

# Masterthesis

Studiengang Wissenschaft Soziale Arbeit  
Fachbereich Gesundheit, Pflege und Soziales  
an der Hochschule Neubrandenburg

## **Der Zusammenhang kollektiver Orientierung von Jugendlichen in realer und virtueller Welt**

### **EINE FALLREKONSTRUKTION**

verfasst von

Hans-Peter Boeckmann

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

URN: urn : nbn : de : gbv : 519-thesis: 2025-0033-4

Erstbetreuung: Prof. Dr. Thomas Markert

Zweitbetreuung: Prof. Dr. Claudia Vogel

# Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung.....	1
II.	Forschungsstand.....	3
III.	Theoretischer Teil .....	8
1.	Virtuelle Lebenswelten Jugendlicher .....	8
1.1	Die Lebensphase der Jugend.....	8
1.2	Die digitalisierte Sozialisation.....	10
2.	Videospiele als Zugang zu virtuellen Welten.....	12
2.1	Die Bedeutung des Spielens .....	12
2.2	Die Bedeutung der Videospiele als virtuelle Lebenswelten.....	13
3.	Virtuelle Lebenswelten in Arbeitskontexten der Sozialen Arbeit .....	16
4.	Zielbestimmung und Herleitung der Forschungsfrage.....	19
IV.	Empirischer Teil .....	21
1.	Methodisches Vorgehen.....	21
1.1	Empirischer Zugang .....	21
1.2	Erhebungsinstrument: das Gruppendiskussionsverfahren .....	22
1.3	Auswertungsverfahren: die Dokumentarische Methode.....	26
2.	Empirische Auswertung.....	30
2.1	Interpretationsschritt: formulierende Interpretation .....	30
2.2	Interpretationsschritt: reflektierende Interpretation.....	40
2.3	Fallbeschreibung.....	58
2.4	Darstellung der empirischen Befunde.....	71
2.4.1	Die Gesprächsdynamik und die Diskursverläufe der Realgruppe .....	71
2.4.2	Zur Sozialisation und Erschließung der digitalen Lebenswelt .....	74
2.4.3	Kommunikationsmuster im Transfer zwischen Real und Digital .....	74
2.4.4	Handlungsmuster im Transfer zwischen Real und Digital .....	76
2.4.5	Die Bedeutung von Onlineformaten im Alltag .....	76
2.4.6	Kosten versus Anspruch .....	78
3.	Diskussion der empirischen Untersuchung.....	79
V.	Fazit .....	85
VI.	Literaturverzeichnis.....	87

## **I. Einleitung**

Videospiele sind Formate des Spielens und somit Zugangsformen zum ganzheitlichen Sein. Sie ermöglichen Teilhabe an virtuellen Welten und stellen für viele Jugendliche einen ausschlaggebenden Bestandteil alltäglicher Identifikationsprozesse dar.

Im Rahmen der Masterthesis werden die Zusammenhänge kollektiver Orientierung von Jugendlichen, in realer und virtueller Welt, empirisch untersucht. Die Grundlage bildet das Material einer Gruppendiskussion, bei der vier Jugendliche ihre kommunizierten individuellen und gemeinschaftlichen Erfahrungen in den Diskurs stellen. Ein Zugang zum sozialen Phänomen, der kollektiven Erfahrungsräume, wird über die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack geschaffen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse stützen und erweitern das zuvor dargestellte theoretische Fundament.

Einleitend wird der Forschungsstand dargelegt, der das Erkenntnisinteresse und die daraus hergeleitete These eingrenzt. Die einzelnen Studien und Theorien, mit empirisch relevanten Schwerpunkten und Meilensteinen, werden chronologisch, nach Publikationsjahr von 1986 bis 2025, aufgeführt.

Mit dem theoretischen Teil wird das wissenschaftliche Grundgerüst der forschungsrelevanten Themen gebildet. Zunächst werden, unter dem Titel der virtuellen Lebenswelten Jugendlicher, die Sozialisation in der Lebensphase der Jugend und die hinzukommende Digitalität dargestellt. Mit dem Bezug zu Videospielen, als Zugang zu virtuellen Welten, wird einleitend die Bedeutung des Spiels und des Spielens fokussiert. Weiter stellt der Bezug, zu Arbeitskontexten der Sozialen Arbeit, einen Einblick in die Lehre und das professionelle virtuelle Handeln dar. Mit der Zielbestimmung und Herleitung der Forschungsfrage baut die empirische Untersuchung auf dem Forschungsstand und der Theorie auf und leitet in den empirischen Teil über.

