lebenszyklischen Modells, nach dem es einerseits ein wissensbezogenen Normalabstand zwischen den Altersgruppen einzuhalten gilt (Motto: Die Eltern wissen mehr und wir Jüngere versuchen sie einzuholen) und es andererseits lebenszyklisch bedingte Phasen gibt, in denen man, ohne Verdacht zu erregen oder als lächerlich angesehen zu werden, «Commander key» spielen bzw. eine «Cyberbrille» aufsetzen kann. Das heisst aber auch, dass in dieser Gruppe ein kollektives Wissen darüber vorhanden ist, wie man sich Computerwissen auf eine Art und Weise aneignet, die zu einer inkorporierten, selbstverständlichen und damit habitualisierten Form des Wissens führt (vgl. Tully 2000). Und genau dies beurteilen sie als «traurig», da sie

⁶ Commander key ist ein Weltraumschlachtenpiel, das sich an Star Wars anlehnt.

wissen, dass ihre Eltern nie zu diesem selbstverständlichen, mühelosen Umgang mit dem Computer gelangen werden, wie es ihnen selbst möglich ist. Von dieser kollektiven Orientierungsfigur ist, versichert man sich der anderen hier nicht wiedergegebenen weiteren Passagen, ein grosser Teil ihrer Bezugnahme auf die Elterngeneration geprägt.

Der Zynismus bzw. der aggressive Unterton, der sich in der These «die sterben eher als bis sie das kapieren» ausdrückt, kann auf der Grundlage der Interpretation dieses einzelnen Falls zunächst einmal nur als ein Dokument für die enttäuschte Erwartung der Jugendlichen angesehen werden, dass die erwachsenen Verwandten die ambivalenten lebenszyklischen Vorstellungen der Jugendlichen nicht erfüllen (bzw. nicht erfüllen können, denn wie sie es auch machen, machen sie es ja falsch). Normalerweise bricht sich dieser Zynismus oder auch die Arroganz, wie aus dem Vergleich mit anderen Fällen hervorgeht, nur dort Bahn bzw. ist nur dort nicht «traurig» gefärbt, wo es nicht um Verwandte geht, z. B. in bezug auf Lehrer und Lehrerinnen und deren mangelnde Computerkompetenz.

So weit zu einer exemplarischen Analyse einer Eingangssituation einer Gruppendiskussion. In einem nächsten Schritt des Forschungsprozesses sind dann Vergleichshorizonte mit anderen Gruppen heranzuziehen. Hierbei gilt es, über die Technik maximaler und minimaler Kontraste einzelne Fälle gegeneinander zu halten und sukzessive zu generalisierenderen Aussagen zu gelangen (Typenbildung): Wie bearbeiten also gleichaltrige, aber vom Bildungsmilieu oder vom Geschlecht her sich unterscheidende Gruppen diskursiv die Thematik «Neue Medien und Familie», an der sich, wie ansatzweise herausgearbeitet werden konnte, kollektive Orientierungsmuster zum Bereich «Lebenszyklus oder Generation?» dokumentieren? Und weiter: Wie bearbeiten die mittelalten und die alten Gruppen diese semantischen Felder? Welche Funktionalität (Mannheim) haben für sie die Neuen Medien? In welchen Kontexten gewinnen die Medien für sie Sinnhaftigkeit und in welchen nicht und wie unterscheiden sie sich hier wiederum von den jungen Gruppen? Auf diese Weise bildet sich ein immer engeres Verweisungsgeflecht heraus, das mit Matthes als «Denkraum» (Matthes 1992) bezeichnet werden und auf dessen Grundlage eine Typologie generationsspezifischer Mediennutzungskulturen erstellt werden kann.

3. Zusammenfassung: Gruppendiskussionen als Epiphänomene kollektiver Orientierungsmuster

An dem Beispiel sollte die zuvor beim historisch-systematischen Durchgang herausgearbeitete These verdeutlicht werden, dass die Gruppe in der hier präferierten Konzeptualisierung des Verfahrens für Interpretierende nicht als Gruppe interessant ist, sondern als Epiphänomen für die Artikulation kollektiver Orientierungsmuster, in denen sich unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume dokumentieren. Mit dem Instrumentarium der Gruppendiskussion sind diese Erfahrungsräume rekonstruierbar und es lassen sich vor allem – und hier wird es für Medienpädagogik und -andragogik interessant – die Funktionalität der verschiedenen Medien innerhalb dieser Erfahrungsräume präzise aufzeigen. In den gemeinsamen Erzählungen und Beschreibungen der Gruppen dessen, was sie, in welchen Zusammenhängen und vor allen Dingen: *wie* (!) mit den Neuen Medien machen, schält sich behutsam und manchmal unspektakulär das heraus, was ich als *Mediennutzungskulturen* bezeichnet habe. Um diese Kulturen in ihrer Vielfältigkeit und vor allem in ihrer Eingebundenheit in milieu-, geschlechts- und generationsspezifische kollektive Orientierungsmuster zu rekonstruieren, ist das Gruppendiskussionsverfahren als ein hochgradig valides Instrument anzusehen. Mit ihm kann darüber hinaus die eingangs beschriebene forschungspraktische Fixierung auf das Individuum «aufgebrochen» bzw. relationiert werden. Von hier aus können m. E. neue Impulse für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Medienforschung ausgehen, die die forschungspraktische Dichotomie zwischen «Individuum» und «Kollektiv» zwar nicht aufheben, aber zumindest «lindern» helfen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.)(1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg, 2 Bde. (Neuaufgabe 1980, Opladen).
- Atteslander, P. (1991): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin, New York⁶.
- Beer, C. (2000): *Die Kinogeher. Eine Untersuchung des Kinopublikums in Deutschland*. Berlin.
- Behnken, I. (1984): *Jugendbiographie und Handlungsforschung. Gruppendiskussionen als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen*. Band II, Frankfurt/M..
- Bergmann, J. R. (1994): «Ethnomethodologische Konversationsanalyse». In: Fritz, G. und Hundsnißscher, F.: *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen.
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen.
- Ders. (1997): «Orientierungsmuster: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung». In: Schmidt, F. (Hg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler.
- Ders. (1998): «Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse». In: Matthiesen, U. (Hrsg.): *Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung in der Stadt- und Raumplanung*. Berlin.
- Ders. (2000a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen 2000a.
- Ders. (2000b): «Dokumentarische Methode». In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*, Baltmannsweiler.
- Ders.; Loos, P.; Schäffer, B.; Städtler, K.; Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich*. Opladen.
- Ders. und Nohl, A. M. (1998): «Adoleszenz und Migration – Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie». In: Bohnsack, R. und Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen 1998.
- Breitenbach, E. (2000): *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen.
- Brown, M. E. (1994): *Soap opera and women's talk. The pleasure of resistance*. London u. a..
- Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München.
- Flick, U.; Kardorff, E.v.; Steinke, I. (Hrsg.)(2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck
- Gillespie, M. (1995): *Televisions ethnicity and cultural change*. London, New York.
- Greenbaum, T. L. (1993): *The handbook of focus group research*. New York.
- Günthner, S. und Knoblauch, H. (1994): «Forms are the Food of Faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns.». In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 46, , H. 4, S. 693-723.
- Hovland, C. I. u. a. (1949): *Experiments on Mass Communication*. Princeton.
- Kepler, A. (1994): *Tischgespräche: Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt/M..
- Kromrey, H. (1986): «Gruppendiskussionen. Erfahrungen im Umgang mit einer weniger häufigen Methode empirischer Sozialwissenschaft». In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung*. Mannheim.
- Krueger, R. A. (1998): *The focus group kit*. London, New Dehli.
- Lamnek, S. (1998): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim.
- Lazarsfeld, P. F. u. a. (1948): *The Peoples Choice*. New York.
- Liebes, T./ Katz, E. (1990): *The export of meaning*. Oxford UK.
- Livingstone, S. M./ Lunt, P. K. (1996): «Rethinking the Fokus Group in Media and Communications Research». In: *Journal of Communication*, 46 (2), , S. 79-98.
- Loos, P. (1998): *Mitglieder und Sympathisanten rechtsextremer Parteien*. Wiesbaden.
- Ders. (1999): *Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung. Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich*. Opladen.
- Ders. und Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen
- Luckmann, T. (1986): «Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen». In: Neidhardt, F. u. a. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Opladen.
- Maletzke, G. (1959): *Fernsehen im Leben der Jugend*. Hamburg.
- Mangold, W. (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a. M..
- Ders. (1973): «Gruppendiskussionen». In: *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd.2*. Frankfurt/M. ³.
- Ders. und Bohnsack, R. (1988): *Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Erlangen.
- Mannheim, K. (1964): «Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation». In: Ders., *Wissenssoziologie*. Neuwied.
- Ders. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt.

- Merton, R. K. und Kendall, P. L. (1946): «The focused interview». In: *American Journal of Sociology* 51, S. 541 - 557.
- Merton, R. K. (1987): «The focused interview and focus group: Continuities and discontinuities». In: *Public Opinion Quarterly*, 51, S. 550 - 566.
- Meuser, M. (1998): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen.
- Michel, B. (2001): «Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien» In: Ehrenspeck, Y. und Schäffer, B. (Hrsg.): *Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen (i. E.)
- Mikos, L. (2001): «Zur Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse». In: Ehrenspeck, Y und Schäffer, B.: *Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen (i. E.)
- Morley, D. (1986): *Family television. Cultural power and domestic leisure*. London.
- Moser, H. (1999): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*, Opladen
- Nentwig-Gesemann, I. (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen.
- Nießen, M. (1977): *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie Methodenbegründung Anwendung*. München.
- Nohl, A.-M. (1996): *Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse*. Baltmannsweiler.
- Ders. (2001): *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen.
- Peukert, R. (1984): *Gesprächs-Hermeneutik. Gruppendiskussionen als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen. Band I*, Frankfurt/M..
- Pollock, F. (Hg.) (1955): *Gruppenexperiment Ein Studienbericht, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 2*, Frankfurt/M..
- Schäffer, B. (1996): *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen.
- Ders. (1998a): «Generation, Mediennutzungskultur und (Weiter)Bildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse.» In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen, S. 21-50.
- Ders. (1998b): «Die <Arroganz> der Jüngeren? oder: Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume.» In: *Erwachsene Medien Bildung* (Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 42. Frankfurt 1998), S. 48-62.
- Ders. (2000): «Das Internet: ein Medium kultureller Legitimität in Bildungskontexten?». In: Marotzki, W.; Meister, D. und Sander, U.: *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen, S. 21-50.
- Ders. (2001): «Generationenspezifische Wissensaneignung in einer Mediengesellschaft: das Beispiel Computerwissen». In: *Beiheft zum Report* (Literatur und Forschungsreport Weiterbildung) «Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung» *Dokumentation der Jahrestagung der DfG, Sektion Erwachsenenbildung in Halle vom 24. bis 26.11.2000*, Opladen
- Schorb, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen
- Schorb, B. (1998): «Stichwort: Medienpädagogik». In: *ZfE, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., Heft 1, S. 7-22
- Schulenberg, W. (1957): *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart.
- Tully, C. J. (2000): «Jugendliche Netzkompetenz: just do it – Surfen im Cyberspace als informelle Kontextualisierung». In: Marotzki, W.; Meister, D. und Sander, U. (2000): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen, S. 189-217.
- Turkle, S. (1995): *Live on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York.
- Vitouch, P. (1994): *Fernsehen und Angstbewältigung*, Westdeutscher Verlag.
- Volmerg, U. (1977): «Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis». In: Leithäuser, T., u. a. (Hrsg.): *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt/M..
- Wetzstein, Th. A.; Dahm, H.; Steinmetz, L.; Lentjes, A.; Schampaul, St.; Eckert, R. (1995): *Datenreisende. Die Kultur der Computernetze*, Opladen
- Willis, Paul (1991): *Jugend Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Hamburg/Berlin.
- Wittpoth, J. (1994): *Rahmungen und Spielräume des Selbst*. Frankfurt.



Barbara Drinck, Yvonne Ehrenspeck,
Achim Hackenberg, Silvia Hedenigg, Dieter Lenzen

6.4.2001

Von der Medienwirkungsbehauptung zur erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung

Ein Vorschlag zur Analyse von Filmkommunikaten

Im Hinblick auf die Erforschung spezifischer Zusammenhänge von Medienkonsum und der Herausbildung von Einstellungen und Handlungen wird eine konstruktivistische Theorieorientierung plausibilisiert, indem zunächst auf den Stand der Medienwirkungsforschung eingegangen und vor dem Hintergrund einer begründeten Kritik des Wirkungsverständnisses auf die Notwendigkeit einer medienrezeptionswissenschaftlichen Forschungs-alternative hingewiesen wird. Weiterhin wird der Stand der (erziehungswissenschaftlichen) Medienrezeptionsforschung erörtert. Sodann werden Elemente einer konstruktivistischen Methodologie von Medienrezeptionsforschung beschrieben, die am Beispiel der Rezeption von Filmen konkretisiert werden. Dabei wird das Konzept des Kommunikates (S. J. Schmidt) als Ausgangspunkt genommen, ein Vorschlag für eine Beschreibungssprache für (Film-)Kommunikate entwickelt und eine Adaption des Ansatzes filmischer Narration zur Sprache gebracht.

Erziehungswissenschaftliche Anlässe für die Beschäftigung mit Medienwirkung/Medienrezeption

Die Auseinandersetzung mit den Medien ist in der Pädagogik traditionell äusserst ambivalent und insbesondere im Falle des Erscheinens eines jeweils neuen Mediums zumeist gekennzeichnet durch extreme Haltungen wie Abwehr oder Überanpassung. Der Reflex der Pädagogik auf eine sich im 20. Jahrhundert abzeichnende und spätestens in den letzten 20 Jahren

auch als solche gekennzeichnete «Medien- und Informationsgesellschaft» war oftmals ein moralischer und pragmatischer.

So hatten bewahrpädagogische, normative Konzepte sowie pragmatische Konzepte einer angemessenen Mediendidaktik, die eher technologisch orientiert nach Möglichkeiten einer Optimierung von Lernvorgängen im Zusammenhang mit Medien suchte, sowie Ansätze einer kritischen Aufklärung über Gefahren aber auch Chancen, lange den Vorrang vor erziehungswissenschaftlicher (empirischer) Medienforschung. Ergebnisse der (empirischen) Medienforschung wurden lange Zeit hauptsächlich aus den entsprechenden Referenzdisziplinen rezipiert, eigene erziehungswissenschaftliche Forschung blieb die Ausnahme. Spätestens seit den 1970er Jahren wurde Medienforschung dann allerdings auch in der Erziehungswissenschaft verstärkt betrieben.

Heute gehört Medienforschung zu den wichtigsten Disziplinen der Medienpädagogik und wird auch als notwendiger Bestandteil einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft reklamiert (vgl. Merkert 1992, S. 50ff). Dabei überwiegen in der (nicht nur) erziehungswissenschaftlichen Medienforschung bislang noch jene Arbeiten, die nach der Wirkung von Massenmedien fragen. Erst in den letzten Jahren wird verstärkt auch nach den Implikationen der Medienrezeption gefragt bzw. Medienwirkungsforschung insgesamt kritisiert und als adäquate Forschungsorientierung verworfen oder zumindest problematisiert (vgl. Merten 1994 und 1999; Kübler 1995).

Als konkretes Beispiel für diese Entwicklung lassen sich die auf John Fiske (1992) zurückzuführenden Ansätze der «Cultural Studies» anführen, die u. a. die jüngste Diskussion um die Medienwirkungsbehauptung, im Kontext einer differenzierten Betrachtung von «intertextuellen Prozessen» geprägt haben (vgl. Mikos 1999).

Die Anlässe für eine erziehungswissenschaftliche Medienwirkungs- oder Medienrezeptionsforschung sind vielfältig. So wird in der Erziehungswissenschaft einem möglichen Zusammenhang von spezifischem Medienkonsum und deviantem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen nachgegangen, indem zumeist nach den möglichen Wirkungen von Gewalt- und Horrorfilmen sowie pornographischer Produkte gefragt wird. Weiterhin wird erforscht, welchen Einfluss spezielle Medien, wie etwa der Computer auf das Sozialverhalten oder den Schriftspracherwerb haben oder inwiefern Medienrezeption als ein wichtiges Element der Lebensbewältigung der Rezipienten fungiert.

In den letzten Jahren sind nicht mehr Ansätze der Medienwirkungs.-forschung sondern insbesondere an Kognitionspsychologie und Konstruktivismus orientierte Konzepte der Medienrezeptionsforschung in den Vordergrund gerückt, weil sie eher geeignet sind, die hohe Komplexität des Medienrezeptionsprozesses zu erfassen (vgl. Schmidt 1996; Grossmann 1999).

Stand der Forschung

Versuche, einen bestimmten Medienkonsum kausal auf die Entstehung korrespondierender Einstellungen und Handlungen zu beziehen (vgl. z. B. Glogauer 1994; Kleiter 1994), haben bislang nicht zu unumstrittenen empirischen Evidenzen geführt (vgl. Bardmann 1997, S. 165ff). Dieser Sachstand spiegelt sich im wesentlichen in zwei verschiedenen Forschungssträngen: in der Medienwirkungsforschung (vgl. DFG 1987), die sich mit dem Implikationszusammenhang von medialen Angeboten und den Dispositionen und Verhaltensweisen von Mediennutzern befasst, sowie – weniger ausgeprägt – in der insbesondere erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung. Letztere wendet sich gelegentlich der Rezeption von Gewalt – jedoch praktisch nie von Todesdarstellungen zu.

Zum Stand der Medienwirkungsforschung

Im Rahmen der psychologischen, soziologischen, kommunikationswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Medienwirkungsforschung ist seit den 50er Jahren in etwa 5000 Studien untersucht worden, wie Gewaltdarstellungen auf den jugendlichen Zuschauer wirken (vgl. «Filmhelden als Gewaltmodell?» 1998, S. 36). Die Medienwirkungsforschung ist dabei unterschiedlichen Theorien gefolgt (vgl. Selg 1998) und analog zu konträren Resultaten gelangt, die sich auf einem Kontinuum zwischen der Annahme von Wirkungslosigkeit und einer Annahme direkter Wirkung eintragen lassen:

Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger 1957): Anhand der Grundannahme, dass Menschen dazu tendieren, Erfahrungen abzuwehren, zu ignorieren oder umzudeuten, die nicht ihrer kognitiven Grundstruktur entsprechen, wird umgekehrt gefolgert, dass Medienrezipienten sich nur solchen Darstellungen aussetzen, die auch tatsächlich ihrer kognitiven Grundstruktur entsprechen. Daraus wird des weiteren geschlossen, dass mediale Darstellungen von Gewalt für 95% der Menschen wirkungslos sind, die aufgrund ihrer Sozialisation keine Affinität zu Gewalt aufweisen.