Dort sind zu Beginn, Schwerpunkte zum empirischen Zugang, wie Sampling, Feldzugang, Forschungsethik und Transkriptionssystem, aufgeführt. Im zweiten und dritten Punkt wird das methodische Vorgehen, das Gruppendiskussionsverfahren und die Dokumentarische Methode, theoretisch expliziert, wobei im Hinblick auf die Komplexität, die Anwendung greifbar gemacht wird. Bei der empirischen Auswertung sind die methodischen Ausführungen der Auswertungsschritte, der formulierenden und reflektierenden Interpretation, zu finden, die in der darauffolgenden Fallbeschreibungen spezifiziert und zusammengetragen werden, wobei zugleich die Erkenntnisse der einzelnen Textsequenzen, in verdichteter Form, aufgeführt sind. Für die Darstellung der empirischen Befunde wurden die Zusammenhänge kollektiver

Orientierungen einzeln aufgeführt und mit Transkriptauszügen belegt. Diese werden in der Diskussion mit den theoretischen Erkenntnissen zusammengetragen. Anschließend wird das empirische Vorgehen begründet.

Im Fazit ist die Arbeit, mit theoretischem und empirischem Teil, zusammengefasst. Zugleich werden Impulse für weiterführende Forschungen gegeben und zusätzliche thematische Auseinandersetzungen angeregt.

Um Zurückverfolgungen auszuschließen und die Identitäten zu schützen, wird auf den Anhang des vollständigen Transkripts verzichtet.

## II. Forschungsstand

Im Folgenden wird der Forschungsstand, zur Eingliederung des vorliegenden Forschungsvorhabens, chronologisch dargestellt. Da, aufgrund der thematischen Überschneidung und Vielseitigkeit, nur ein Teil des Standes abbildbar ist, wird sich ausschließlich auf wissenschaftliche Literatur bezogen, die Theorien und Empirie beinhalten. In der chronologischen Bearbeitung fließen Schwerpunkte und Meilensteine mit ein, die den Forschungsstand zu den ineinandergreifenden Themen Jugend, Aufwachsen mit Medien, virtuelle Lebenswelten und digitale Spiele vergegenwärtigen. Ziel ist es, eine fundierte wissenschaftliche Basis zu schaffen.

Als Einstieg und Meilensteinforschung lässt sich die bundesweite Repräsentativbefragung von Knoll, Kolfhaus, Pfeifer und Swoboda benennen. Sie erforschten 1986 das Spielverhalten im Alltag von Jugendlichen, in Bezug auf das Bildschirmspiel. Beim Untersuchungsgegenstand zielten sie auf die Themen Freizeit, Mediennutzung und Jugend ab. Aus den Ergebnissen selektierten sie den Stellenwert des Bildschirmspiels, bei Videospieler\*innen und Vielspieler\*innen. Gleichzeitig stellen sie den Bezug zur Spielpädagogik her.<sup>1</sup>

In der 2008 veröffentlichten Literatur, „Jugendliche in neuen Lernwelten“, nehmen Wahler, Tully und Preiß Bezug auf selbstorganisierte Bildung. Im 8. Kapitel: „Alltagslernen in technisierten Welten“ verweist Tully, anhand einer durchgeführten Studie, auf die Rolle der Technik in der Freizeit. Die Ergebnisse von insgesamt 2031 durchgeführten Befragungen zeigen, dass die Computernutzung, Internet und Computerspiele, bei den erfragten Freizeitinteressen Jugendlicher, auf den Plätzen drei und vier (von insg. 31) der dargestellten Rangfolge liegen.<sup>2</sup>

In der Fachliteratur „Soziale Arbeit und Medien“, aus dem Jahr 2010, befasste sich Deinet mit der „Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche“. Anhand eines Aneignungskonzepts beschreibt er den Zusammenhang der sozialräumlichen Entwicklung von Jugendlichen. Mit der Gleichsetzung virtueller und parasozialer Räume macht Deinet auf den Schwerpunkt, des Gefahrenpotenzials, aufmerksam, das aus der Nicht-Einbettung, der virtuellen Räume in die Lebenswelten, hervorgeht. Im Fokus stehen hierbei, resultierend aus Befragungen von Jugendlichen, die Raumqualität und das Austragen von Konflikten. Gleichsam stellt die Untersuchung die virtuellen Räume als attraktive Ausweichräume dar.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Knoll/Kolfhaus/Pfeifer/Swoboda 1986