Für die verbleibenden 5% wird eine u. U. haltungsverstärkende Wirkung von Gewaltdarstellungen nicht in Abrede gestellt.

Katharsistheorie: In Wiederaufnahme einer aristotelischen Argumentationsfigur, die durch Freuds Triebtheorie erneuert und im Rahmen der Aggressionsforschung gestützt wurde (vgl. z. B. Dollard et al. 1980), wird davon ausgegangen, dass Medienrezipienten durch den Konsum von Gewaltdarstellungen die Möglichkeit wahrnehmen, ihren Aggressionstrieb in sozial unschädlicher Weise auszuleben und dass deshalb von einer sozial positiv zu bewertenden Wirkung von Gewaltdarstellungen ausgegangen werden kann. Diese, von ihrem Autor später revidierte These (vgl. Feshbach 1961) geht auf Beobachtungen zurück, die inzwischen durch Kniveton (vgl. 1978) mit Hilfe der sog. Inhibitionsthese in anderer Weise interpretiert worden sind. Danach ist der Aggressionsrückgang im Rahmen des Konsums medialer Gewaltdarstellungen auf eine Aktivierung von Aggressions-hemmungen durch Aggressionsangst und Schuldgefühle zu erklären.

Sozial-kognitive Lerntheorie (vgl. Bandura 1969): Dieser Ansatz folgt der Vorstellung, dass Menschen grundsätzlich am Modell lernen. Zu den angebotenen Modellen gehören auch Verhaltensweisen von Medienfiguren. Ob deren gewalttätiges Verhalten indessen übernommen wird, hängt davon ab, ob die Handlungen des medialen Vorbilds im Rahmen einer Inszenierung erfolgreich erscheinen und ob Modellfigur und Betrachter signifikante lebensweltliche Similaritäten aufweisen. In der Folge dieses Ansatzes sind verschiedene selbständige Subtheorien etabliert und untersucht worden:

Imitationstheorie: Ihr zufolge gibt es eine unmittelbare Mimesis gewalttätiger Handlungen bei Kindern und Jugendlichen nach dem Konsum entsprechender Darstellungen (vgl. Glogauer 1994). Diese Theorie kann als verworfen gelten (vgl. Selg 1998, S. 48). Die *Suggestionstheorie* postuliert eine Suggestivwirkung gewalttätiger Handlungen in medialen Darstellungen von insbesondere Suiziden, die allerdings eher auf eine Affinität zwischen Betrachter und Modell, denn auf eine reine Wirkung zurückgeführt wird (vgl. Phillips 1974). Die *Stimulationstheorie* erklärt einen Zusammenhang zwischen dem Konsum von Gewaltszenen und Gewaltbereitschaft durch eine bereits vorhandene Frustration und die daraus folgende Erregung (vgl. Berkowitz 1970). Die *Habitualisierungstheorie* unterstellt einen Gewöhnungseffekt bei einem häufigen Konsum medialer Gewaltdarstellungen und damit verbunden eine Reduk-

tion emotionaler Erregung, bei der ein Abstumpfungseffekt indessen für unwahrscheinlich gehalten wird (Drabman/Thomas 1974; Kunczik 1994). *Kultivierungstheorie* (vgl. Gerbner 1980): Dieser sozialisationstheoretische Ansatz geht davon aus, dass insbesondere häufiger Konsum medialer Gewaltdarstellungen zu einer Wahrnehmungsverzerrung führt, die sich beispielsweise in erhöhter Angst vor Verbrechen spiegeln kann. Ungeklärt ist indessen, ob eine solche Ängstlichkeit Folge oder nicht vielleicht auch Voraussetzung für den häufigen Konsum medialer Gewaltdarstellungen ist.

Unabhängig von der Zugehörigkeit einzelner Untersuchungen der Medienwirkungsforschung zu bestimmten theoretischen Paradigmen ist erkennbar, dass sich im historischen Verlauf Annahmen vermehrt haben, wonach Wirkungen in hohem Masse variablen- und kontextabhängig sind. Variablen und Kontexte, die als Wirkungsermöglicher oder –verstärker eintreten können und als solche identifiziert wurden, sind u. a.

- der Plot eines Films (vgl. Schorb/Theunert 1982),
- das Lebensalter der Rezipienten (vgl. Früh 1991),
- der Wirkungszeitraum (vgl. a.a.O.),
- die Lebenswelt der Rezipienten (vgl. a.a.O.; Bandura 1969),
- die Sozialisationsbedingungen der Rezipienten (vgl. Bandura 1969),
- die Persönlichkeitsmerkmale der Rezipienten (vgl. Phillips 1974),
- die aktuelle Stimmung der Rezipienten (vgl. Berkowitz 1970),
- die Geschlechtsdifferenz (vgl. Dick/Faulstich-Wieland 1989; Angerer/Dorer 1994).

Der gravierendste Einwand gegen Medienwirkungsforschung besteht nicht in der unvollständigen Berücksichtigung bedeutsamer Variablen, sondern in der Grundfiguration einer linearen Wirkungsvermutung medialer Darstellungen, die Gegenstand weitreichender Kritik ist (vgl. z.B. Schenk 1978 und 1987; Schenkel 1988; Kaase/Schulz 1989; Riedel 1990; ARD-Forschungsdienst 1992; Krippendorf 1994; Merten 1994 und 1999; Kübler 1995; Halff 1998). Im einzelnen sind die Komponenten der Kritik gegen eine Medienwirkungsvermutung:

- die Übernahme des physikalischen Begriffs linearer Wirkung, der aus der Beschreibung der (physikalischen) Kraft übernommen wurde,
- die damit verbundene Annahme einer reproduzierbaren Wirkung,
- die Verobjektivierung des Rezipienten, dessen Kognition als mediales Wirkungsobjekt konzipiert wird,
- der Kausalitätsbegriff,

- die Unterkomplexität der Variablenisolierung.

In der Medienforschung ist darauf mit unterschiedlichen Theorie- und Methodenangeboten reagiert worden:

- mit einer Verschärfung der naturwissenschaftlichen Wirkungshypothese im Rahmen neurophysiologischer Experimente, bei denen Hirntätigkeit und andere physiologische Parameter unter der Medienexposition gemessen wurden,
- mit dem dynamisch-transaktionalen Modell, welches den Wirkungsgedanken nicht aufgibt, sondern dem Einwand der Linearität und Unterkomplexität mit einem Interaktionsmodell begegnet, in welchem Implikationszusammenhänge von Medium, Botschaft, Rezipient und zahlreichen Variablen berücksichtigt werden (vgl. Früh 1991),
- mit der Wiederbelebung des Involvement-Ansatzes von Krugman (vgl. 1966), dessen Interesse sich auf den Medienwirkungsprozess während einer Medienexposition richtet und darin das Involvierungsmaß eines Rezipienten sowie dessen Selektionsmechanismen beobachtet, mit denen er Wirkung minimiert (vgl. Halff 1998). Dieser Ansatz wird in der Variante des «Elaboration Likelihood Model» empfohlen, welches davon ausgeht, dass Medienwirkungsverläufe von der Elaboration determiniert werden, «zu der sich ein Rezipient in der Kommunikationssituation entschieden hat» (a.a.O., S. 176). Hier werden also die Wirkungsumstände, nicht die Wirkungshöhe beobachtet,
- mit der Tendenz, der Entscheidung über die Angemessenheit der Annahme einer Linearität von Wirkungen dadurch auszuweichen, dass man das medizinische Risikofaktorenkonzept übernimmt und misst, inwieweit das Risiko der Gewaltbereitschaft eines Rezipientenkollektivs steigt, wenn es einer bestimmten Medienexposition unterliegt,
- mit dem Ansatz qualitativer Medienforschung, der sich auf die Weisen konzentriert, in denen Rezipienten Erfahrungen mit medialen Ereignissen reflektieren, deuten, topologisieren, definieren usw. (vgl. Maletzke 1984; Bachmair/Mohn/Müller-Doohm 1985; Wagner 1993). Dieser Ansatz existiert – in der Form der Medienbiographieforschung – als diachrone Variante (vgl. Kübler 1995, S. 11). Die synchrone Variante, die hier dargelegte konstruktivistische Sicht, die nach den Konstrukten fragt, die Rezipienten bei der Medienexposition hervorbringen, gehört zu diesem Paradigma. Sie ist bisher theoretisch expliziert (vgl. Grossmann 1999), nicht jedoch forschungspraktisch erprobt worden.

Zum Stand der (erziehungswissenschaftlichen) Medienrezeptionsforschung

Auch in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung ist eine Abwendung vom Wirkungsansatz zu registrieren, wie er noch von Glogauer (vgl. 1994) oder Kunczik (vgl. 1994) vertreten wurde. Es ist eine Reihe von Medienrezeptionsansätzen entstanden, die sich untereinander akzentuell durchaus unterscheiden: So kritisieren Kreuzinger u. a. (vgl. 1995) die Kausalitätsannahmen zwischen Medienkonsum und Gewaltaffinität, Kade/Lüders konzipieren Medienkonsumenten als Nutzer, die sich Wissensbestände *aneignen* (vgl. Kade/Lüders 1996). Von dieser Aneignungsvorstellung ist auch Ayass (vgl. 1993) gekennzeichnet. Schäffer (vgl. 1998) geht von generationsspezifischen *Mediennutzungskulturen* aus. Ähnlich verfährt auch Vogelgesang (vgl. 1997), wenn er nach kulturellen Rezeptionsmustern sucht, die als biographische Stilelemente fungieren. Einen erheblichen Raum nehmen bei der an den Medienrezipienten orientierten Forschung *Mediennutzungsansätze* ein, die sich zum einen der Expositionszeit (von Kindern und Jugendlichen) gegenüber den verschiedenen Massenmedien zuwenden, zum anderen der «erlebten Verwendung von Medien im Alltagsleben» (Lukesch 1993, S. 481) Derartige Untersuchungen sind vom DJI (vgl. z. B. Breckner/Herrath 1987) durchgeführt worden (vgl. auch die Forschungsübersicht bei Lukesch 1993).

An die Mediennutzungsforschung stellt sich z. B. die Frage nach dem Forschungsstand des Zusammenhangs von Selbstkonzept und Medienrezeption. Lukesch (vgl. 1990) hat vorgeschlagen, das «Selbstkonzept des Menschen als eine angemessene Variable (zu betrachten), um das individuelle Medienverhalten des Rezipienten zu erklären» (a.a.O., S. 426) Nicht anders als seine Vorläufer (z. B. Neubauer 1967) betrachtet er indessen das Medienrezeptionsverhalten ausschliesslich unter dem Gesichtspunkt der Rezeptionsfrequenz bestimmter Klassen von Medien, nicht der kognitiven Konstruktionsweise medialer Elemente. Entsprechend verwendet er das der Messung zugrundegelegte «Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen (ISS)» (Fend u. a. 1984, vgl. auch Lukesch 1990, S. 432) auch nicht qualitativ, sondern quantitativ im Sinne erreichter Masse, die dann mit gleichfalls quantitativen Werten, den Konsumfrequenzen, verglichen werden.

Die *strukturanalytische Medienrezeptionsforschung* (vgl. Aufenanger 1994) orientiert sich am interaktionistischen Paradigma und fragt

umfassend danach, «wie Kinder Medien benutzen a) in Abhängigkeit von ihren kognitiven Fähigkeiten und im Zuge der Entwicklung ihrer Sachkompetenz, b) im Kontext ihrer sozialen Fähigkeiten und als Mittel zur Entwicklung befriedigender Sozialbeziehung und c) im Zusammenhang mit ihren entwicklungsbedingten Affekten und Ich-Leistungen, wobei die Ich-Struktur zugleich als Bedingung und als Entwicklungsziel der Medienrezeption angesehen wird» (Charlton/Neumann 1990b, S. 46). In dieser Art der Medienrezeptionsforschung spielen im Gegensatz zur Medienwirkungsforschung an Kindern und Jugendlichen Untersuchungen zu «handlungsleitenden» Themen eine besondere Rolle. Der Terminus «handlungsleitende Themen», der nach Murray und Thomae der Motivationspsychologie entlehnt ist, bezeichnet szenische Themen, in denen sich «menschliche Bedürfnisse» nachweisen lassen. Diese Bedürfnisse sind u. a. altersbedingt. Es ist deshalb der Versuch gemacht worden, im Medienwahlverhalten von Kindern und Jugendlichen solche handlungsleitenden Themen ausfindig zu machen (vgl. z. B. Charlton/Neumann 1990a). Dabei hat sich herausgestellt, dass die Mediennutzung der persönlichen Thematik des Kindes folgt und dass die Mediengeschichte (Mediennutzungsverhalten im Lebenslauf) dem jeweiligen Entwicklungsthema des Kindes sehr deutlich entspricht (vgl. a.a.O. und Lenssen 1996). Angesichts der Stichprobe von nur 6 Rezipienten und einer Längsschnittdauer von nur 1,5 Jahren ist die Verallgemeinerungsfähigkeit dieser Resultate aber sehr gering (vgl. auch Charlton/Neumann 1990a). Mikos (vgl. 1996) hat daran angeschlossen und vorgeschlagen, die Aufmerksamkeit auf die Interaktion zwischen (Film-)Text und Zuschauer zu richten, aus der heraus die Geschichte (story) im Kopf des Zuschauers entsteht, die «aus den zum Plot gehörenden abgebildeten Ereignissen und den zusätzlich vom Zuschauer aus den Hinweisen des Textes gefolgerten Ereignissen (besteht), die im Film nicht abgebildet sind» (a.a.O., S. 58f.). Dieser struktur-funktionale Ansatz muss gegenwärtig als der einzige Medienrezeptionsansatz gesehen werden, der mit dem Konzept der konstruktivistischen empirischen Medienrezeptionsanalyse (vgl. Schmidt 1996) kompatibel ist, wie sie hier vorgeschlagen werden soll.

Konstruktivistischer Ansatz – Kommunikative Konstruktion von Kommunikaten

Rezipientenorientierte Medienforschung, wie sie für die Erziehungswissenschaft angezeigt ist, muss einem Theorieangebot folgen, welches

Rezeption als eine konstruierende Tätigkeit des Rezipienten versteht. Dieses gilt für Systemtheorie, Radikalen und Sozialen Konstruktivismus. In diesem Theoriekontext wird die Rezeption von «Wirklichkeit», zu der auch die Medienwirklichkeit gehört, als eine Kommunikatbildung und Kommunikation von Kommunikaten in einer Verstehenssituation definiert (vgl. Flake 1994, S. 161; Schmidt 1996, S. 130ff). Der Kommunikation folgt eine Weiterverarbeitung und Eintragung in den Lebenslauf (vgl. Schmidt 1996, S. 136ff). Insofern alle Medien als Instrumente kognitiver wie kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion bereitstehen und entsprechend rezipiert und genutzt werden (vgl. Schmidt 1996, S. 277), ist es insbesondere vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorie nicht sinnvoll zwischen echter, realer Wirklichkeit und fiktionaler, verzerrter oder verfremdeter Wirklichkeit zu unterscheiden. Ausgehend von den Grundannahmen des Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie können solche Unterscheidungen kritisiert werden.

Kommunikatbildungsprozesse

Medienrezeption lässt sich als die Tätigkeit eines Bewusstseinsystems (Kognition) definieren, welche im Prozess der Rezeption Sinn konstituiert und nicht etwa Sinn (als in einem Text oder Film vorhanden) ermittelt. Aus Anlass medialer materialer Gegebenheiten (Buch, Film, usw.), die der Umwelt des Bewusstseinsystems zugeschrieben werden, konstruiert ein Bewusstseinsystem sogenannte Kommunikate (vgl. Schmidt 1980, S. 74, Flake 1994, S. 161; Schmidt 1996, S. 136ff) in einer Verstehenssituation, d. h. den bewusst «wahrgenommenen» Text. Merkmale der medialen materialen Gegebenheit sind insofern als «Instruktionen» anzusehen, die zum Aufbau mentaler Modelle, bzw. zur Kommunikatbildung anleiten (vgl. Flake 1994, S. 162). Ein Kommunikat ist ein Element des Bewusstseinsystems und als solches das Resultat einer selbstreferentiellen Verkettung kognitiver Einzeloperationen: «Kommunikate werden einem sprachlichen Medienangebot also attribuiert aufgrund der operativen Funktion, die seiner Verarbeitung im kognitiven Bereich eines Individuums zukommt (Schmidt 1996, S. 131). Diese Definition schliesst an eine konstruktivistisch orientierte empirische Literatur- und Medienwissenschaft an, wie sie mit einer Reihe von Arbeiten von S. J. Schmidt (vgl. Schmidt 1980, 1991, 1992, 1996) und dem Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung (vgl. LUMIS-Schriften 1984–1998 und 1988–1997) vorliegt.

Forschungspraktisch ist die Frage bedeutsam, wie diese Kommunikate – hier als Filmkommunikate – beobachtbar gemacht werden können. Da der Prozess der Kommunikat-Konstruktion ein interner Bewusstseinsvorgang ist muss die «erkenntnistheoretische Problematik dieses Zugangs zu internen Daten berücksichtigt, und die Auswahl empirischer Methoden dieser Problematik gerecht werden» (Flake 1994, S. 161). Aus der exakten Definition der Kommunikate wird deutlich, dass ein Rückschluss auf Kommunikate nur in Kommunikationshandlungen möglich ist, die entweder naturwüchsig stattfinden oder forschungstechnisch arrangiert werden müssen, denn es gilt: «SKK ist ein sprachliches Kommunikat für einen Kommunikationsteilnehmer K in einer sprachlichen Kommunikationshandlung KH genau dann, wenn K mit einer sprachlichen Kommunikatbasis KB, die ihm in einer Kommunikationssituation Ksit präsentiert wird, eine Kommunikationshandlung KH durchführt, oder wenn K eine sprachliche Kommunikatbasis SKB produziert, um damit mit anderen Kommunikationsteilnehmern Kommunikationshandlungen durchzuführen» (Schmidt 1980, S. 74). Der Verstehensprozess ist dabei zu differenzieren in Kommunikatbildungsprozesse und soziales Verstehen. Werden die kognitiven Ordnungen, die aus den selbstreferentiellen Prozessen der individuellen Kognition anlässlich der Wahrnehmung eines Kommunikationsangebotes hervorgehen, als Kommunikate bezeichnet, so wird Kommunizieren als bedeutungsgerechtes Kommunizieren verstanden, als soziales Qualitätskriterium für intellektuelle und psychische Leistungen autonom operierender kognitiver Systeme. Als sozialen Prozess der Bewertung der Anschlussfähigkeit von Kommunikation kann somit über soziales Verstehen nur auf der Ebene der Kommunikation entschieden werden (vgl. Grossmann 1999, S. 133ff).