<sup>2</sup> Vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008

<sup>3</sup> Vgl. Deinet 2010

Die Autoren Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach schließen sich 2011, mit ihrer verfassten Medienkritik an die grundlegenden Gefahrenpotenziale, an. Zugleich arbeiten sie im Werk „Jugend und Sozialisation“, Kapitel 3.5 „Jugend und Medien“ im speziellen, heraus, dass das Wechselverhältnis, von Medien und Gesellschaft, Sozialisationskontexte bestimmt. Durch das virtuelle subjektive Handeln und der komplexen Durchdringung des Alltags durch Medien, erfahren Jugendliche, in unterschiedlichen Konstellationen, erweiterte Sozialisationsfunktionen, die sich auch auf die Gruppenbeziehungen auswirken und diese mitbestimmen. Diese Erkenntnis stellt einen Meilenstein für zukünftige Theoriebildung und Empirie dar.<sup>4</sup>

Ferchhoff erweitert, in seinem Werk „Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert“, des selbigen Erscheinungsjahres, dass Jugendliche in einer Vielzahl von alltäglichen Lebenswelten leben. Aufgrund der ineinandergreifenden Strukturen sind diese teilweise nicht in Teil-Orientierungen aufgesplittet. Diese kleinen sozialen Lebenswelten ergeben umfassende Lebens- und Sinnzusammenhänge.<sup>5</sup>

Rhein kam 2012 zu ähnlichen Schlussfolgerungen. In dem Werk „Jugendliche Lebenswelten“ beleuchtet sie die medienbezogene Entwicklung und die soziale Bedeutung der Medienaktivität von Jugendlichen. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass Mediennutzung zur Identität und Entwicklung Jugendlicher beiträgt.<sup>6</sup>

Perspektiv- und forschungserweiternd ist Jägers Ausführung, die 2013 Computerspiele und virtuelle Spielfiguren empirisch einfließen lässt. Im Kapitel „Der Spieler“ zeigt sie, mithilfe verschiedensten quantitativen Erhebungen, die Entwicklung des virtuellen Spielverhaltens auf. Sie erlangt die Erkenntnis, dass das virtuelle Spielen zu den verbreitetsten Freizeitaktivitäten gehört.<sup>7</sup>

Auch Wilhelm erhält 2015, mit der Auswertung von 321 Online-Befragungen, das Resultat, dass die Nutzung digitaler Spiele, vor dem Hintergrund genereller Freizeitpräferenzen, getroffen wird und im sozialen Kontext eingebunden ist. Zugleich erforscht sie, dass sich Geschlechterstereotypen auf das Spielverhalten auswirken.<sup>8</sup>

Mit der Publikation „Wie ticken Jugendliche 2016?“, dessen Empirie an den SINUS-Ansatz angelehnt ist, setzen die Autor\*innen einen Meilenstein, aus Sicht der jugendlichen Lebenswelten. Sie fassen zusammen, dass das Online-Sein selbstverständlich sei, aufgrund

---

<sup>4</sup> Vgl. Ecarius/Eulenbach/Fuchs/Walgenbach 2011

<sup>5</sup> Vgl. Ferchhoff 2011

<sup>6</sup> Vgl. Rhein 2012

<sup>7</sup> Vgl. Jäger 2013

<sup>8</sup> Vgl. Wilhelm 2015

stetiger Internetfähigkeit in jeglicher Lebenswelt. Zugleich stellen sie Skepsis und Negativfolgen heraus, die die Jugendlichen reflexiv äußerten. Demnach ist hierbei der Schwerpunkt des reflektierten Umgangs mit digitalen Medien hervorzuheben.<sup>9</sup>

Dieser Schwerpunkt wird von Wegener erweitert, die 2016, in dem Werk „Aufwachsen mit Medien“ zusammenfasst, dass es die Aufgabe der Eltern, Pädagog\*innen und Wissenschaftler\*innen ist, Chancen des Medienhandelns zu erkennen, Risiken wahrzunehmen und darauf zu reagieren.<sup>10</sup>