Entscheidend für eine mögliche empirische Ermittlung von solchen Kommunikatbildungsprozessen ist es, im Anschluss an eine Medienexposition (z. B. einem Film) den Probanden (Rezipienten) in Kommunikationssituationen Anlässe für Kommunikationshandlungen zu schaffen, in denen Kommunikate geäußert werden können. Hierbei muss grundsätzlich unterschieden werden zwischen fremd zugeschriebenem Verstehen als Verstehen, das kognitiven Prozessen auf der sozialen Ebene von anderen zugeschrieben wird, und selbstzugeschriebenem Verstehen, das auf einer Selbstbewertung eigener Handlungen und Kognitionen basiert.

Operationalisierung: Beschreibungssprache für Kommunikate

Entscheidend für die Operationalisierung dessen, was bei S. J. Schmidt als Kommunikat definiert wird, ist eine methodische Operationalisierung des Kommunikatbegriffs. Wenn Kommunikatbildungsprozesse nur als kommunikative Äusserungen von Kommunikaten ermittelt werden können, muss eine empirische Erfassung einhergehen mit der Beurteilung des Kommunizierten, also der semantischen und grammatischen (syntaktischen) Aspekte.

Es stellt sich deshalb die Frage, wie die Bewertung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen der geäußerten Kommunikate – gerade in Anbetracht der wechselseitigen Beziehung von sozialen und individuellen Parametern – methodisch umsetzbar ist. Konkret bedeutet dies für die Auswertung von «Kommunikationshandlungen» von Individuen im Anschluss beispielsweise an eine Filmexposition, dass ein Instrumentarium gefunden werden muss, welches innerhalb des Semantikbegriffs syntaktische (grammatische), begriffsemantische, situationspragmatische, sowie kontextuelle Aspekte erfasst (vgl. Wunderlich 1980).

Ein zwar älteres, aber für ein solches Vorhaben als anschlussfähig zu bewertendes linguistisches Modell ist die generative Transformationsgrammatik, die u. a. auf Noam Chomsky und seine Arbeiten zwischen den 1950er und 1970er Jahren zurückzuführen ist (vgl. Chomsky 1957, 1965 und Frank Palmer 1974 und Baumgärtner, Polenz, Steger 1970). Dieser Ansatz war ursprünglich als Grundlage einer Universalgrammatik konzipiert worden und ist wegen seiner impliziten Universalienannahme zu Recht aus philosophischer und linguistischer Sicht kritisiert worden, weil eine temporale Invarianzannahme von Sprache nicht zu halten ist. Die Transformationsgrammatik, die im wesentlichen alle «individuellen und zufälligen Faktoren» der Sprache eliminiert (vgl. Palmer 1977 und Baumgärtner, Polenz, Steger 1970) erlaubt es nun im Umkehrschluss individuelle syntagmatisch-semantische Achsen des «Gesprochenen oder Geschriebenen» (z. B. in Aufsätzen oder Interviews) von «normalen» oder sprachstrukturell «erlaubten» Verwendungen von Sprache zu unterscheiden. So kann als extremes Beispiel das «Nichterlaubte» bzw. Unübliche in der Form des «falschen» bzw. auffälligen grammatikalischen Gebrauchs von einzelnen Sprachelementen (Verben, Nomen Adjektive usw.), darüber Aufschluss geben, wie diese Elemente eine individuelle syntaktisch-semantische Präfiguration erhalten.

Die Kategorisierung von Nomen, Verben, Adjektiven etc. ist je nach

Fragestellung und Untersuchungsfeld über die grammatikalisch notwendigen Klassen (bei Nomen u. a.: belebt/unbelebt) erweiterbar (vgl. Baumgärtner, Polenz, Steger 1970, S. 53ff) und kann dann etwa im Rahmen einer Vergleichsstatistik Wechselwirkungen zwischen den individuellen und den universellen Syntaxstrukturen sichtbar machen. So können neben der eindeutig «falsch angewandten Sprache» auch feinere Bedeutungsunterschiede zwischen persönlichem und «normalem» syntagmatischen Sprachgebrauch ermittelt werden. Somit ergibt sich ein flexibles Fundament zur Generierung einer pragmatischen Beschreibungssprache von persönlichen Sinn- und Bedeutungsstrukturen.

Der dieser Methode zugrundeliegende Transformationsaspekt zwischen «Oberflächen-» und «Tiefenstrukturen» erlaubt es, neben der Beschreibungssprache von Kommunikaten auch eine Methode zur Beurteilung der persönlichen Kommunikatbildungsprozesse zu generieren. So sind strukturell anhand der Verwendung von Nomen, Verben etc. Transformationen wie Tilgung, Insertion, Substitution und Permutation zu beobachten (vgl. Chomsky 1969, S. 165ff und Baumgärtner, Polenz, Steger 1970, S. 93ff), die Rückschlüsse auf Kommunikatbildungsprozesse geben können.

Das Grundgerüst dieser Beschreibungssprache besteht demnach aus den – je nach Untersuchungsfeld unterschiedlichen – zu entwickelnden Klassifikationen und Kategorisierungen von Nomen, Verben, Adjektiven etc. und deren spezieller struktureller Beziehungen (Verwendung) zueinander. Die so gewonnenen syntaktisch-semantischen Strukturen ermöglichen es, sowohl die persönliche grammatikalische Verwendung von Sprache – als «Kompetenz» (Verwendung von Nomen, Verben, Adjektiven etc.), wie auch deren «Performanz», als praktische Sprachverwendung zu beschreiben (vgl. Frank Palmer 1977, S. 13ff), da dadurch die für eine «universelle Sprachstruktur» zu eliminierenden persönlichen und kontingenten Elemente und Verknüpfungen sichtbar werden.

Nunmehr gilt es, anschlussfähige Methoden zur Sprachpragmatik, Wortfeldanalyse oder Kontextgebundenheit von semantischen Strukturen einzubinden. Es lassen sich z. B. Bereiche der Wortfeldzugehörigkeit von Begriffen oder der Kontextgebundenheit von Kommunikationssituationen methodisch so verdichten, dass bei Nomen, Verben oder Adjektiven etc. weitere Klassen und Kategorien gebildet werden können, die dann den speziellen syntaktischen Gebrauch markieren. Hier sind die von Wunderlich u. a. vorgeschlagenen Methoden zur Stereotypenanalyse, lexika-

lischen Reduktion oder lexikalischen Feldanalyse zu nennen (vgl. Wunderlich 1980, S. 124-134). Im Bereich der «lexikalischen Reduktion» lassen sich z. B. Verben in die Klassen der «kausativen» oder «resultativen» Verben einteilen, die die Charakteristik von Verben als «Ursachenbeschreiber» oder «Resultatsbeschreiber» eines Satzes hervorheben. Auch erzähltheoretische Parameter wie z. B. die narratologischen Ausprägungen innerhalb der Transformationsgrammatik können in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden.

Ein weiterer Aspekt der diese Grammatikmethode erneut beachtenswert macht, ist die Tatsache, dass im Zuge komplexer Programmierungen «narrativer Computermedien» wie z. B. CD-Rom, Strategiespiele usw., Ansätze wie die generative Transformationsgrammatik als Beschreibungssprache von sehr komplexen und ausdifferenzierten syntaktisch-semantischen Zusammenhängen sehr gut geeignet erscheinen (vgl. Martinez/Scheffel 1999, S. 149). Eine solche Operationalisierung des Kommunikatbegriffes lässt Rückschlüsse auf Kommunikatbildungsprozesse anlässlich einer Medienexposition zu. Die Implikationen eines solchen Forschungsprozesses sollen nun am Beispiel von Filmrezeption veranschaulicht werden.

Methodologische Überlegungen aus Sicht der Filmtheorie

Notwendige Irritationen für das Bewusstseinssystem: Handlungsleitendes Thema und Darstellungsform – «Sujet» und «Plot»

Da Kommunikate «aus der selbstreferentiellen Verkettung kognitiver Einzeloperationen (emergieren), die intellektuelle, affektive, assoziative und empraktische Komponenten integrieren» (Schmidt 1996, S. 131), lassen geäußerte Kommunikate Rückschlüsse auf die basalen Prozesse des Bewusstseinssystems dann zu, wenn die medialen Rezeptionsangebote Elemente enthalten, die geeignet sind, das Bewusstseinssystem zu irritieren. Mediale Angebote wie ein Film gehören zu solchen Umweltirritationen. Dabei kann eine Irritation sowohl vom *Thema* eines Films als auch von bestimmten *gestalterischen Mitteln* ausgehen. Diese Irritation ist das Resultat einer «Intervention». Ein so interveniertes Bewusstseinssystem «liest» die Intervention nach seinen Regeln, die dem Beobachter zunächst unbekannt sind (Willke 1996, S. 95). Diese Regeln sind abstrakt als «Leitdifferenzen» (a.a.O.) beschreibbar, aufgrund derer die basale Zirkularität (d. h. die Selbsterhaltung des Systems) gesichert ist. Willke hat in einer verallgemeinerten Theoretisierung der therapeutischen

Kommunikation herausgearbeitet, dass diese Leitdifferenzen u. a. durch Metakommunikation, einen spielerischen Umgang mit der Identität eines Bewusstseinssystems, paradoxe Kommunikation, das Umkodieren von Leitdifferenzen und eine Distanzierung des Systems von seiner Selbstbeschreibung dekodiert werden können (vgl. Willke a.a.O., S. 95ff.). Genaugenommen handelt es sich dabei um die Erzeugung einer «Krise». Anthropologisch gesehen ist davon auszugehen, dass Metakommunikation von einer *thematischen* Irritation von anthropologischen Elementaria ausgehen kann, die die Bewusstseinssysteme existentiell betreffen. Dieses gilt in besonderer Weise für den Tod als elementare Bedrohung jedes Organismus. Im Sinne von Charlton/Neumann (1986, S. 30f.) ist der Tod zudem handlungsleitendes Thema, insoweit er zu den «Daseinthematiken» gehört und als solcher dem Entwicklungsthema des Jugendlichen sehr entspricht (s. o.). Allerdings bringen Bewusstseinssysteme in den Kommunikatbildungsprozess ganz unterschiedliche Emotionalitäts-bereitschaften ein, abhängig von zum einen den Erfahrungen mit bestimmten medialen Angeboten und zum anderen von emotionalen Wissensanteilen und Globalstrategien, die selbst sozialisations- und biographieabhängig und nur zu einem gewissen Grad bewusst sind (vgl. Schmidt 1996, S. 130).

In der interdisziplinären Erzähltheorie (Martinez/Scheffel 1999) wie auch in der filmwissenschaftlichen Betrachtung (Wuss 1993 S. 83ff), wird ein Unterschied zwischen dem «Thema» und dem «Inhalt» einer Erzählung gemacht. So ist das Thema eng verbunden mit dem Sujet – also dem Gegenstand der Handlung – während der Inhalt die explizit zu erkennende «Bedeutung (meaning)» oder den «Plot» wiedergibt. Folglich muss ein Unterschied zwischen der Handlung (Inhalt und Darstellung) und dem «Thema» oder Sujet gemacht werden (Martinez/Scheffel 1999, S. 149ff). So gesehen sollten unabhängig von den aus anthropologischen Gründen angezeigten *Themen* oder *Sujets* gleichrangig bestimmte *Gestaltungsweisen* des Films selbst nach Irritationsmöglichkeiten für Bewusstseinssysteme untersucht werden.

Die Darstellungsform: Phänomenologie filmischer Narration

Eine frühe «konstruktivistische» Sicht, die in der Filmtheorie allerdings sehr lange Ausnahme blieb, war die Theorie der Wechselwirkung von Hugo Münsterberg (vgl. 1916), der den Wechsel der Rezeption bewegter Bilder als einen aktiven Prozess des Zuschauers konzipierte. Diese

Figuration ist erst sehr spät wieder aufgenommen worden, so etwa durch Peter Wuss (vgl. 1993, S. 53-82) in dem Versuch, die Filmrezeption als einen Prozess der Bildung kognitiver Invarianten zu sehen.

Ähnliches gilt für Rudolf Arnheims Versuch einer gestaltpsychologischen Beschreibung der Filmrezeption als eines «aktiven Sehens» (Arnheim 1978). Diese Zugänge geben indessen keine Auskunft über die spezifische Struktur solcher Filmelemente, die in besonderer Weise geeignet sind, spezifische Konstruktbildungen zu evozieren. Dieser Frage wendet sich in adaptierbarer Weise Gilles Deleuze (vgl. 1997 a und b) zu. Er beschreibt in Absetzung von den semiotischen Ansätzen von Eco (1972) und Metz (1972 / 1973), auf einer semiotisch-phänomenologischen Basis, ästhetische Mittel wie die Grossaufnahme oder die Verknappung des «Bewegungsbildes»¹, welche beim Rezipienten ein «Affektbild»² evozieren. Das auto-poietisch geschlossene Bewusstseinsystem konstruiert auf dieser Basis den Film (vgl. Deleuze 1997 b, S. 35ff und 47ff)

Bestimmte ästhetische Darstellungsmethoden sind für die Stimulierung dieses Prozesses besonders geeignet. Teilweise waren diese auch schon in älteren Filmtheorien bekannt, so etwa das umstrittene, aber heuristisch durchaus interessante Kuleschowexperiment, welches die manipulativen Möglichkeiten der Filmmontage belegen sollte. Ausschlaggebend dabei ist in erster Linie die assoziative Kraft der Montage (vgl. Reisz/Millar 1988, S 25ff und Beller 1993, S. 20f.), die, der Phänomenologie von Deleuze folgend, auch durch die Verknappung oder Reduktion des «Bewegungsbildes» hervorgerufen wird und durch den abrupt-verkürzenden Charakter des visuellen oder auditiven Schnitts bedingt ist.

Die genannten Theorien haben neben dem individuell-konstruktivistischen Charakter einer «aktiven» Rezeption auch einen konstruktivistisch-antizipatorischen Aspekt gemeinsam, der sich z. B. in Form antizipierter «Aufmerksamkeit» (vgl. Münsterberg 1916), einer «Gestalt» (vgl. Arnheim, 1978) oder eines nach den persönlichen Klischees konstruierte «Aktionsbilder»³ bzw. irritierte «Reflexionsbilder»⁴ zeigt (vgl. Deleuze 1997 b, S.

35ff und 47ff).

Diese Theorien liefern nun neben der hier gewählten Irritation durch die «Sujetkategorie» der «Todesdarstellung» eine Möglichkeit, die zur Intervention fähigen «Darstellungskategorien» bilden zu können. Die für die Methodik und der damit einhergehenden Analyse entscheidende Frage ist aber: Wie lassen sich nun solche Filmstrukturen topologisieren? Es sind dazu die Aspekte der «aktiven» Konstruktion von Filmstrukturen sowie der Antizipation genauer zu betrachten. Ersteres erfordert eine Theorie zur Doppel- und Mehrfachcodierung von filmischen Erzählstrukturen, die so z. B. in den Modellen von Peter Wuss (vgl. 1993) und Ernst Schreckenbergs (vgl. 1998) eine anschlussfähige Umsetzung erfahren. Es können demnach innerhalb einer filmischen Narration eine Vielzahl von parallelen und komplexen Strukturen (je nach Dichte der Gestaltung) sichtbar gemacht werden, die z. B. in der Form von «Topikreihen» oder «Kausalketten» kontingente aber nicht beliebige Konstrukte sichtbar machen (vgl. Wuss 1993, S. 53-82).

Der Antizipationscharakter verweist wiederum auf zwei weitere Teilaspekte, nämlich zum einen auf die phänomenologisch bedingte Narrativität solcher Prozesse im allgemeinen, zum anderen auf die antizipatorisch konstruierbaren Erzählstereotypen oder Klischees im speziellen. Hier erweist sich z. B. die Intertextualitätsforschung (vgl. Broich/Pfister 1985 und Lachmann 1997) als anschlussfähig zur Phänomenologie des «Bewegungsbildes», wobei sich das antizipierbare «Handlungsklischees» des «Bewegungsbildes» (vgl. Deleuze 1997 b, S. 35ff) als «Zitat» (vgl. Lachmann 1997, S 677ff) oder Erzählstereotype (vgl. Wuss 1993, S. 147ff) beschreiben lässt. Somit lassen sich innerhalb einer mehrfachcodierten Erzählstruktur diejenigen «Zitate» analysieren, die aufgrund ihrer «Markierung» oder Verwendung (Partizipation, Transformation oder Tropik) ein Irritationspotential wie das gesuchte besitzen (vgl. Lachmann 1997, S. 677ff).

Der stark narrative Aspekt innerhalb dieser Topologisierung von Filmstrukturen hat seinen Ursprung in der hierzu herangezogenen Phäno-

Strukturen eine konkrete Handlung oder «Aktion» als Instruktionsangebot für das Bewusstseinsystem darstellt, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

⁴ Als «Relationsbild» ist jener Teil des «Bewegungsbildes» zu betrachten, der aufgrund seines Instruktionsangebotes eine «Irritation» (vgl. «Affektbild») des Bewusstseinsystems ermöglichen kann, welche eine persönliche «Relation» oder Reflexion (affektiv wie auch kognitiv) des «Bewegungsbildes» bedeuten kann, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

¹ Das «Bewegungsbild» fungiert bei Deleuze als Sammelbegriff seiner Phänomenologie des Antizipationsprozesses audiovisueller Bildern, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

² Das «Affektbild» stellt innerhalb dieses Prozesses die affektive Reaktion des Bewusstseinsystems auf die «Irritation» dar, vgl. Deleuze, 1997 b, S. 35ff und 47ff.

³ Das «Aktionsbild» kann als der Teil des «Bewegungsbildes» bezeichnet werden, der aufgrund seiner konzeptuellen (z. B. syntaktisch-semantischen) oder stereotypischen

menologie des Mediums Film als Matrix für Antizipation. So ist der Charakter des «Bewegungsbildes» in der Form eines «Aktions-», eines «Relations-» und eines «Affektbildes» als die Antizipation von Bewegung als Handlung zu verstehen, die multiple Mikro- wie auch Makrostrukturen herausbilden kann. Demnach sind z. B., bedingt durch die «Rahmung» des Bildes, alle «Bewegungen» in der Form eines Zeitindexes bereits als kleine autonome Handlungen zu begreifen (Jäger, 1997, S. 219ff), die wiederum innerhalb von «Topikreihen» oder «Kausalketten» komplexere Erzählstrukturen herausbilden können.

Diesen Aspekt findet man auch bei Jurij Lotman (vgl. 1973, 1974), der ein Modell raumsemantischer Zusammenhänge entwirft. Demnach werden z. B. in Texten (Narrationen) «ursprünglich nicht-topologisch-semantische Gegensatzpaare» (z. B. topographische) zu semantischen Wertungen innerhalb der Erzählstruktur verknüpft, die somit bereits ein Handlungsmoment generieren können (Martinez/Scheffel 1999, S. 140ff).