Anhand eines wissenschaftlichen Experiments mit 122 Beteiligten fand Wulf 2017 heraus, dass Kooperation, im Vergleich zur Kompetition, das Bedürfnis nach Verbundenheit und stärkerem prosozialem Verhalten, gegenüber der sozialen Gruppe, befördert. Das gemeinsame Erleben und Schaffen in Videospiele sorgt für kollektives Vergnügen, während, in der Rivalität, jeder für sich bleibt.<sup>11</sup>

Jöckel fasst im Kapitel, „Was die Wissenschaft über Computerspiele weiß“, der Literatur „Computerspiele“, den Forschungsstand aus knapp 40 Jahren Wirkungsforschungsgeschichte zusammen. Im Hinblick auf die Wirkung von Computerspielen, kann hierbei ein detaillierter Stand bis 2017 eingeholt werden. Neben den Schwerpunkten, wie Gewalt, Abhängigkeit, Lernen und Unterhaltung, stellt er heraus, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Computerspielen ebenso vielfältig ist, wie die Spielwelten selbst. Er betont die Akzeptanz der virtuellen Spiele als Gegenstand der Forschung.<sup>12</sup>

Hermida erweitert 2017, anhand einer Studie mit 1000 Heranwachsenden und je einem Elternteil, dass die Internetnutzung als Entwicklungsaufgabe verstanden werden muss, die es beim Aufwachsen zu bewältigen gilt. Neben den Erkenntnissen zur kognitiven Entwicklung und sozial-kognitiver Lernprozesse, beschreibt er die Internetnutzung als Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum. Gleichsam benennt Hermida Rollenaushandlung und Selbstsozialisation als zentrale Ergebnisse.<sup>13</sup>

Die benannte Wechselwirkung hebt Donick 2020 mit dem Reiseführer, durch die Welt der Spiele „Let's Play!“, hervor. In dem Werk beschreibt er die erlebbare Wechselwirkung zwischen Menschen und Videospiele, indem er die Schwerpunkte Lernen, Wahrnehmung, Handeln und

---

<sup>9</sup> Vgl. Calmbach u.a. 2016

<sup>10</sup> Vgl. Wegener 2016

<sup>11</sup> Vgl. Wulf 2017

<sup>12</sup> Vgl. Jöckel 2017

<sup>13</sup> Vgl. Hermida 2017

Denken sowie Kreativität beleuchtet. Damit macht er auf den Reiz und die Vielfältigkeit aufmerksam und wirkt der Einstellung des bloßen Konsumproduktes entgegen.<sup>14</sup>

Bei der „Faszinierenden Unterhaltung“ wird die Einstellung fortgesetzt. Possler setzt dabei den Schwerpunkt, dass Medieninhalte in Faszination und Staunen versetzen können. Diese Erfahrungen projiziert er auf die Unterhaltungstheorien und entwickelt ein integratives Theoriemodell, bei dem die Videospieldnutzung im Fokus steht.<sup>15</sup>

Segschneider untersucht 2022, wie Strategien für Empathie und Parteilichkeit, in interaktiven Medien, Einfluss auf die reale Welt haben. Dafür überträgt sie Theorien aus der Film- und Medienwissenschaft sowie der Psychologie auf das interaktive Medium.<sup>16</sup>

Eine weitere Spezialisierung bietet „Science MashUp: Green Games“. Hierbei werden Forschungen zum Thema Games mit der Nachhaltigkeit in Verbindung gebracht. Im Fokus stehen ökologische, soziale und kulturelle Auswirkungen von Computerspielen.<sup>17</sup>

Breg bezieht sich 2023 auf „Akzeptanz und Einfluss des digitalen Habitus bezogen auf Kinder und Jugendliche“. Auf Basis der Darstellung des medialen und digitalen Habitus fasst sie zusammen, das Onlinemedienwelten, aufgrund der scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten, mitreißend sind und sich rasant entwickeln. Sie arbeitet unter anderem Chancen und Risiken des digitalen Habitus heraus, die sich auf die menschliche Entwicklung auswirken.<sup>18</sup>

Eichenberg und Auersperg fassen in ihrem Ratgeber zu „Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche“ zusammen, wie diese den Computer nutzen. Dabei binden sie Ergebnisse aktueller Forschungen mit ein und stellen die Kernaussagen dar. Sie erwähnen zum Beispiel, dass passionierte Computerspieler\*innen ihre Peer-Kontakte real sowie virtuell pflegen. Sie ergänzen, dass beide Welten stetig aufeinandertreffen und die Erweiterung des Zeitverbringens, auf die virtuelle Welt, ein zentraler Aspekt ist.<sup>19</sup>