Der Fokus auf die Narrativität von filmischen Darstellungen legt es nun nahe bei der Filmauswahl konkrete narrative Beispiele heranzuziehen, die in der Form einer Spielfilmerzählung sowohl die «Sujet-» wie «Darstellungparameter» erfüllen und eine in sich abgeschlossene Erzählung ergeben, um alle Bereiche der mehrfachcodierten Erzählstrukturen erfassen zu können.

Aspekte der Narrativität: «persönliche Skripts» und Kommunikatbildungsprozesse – Forschungserfordernisse

Die Bedeutung narrativer Elemente bei der Topologisierung filmischer Strukturen wirft die Frage auf: Welche Bedeutung haben narrative Elemente innerhalb der Beschreibung von Kommunikaten und deren Bildungsprozessen und wie ist dieser Aspekt methodisch operationalisierbar?

Wenn man die Hypothese aufstellt, dass nacherzählte Filmstorys Aufschluss darüber geben können, wie die persönlichen Scripts strukturiert sind, so kann man damit Kommunikate und deren Bildungsprozesse sichtbar machen. Die erziehungswissenschaftliche Relevanz wird daran sichtbar, wenn man der weiteren Hypothese folgt, dass die «persönlichen Skripts» in einem wechselseitigen Implikationszusammenhang mit Handlungsmustern stehen: Die Handlungsmuster eines Menschen sind demnach erkennbar an der Art und Weise, wie er Geschichten erzählt – im Sinne der Verarbeitung von Verstandemem.

Die Operationalisierung dieser persönlichen Scripts – in der Form von Kommunikatstrukturen – kann nun praktisch als «persönliche Nacherzählung» im Anschluss an eine Filmexposition umgesetzt werden. Hierbei ergeben sich durch die Methoden der soziolinguistischen narrativen (u. a. Transformations-) Grammatik, z. B. bei Labov (1972 und 1973), Labov/Waletzky (1972) oder van Dijk (1972 a b und 1980), direkte Anschlussmöglichkeiten zur Topologisierung filmischer Nacherzählungen und deren Auswertung innerhalb der oben erörterten Beschreibungssprache von Kommunikaten und deren Bildungsprozessen (vgl. Punkt 3 und Martinez/Scheffel 1999, S. 145ff).

Die Analyse narrativer Elemente in Interviews ist auch fester Bestandteil der qualitativen Sozialforschung (u. a. der rekonstruktiven Sozialforschung). So werden hier individuelle Erzählstrukturen anhand narrativer Interviews erfasst, um z. B. die Validierungsprozesse des Geäußerten (als Ausdruck «erlebter Erfahrung») beurteilen zu können. Methodisch wird hierbei davon ausgegangen, dass der Befragte sich als Folge des Erzählprozesses einem «Gestaltschließungszwang», einem «Kondensierungszwang» und einem «Detaillierungszwang» aussetzt (vgl. Schütze 1977), und demnach als (erzählstrukturelles) Resultat dieser «Zwänge» persönliche Prioritäts- und somit Plausibilitätsstrukturen sichtbar gemacht werden können (vgl. Bohnsack 2000, S. 109ff und Mayring 1999, S. 54ff).

Diese Beispiele aus der Soziolinguistik und der qualitativen Sozialforschung zeigen Methoden, die zur Analyse persönlicher Erzählstrukturen dienen. Bei diesen Analysemodellen ist jedoch zu beachten, dass Sujet und Motivation einer persönlichen Narration implizit immer mit realen Erfahrungen oder Erlebnissen (bzw. biographischen Daten) gekoppelt sind. Dementsprechend ist es unverzichtbar, bei der Generierung eines Analyseapparates für Kommunikatbildungsprozesse – in Abgrenzung z. B. zur Biographieforschung – den o. g. Hypothesen zu folgen.

Zur Plausibilisierung dieser Hypothesen ist es wichtig, die graduellen Unterschiede zwischen der Narration von realen Erfahrungen und fiktiven Filmerzählungen genau zu betrachten und zu definieren. Dies ist aber für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung generell von Bedeutung, da für sie die Frage relevant ist, ob und wie z. B. Film als erlebte Fiktion sich von erlebter Wirklichkeit unterscheidet. Positionen des Konstruktivismus verweisen hier allerdings auf die Problematik der Unterscheidung von realer Erfahrung von Wirklichkeit und Medien-

erfahrung, da auch die Medienerfahrung eine Erfahrung von Wirklichkeit, der Medienwirklichkeit ist (vgl. Schmidt 1996, S. 277). Der konstruktivistische Ansatz korrespondiert hier mit dem aktuellen Stand der Kognitions- und Lernforschung (korrespondierend mit neurobiologischen Wissensbeständen, vgl. Strube 1996, S. 329ff & Roth 1998). Dieses theoretische Konzept ermöglicht zudem Beschreibungseinheiten für Bewusstseinskonstruktionen zu entwickeln. Um diese Bewusstseinskonstruktionen in Bezug auf den Film vergleichbar machen zu können, ist es aus methodischen Gründen notwendig eine Art «Standarderzählung» des Films zu generieren. Anhand der Topologisierung von Filmstrukturen muss deshalb eine Methode entwickelt werden, mit der alle relevanten mehrfachcodierten Erzählstrukturen erfasst und bezogen auf den Film standardisiert werden können.

Im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung ergeben sich aus den o. g. Überlegungen für den Bereich der Grundlagenforschung folgende Forschungserfordernisse. Grundsätzlich sollte eine Beschreibungssprache von Kommunikaten auf der Basis der generativen Transformationsgrammatik entwickelt werden, die es erlaubt, die narrativen Aspekte persönlicher Filmskripts (Nacherzählung von Filmen) mit einzubeziehen. Eine solche Beschreibungssprache wäre die Grundlage einer Untersuchung der je individuellen Differenzen dieser persönlichen Skripts im Vergleich zu einer Standarderzählung einer mehrfachcodierten Filmstruktur.

Weiterhin bedarf es einer differenzierten Untersuchung von Sprachäusserungen jenseits der Nacherzählungen, um Kommunikatstrukturen typisieren zu können. Für ein derartiges Untersuchungsdesign ist es sinnvoll, bewährte Tests und Theorien hinzuzuziehen, wie die Modelle der Selbstkonzept- und Körperkonzeptforschung (vgl. Deusinger 1986, 1998) oder die «Theorie persönlicher Konstrukte» (vgl. Kelly 1986) als Integrationsmodell sozialer und individueller Präfigurationen. Da mit grosser Sicherheit zudem einige vorhandene Erfahrungsmuster (Deutungsmuster) bei nahezu allen denkbaren Probanden zu erwarten sind, wie sogenannte anthropologische Elementarfakten (Todesstatsache, Geburt, Lachen und Weinen, Fortbewegung – als Zeitindex im Raum, Schlaf und Kopulation, Essen und Trinken, Krankheit und Gesundheit), die möglicherweise mit einem «kollektiven Bewusstsein» korrespondieren könnten, ist es aus Gründen der Vergleichbarkeit ratsam, die Untersuchung von persönlichen Filmskripts insbesondere in Konfrontation mit

solchen Themen auszurichten, wie hier am Beispiel der Todesthematik plausibilisiert werden konnte.

Ein solches Forschungsdesign bietet der erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung einen grundlagenorientierten und empirisch anschlussfähigen neuen Zugang zu Prozessen der individuellen Medienrezeption auf dem Stand neuester kognitionspsychologischer und medienwissenschaftlicher Forschung.

Literaturverzeichnis

- Angerer, M.-L.; Dorer, J. (Hrsg.) (1994): *Gender und Medien: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation*. Wien.
- Arnheim, R. (1978): *Kunst und Sehen: Eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Berlin.
- ARD-Forschungsdienst (1992): «Methodische Probleme der Kommunikationsforschung.» In: *Media-Perspektiven* 10, S. 666 – 670.
- Aufenanger, S. (1994): «Strukturanalytische Rezeptionsforschung. Familien- und Medienwelt von Kindern.» In: Hiegemann, S.; Swoboda, W. H. (Hg.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen, S. 403 – 412.
- Ayass, R. (1993): «Auf der Suche nach dem Verlorenen Zuschauer.» In: Holly, W.; Püschel, U. (Hrsg.): *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. Opladen, S. 27 – 42.
- Bachmair, B.; Mohn, E.; Müller-Doohm, S. (Hrsg.) (1985): *Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung*. Werkstattberichte, Kassel.
- Bandura, A. (1969): «Social Learning Theory of Identificatory Processes.» In: Goslin, D. A. (Hrsg.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, S. 213–262.
- Bardmann, T. M. (Hrsg.) (1997): *Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie*. Opladen.
- Bellert, H. (1993): *Handbuch der Filmmontage*. München.
- Berkowitz, L. (1970): «The Contagion of Violence. An S-R Mediation Analysis of some Effects of Observed Aggression.» In: Arnold, W. J.; Page, M. M. (Eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*, 18, Lincoln, S. 95–135.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis*. Opladen.
- Breckner, I.; Herrath, F. (1987): *Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Kritik zwischen Mythen und Fakten*. München.
- Broich, U.; Pfister, M. (1985): «Formen der Markierung von Intertextualität.» In: *Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen.
- Charlton, M.; Neumann, K. (1990a): *Medienrezeption und Identitätsbildung*. Tübingen.
- Charlton, M.; Neumann, K. (1990b): «Rezeptionsforschung als Strukturanalyse. Diskussion einer Forschungsmethode am Beispiel der Freiburger Längsschnittuntersuchung von Kindern.» In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hrsg.): *Medienkommunikation im*