Abschließend fließt die quantitative JIM (Jugend, Information, Medien)-Studie mit in den Forschungsstand ein, auf die sich häufig in der forschungsthematischen Literatur bezogen wird. Sie dient als Basisuntersuchung zum Medienumgang, wobei jährlich ca. 1200 Jugendliche im Alter von zwölf bis neunzehn Jahren telefonisch oder online befragt werden. Aus der JIM-Studie, aus dem Jahr 2025, lässt sich im Kapitel, „Digitale Spiele“, erkennen, dass für 71 Prozent, der

---

<sup>14</sup> Vgl. Donick 2020

<sup>15</sup> Vgl. Possler 2021

<sup>16</sup> Vgl. Segschneider 2022

<sup>17</sup> Vgl. Hooffacker/Bigl 2023

<sup>18</sup> Vgl. Breg 2023

<sup>19</sup> Vgl. Eichenberg/Auersperg 2024

Befragten, das Gaming zum festen Bestandteil des Alltags gehört. Bezieht man gelegentliche Spieler\*innen mit ein, steigt die Angabe auf 94 Prozent.<sup>20</sup>

Aus der chronologischen Darstellung des Forschungsstands wird ersichtlich, dass sich eine Vielzahl an wissenschaftlichen Diskursen mit der Entwicklung und Implementierung, virtueller Nutzungsinhalte, auseinandersetzt. Der technische Fortschritt und die rasante Entwicklung der Medien sorgen für empirische Untersuchungen der Lebenswelten von Jugendlichen. Erkennbar wird, dass virtuelle Welten Risiken beinhalten, bzw. als Herausforderung oder Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Aufgrund der Sozialisation und Themen des jugendlichen Aufwachsens erhalten virtuelle Welten Einfluss und Bedeutung, sodass sich diese in die Alltagsgestaltung integrieren. Aktuelle Forschungen und Literatur zeigen, dass die Faszination von Videospiele und das gesellschaftliche Interesse verwendet werden, um Zugänge zu schaffen, sodass Videospiele und virtuelle Welten als Medium zur Datenerhebung Verwendung finden. Begleitet werden die theoretischen Erkenntnisse hauptsächlich von wissenschaftlichen Studien quantitativer Natur, die einen deduktiven Einblick im deutschsprachigen Raum repräsentieren.

Die vorliegende Arbeit versucht nun, das herausgestellte soziale Phänomen, des Zusammenhangs realer und virtueller Lebenswelten von Jugendlichen, qualitativ abzubilden. Neben den Peers und den Gesprächsinhalten stehen die selbstgewählten Diskurse im Vordergrund, die einen dedizierten Einblick und tiefergehendes Verständnis in die Erfahrungsräume, kollektive Erlebnisgeschichten und sich überlappenden Zusammenhänge realer und digitaler Lebenswelten Jugendlicher, ermöglichen.

---

<sup>20</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2025

### III. Theoretischer Teil

#### 1. Virtuelle Lebenswelten Jugendlicher

##### 1.1 Die Lebensphase der Jugend

Bevor in dem Kapitel das gegenwärtige Verständnis von der Lebensphase der Jugend bearbeitet wird, ist einleitend ein Exkurs nötig, der sich mit dem Jugendbegriff befasst. Ferchhoff beschreibt, dass der Begriff ‚Jugend‘ eine Vielzahl an historischen Epochen, wie zum Beispiel des alten Griechenlands oder des europäischen Mittelalters, durchlief. Dabei wurden Lebensalterseinteilungen vorgenommen oder Lebensalterstufen bestimmt. Die naheliegendste Definition stammt aus der frühen Neuzeit, in der der Sprachgebrauch des Jugendalters, in Abhängigkeit der Altersspanne vom 14. Bis 17. Lebensjahr, bestimmt wird. Dabei ist festzuhalten, dass der Begriff ‚Jugend‘ kultur- und zeitgebunden war. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich der Jugendbegriff als eigenständige Lebensphase durch, die zudem biologisch und entwicklungspsychologisch begründet wurde. Seither lässt sich die Phase, mit dem Beginn der Pubertät und der Vollendung von Reifeprozessen, terminieren, sowie mithilfe rechtlicher, kultureller und politischer Teilübergänge sowie Teilreifen, eingrenzen. Die Bestimmung ist von unklaren Rändern definiert, die aus individuellen asynchronen Entwicklungen resultieren. Die Phase unterteilt sich in „frühe, mittlere und späte Jugendphase“<sup>21</sup> der Altersspanne von 13 bis 27 Lebensjahren. Die angrenzende Postadoleszenz kann dabei die Jugendphase bis zum 35. Lebensjahr verlängern. Außerdem erwähnt Ferchhoff, dass der Jugendbegriff auch als altersübergreifender Lebensstil, moderner Identität, Anwendung findet.<sup>22</sup>