- Alltag. München, S. 25–56.
- Deleuze, G. (1997a): *Das Bewegungsbild*. Frankfurt a. M..
- Deleuze, G. (1997b): *Das Zeit-Bild*. Frankfurt a. M..
- Deusinger, I.M. (1986): *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Ein Verfahren zur Messung von 10 differenzierten Selbstkonzepten*. Göttingen.
- Deusinger, I. M. (1998): *Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS). Handanweisung mit Bericht über vielfältige Validierungsstudien*. Göttingen.
- DFG (Hrsg.) (1987): *Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Enquête der Senatskommission für Medienwirkungsforschung*. Weinheim.
- Dick, A.; Faulstich-Wieland, H. (1989): *Mädchenbildung und neue Technologien*. Wiesbaden.
- Dijk, T. A. van (1972): *Papier zur Textlinguistik. Band 1: Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken*. Hamburg.
- Dijk, T. A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München.
- Dollard, J. et. al. (1980): *Frustration and Agression*. Westport.
- Drabman, R. S.; Thomas, M. H. (1974): «Does Media Violence Increase Children's Toleration of Real-Life Aggression.» In: *Developmental Psychology* Vol. 10 , No. 3, S. 418-421.
- Eco, U. (1972): *Einführung in die Semiotik*. München.
- Fend, H.; Helmke, A. K.; Richter, P. (1984): *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen*. Konstanz.
- Feshbach, S. (1961): «The Stimulating Versus Cathartic Effects of a Various Aggressive Activity.» In: *JASP (= Journal of Abnormal and Social Psychology)* 63, S. 381-385.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Peterson.
- «Filmhelden als Gewaltmodell?: Interview mit Herbert Selg.» In *tv diskurs*. Ausgabe 6, Oktober 1998. S. 36 – 47.
- Fiske, J. (1989): *Understanding Pupular Culture: Reading the Popular*. London.
- Flake, M. (1994): *Verstehen als Konstruktion*. Opladen.
- Früh, W. (1991): *Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell*. Opladen.
- Gerbner, G. (1980): «The mainstreaming of America: Violence Profile No. 11.» In: *Journal of Communication*, vol. 30, No. 3, S. 10–29.
- Glogauer, W. (1994): *Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien*. Baden-Baden.
- Grossmann, B. (1999): *Medienrezeption. Ein Überblick über bestehende Ansätze und der Vorschlag einer konstruktivistischen Alternative*. Opladen.
- Halff, G. (1998): *Die Malaise der Medienwirkungsforschung: Transklassische Wirkungen und klassische Forschung*. Opladen.
- Jäger (1997): *Gilles Deleuze: Eine Einführung*. München.
- Kaase, M.; Schulz, W. (Hrsg.) (1989): *Massenkommunikation: Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen.
- Kade, J.; Lüders, Chr. (1996): «Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung.» In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M., S. 887 – 923.
- Kelly, G. A. (1986): *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn.
- Kleiter, E. F. (1994): «Aggression und Gewalt in Filmen und aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Darstellung einer empirischen Pilotstudie.» In: *Empirische Pädagogik* 8, S. 3 –57.
- Kniveton, B. H. (1978): «Angst statt Aggression. Eine Wirkung brutaler Filme.» In: *Fernsehen und Bildung*, 12, S. 41- 47.
- Kreuzinger, B. u. a. (1995): «Mediennutzung und die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» In: Funk, W. (Hrsg.): *Nürnberger Schüler-Studie 1994*, Regensburg, S. 223 – 258.
- Krippendorf, K. (1994): «Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation.» In: Merten, K.; Schmidt, S. J.; Weischenberg (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen, S. 79 – 113.
- Krugman, H. E. (1966): «The Measurement of Advertising Involvement.» In: *Public Opinion Quarterly* 30, S. 583 – 596.
- Kübler, H.-D. (1995): «Das unendliche Ende der Wirkungsforschung.» In: *Medien praktisch* 19, S. 4 – 36.
- Kunczik, M. (1994): *Gewalt und Medien*. Köln.
- Labov, W. (1972): «The Transformation of Experience in Narrative Syntax.» In: *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia.
- Labov, W.; Waletzky, J. (1973): «Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung.» In: Ihwe, J. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Band 2, Frankfurt a.M..
- Lachmann, R.; Schahadat, S. (1997): «Intertextualität.» In: Brackert, H./Stückrath, J. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft: Ein Grundkurs*. Reinbek.
- Lenssen, M. (1996): «Handlungsleitende Themen und Bedürfnisorientierung. Was Kinder im Fernsehen suchen.» In: Klinger, W.; Schönenberg,, K. (Hrsg.): *Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem*. Baden-Baden. S. 123 –129.
- Lotman, M.J. (1973): «Die Struktur des künstlerischen Textes.» In: Gröbel, R. (Hrsg.), Frankfurt a.M..
- Lotman, M.J. (1974): «Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur.» In: Eimermacher, K. (Hrsg.), Kronberg.
- Lukesch, H. u.a. (1990): *Jugendmedienstudie*. Regensburg.
- Lukesch, H. (1993): «Mediennutzung und Mediennutzen bei Kindern.» In: Markefka, M.; Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, S. 481 – 489.
- LUMIS-Schriften (1984-1998): Hauptreihe. Siegen.
- LUMIS-Schriften (1988-1997): Sonderreihe. Siegen.
- Martinez, M.; Scheffel, M. (1999): *Einführung in die Erzähltheorie*. München
- Mayring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim
- Merkert, R. (1992): *Medien und Erziehung*. Darmstadt.
- Merten, K. (1994): «Wirkungen von Kommunikation.» In: Merten K.; Schmidt, S. J.; Weischenberg, S. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen S. 291 – 328.
- Merten, K. (1999): *Gewalt durch Gewalt im Fernsehen?*. Opladen.

- Metz, C. (1972): *Semiologie des Films*. München.
- Metz, C. (1973): *Sprache und Film*. Frankfurt a.M..
- Mikos, L. (1996): «Die Geschichte im Kopf des Zuschauers, struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse, Teil 2.» In: *Medien praktisch* H. 4, S. 57-62.
- Mikos, L. (1999): «Zwischen den Bildern – Intertextualität in der Medienkultur.» In: Ammann, D.; Moser, H.; Vaissière, R. (Hrsg.): *Medien lesen: Der Textbegriff in der Medienwissenschaft*. Zürich.
- Münsterberg, H. (1916): *The Photoplay. A Psychological Study*. New York.
- Neubauer, W. F. (1967): *Selbstkonzept und Identität im Jugendalter*. München.
- Phillips, D. P. (1974): «The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and theoretical Implications of the Werther Effect.» In: *American Sociological Review* 39, S. 340–354.
- Reisz; Millar (1988): *Geschichte und Technik der Filmmontage*. München.
- Riedel, H. (1990): *Zur Erforschung von Wirkungen. Über den Kritischen Rationalismus in der Sozialwissenschaft und dessen Adaptation in der Medienwirkungsforschung der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt.
- Roth, G. (1998): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophische Konsequenz*. Frankfurt.
- Schäffer, B. (1998): «Generation, Mediennutzungskultur und Weiterbildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse.» In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen, S. 21 – 51.
- Schenk, M. (1987): *Medienwirkungsforschung*. Tübingen.
- Schenk, M. (1978): *Publikums- und Wirkungsforschung. Theoretische und empirische Befunde der Massenkommunikationsforschung*. Tübingen.
- Schenkel, R. (1988): *Kommunikation und Wirkung. Gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen medialer Kommunikation*. Frankfurt a. M..
- Schmidt, S. J. (1980): *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. 1. Teilband. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur*, Braunschweig.
- Schmidt, S. J. (1991): «Medien, Kultur, Medienkultur.» In: Faulstich, W. (Hrsg.): *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Beiheft 10. S. 31-50.
- Schmidt, S. J. (1992): «Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen.» In: Krohn, W.; Küppers, G. (Hrsg.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M., S. 293-333.
- Schmidt, S. J. (1996): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt a. M.
- Schorb, B.; Theunert, H. (1982): «Gewalt im Fernsehen.» In: *medien und erziehung*. 26 Jg., H. 6, S. 322–331.
- Schreckenber (1998): «Was ist postmodernes Kino? – Versuch einer kurzen Antwort auf eine schwierige Frage.» In: Rost, A.; Sandbothe, M.(Hrsg.): *Die Filmgespenster der Postmoderne*. Frankfurt a.M..
- Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld.
- Selg, H. (1998): «Medienwirkung: Hypothesen – Modelle – Theorien.» In: *tv diskurs*. Ausgabe 6, Oktober. S. 48-49.
- Strube, G. (1996): *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart.
- Vogelgesang, W. (1997): «Jugendliches Medienhandeln: Szenen, Stile, Kompetenzen.» In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament*. 47 Jg., 1997, B 19/20, S. 13 – 27.
- Wagner, H. (1993): «Kommunikationswissenschaft – ein Fach auf dem Weg zur Sozialwissenschaft. Eine wissenschaftsgeschichtliche Besinnungspause.» In: *Publizistik* 38, S. 491 – 526.
- Willke, H. (1996): *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. Stuttgart.
- Wunderlich, D. (1980): *Arbeitsbuch Semantik*. Frankfurt/M.
- Wuss, P. (1993): *Filmanalyse und Psychologie*. Berlin.