Thiersch stellt die problematisierende Perspektive auf die Jugend dar. Einerseits werden Jugendliche als destruktiv und unreif dargestellt, die als Akteure der Welt von normativen Erwachsenen abweichen. Andererseits werden sie, in Anbetracht öffentlicher Diskurse, als innovative, hoffnungsvolle und konstruktive Gestalter\*innen gesehen, die dazu veranlasst sind, Wandel zu verkörpern und Werte und Normen der Gesellschaft zu transformieren. Diese polarisierte Gestalt führt gegenwärtig zu Widersprüchen und divergenten Positionierungen. Zusammenfassend lässt sich der Begriff der Jugend als Lebens- und Entwicklungsphase, aber auch als gesellschaftliche Teilgruppe verstehen.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Hurrelmann 2004 zit. nach Ferchhoff 2011, S. 95

<sup>22</sup> Vgl. Ferchhoff 2011, S. 93 ff.

<sup>23</sup> Vgl. Thiersch 2025, S. 5 f.

Die Jugend wird neben der Lebens- und Entwicklungsphase auch als Übergangsphase der individuellen Entwicklung verstanden. Die spannungsvolle Etappe kann als „Zwischenlagerung“<sup>24</sup> verstanden werden, „da die Heranwachsenden aufgrund der biologischen, sozialen, moralischen und psychischen Entwicklungen nicht mehr Kinder sind, aber auch noch nicht die Rechte, Qualifikationen und Fähigkeiten besitzen, um als Erwachsene gelten zu können“<sup>25</sup>. Zugleich handelt es sich um klare Positionierungen, die mit der Verabschiedung der Kindheit, dem Ablösen von elterlichen Orientierungen und der Konstruktion neuer Selbst- und Weltbilder einhergehen. Da Jugendliche im Hinblick auf wichtige zukünftige Entscheidungen nicht auf bewährte Lösungen oder Routinen setzen können, könnte die Jugend auch als „Phase der Bewährung“<sup>26</sup> bezeichnet werden, die man sich durch sinnhafte lebensorientierte Entscheidung zu eigen macht.<sup>27</sup> Berngruber und Gaupp fassen zusammen, dass es im Hinblick auf verschiedene theoretische Konzeptionen und unterschiedliche Ausgangspunkte zu Überschneidungen kommt. Sie definieren das Erwachsenwerden wie folgt: „Erwachsenwerden beinhaltet [...] u. a. Bildungs- und Qualifizierungsschritte zu bewältigen, Verantwortung für sich selbst und andere Personen zu übernehmen, Entscheidungen über die eigene Lebensgestaltung zu treffen sowie bürgerschaftlich oder politisch Verantwortung zu tragen.“<sup>28</sup>

Aus der verkürzten Darstellung des Jugendbegriffs und der Einführung in die Lebensphase der Jugend lässt sich herausstellen, dass der Begriff und die Phase im stetigen Diskurs stehen und Anlässe für Forschungen bieten. Dies beruht auf der Tatsache, dass die Jugend unter Einfluss gesellschaftlicher und kultureller Prämissen steht, die sich mit der globalen und menschlichen Entwicklung wandeln. Die Jugendlichen stehen zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter, sodass sie Phasen des Lernens, der psychischen und physischen Entwicklung und der gesellschaftlichen und individuellen Verselbstständigung ausgesetzt sind, die es zu bewältigen gilt. Durch das Bewähren und die dazugewonnene Kompetenz, lebensweisende Entscheidungen zu treffen, können eigene Meinungen gebildet und gesellschaftliche Verantwortung übernommen werden.

In Anbetracht der jugendlichen gesellschaftlichen Integrationsphase lassen sich Peergroups als zentrale Sozialisationsinstanz verstehen. Als Peer (deutsch: „gleich“), bzw. Peergroups, lassen sich, nach Bohnsack, als „[soziale] Ort[e] jugendspezifischer Erfahrungsbildung“<sup>29</sup> verstehen, bei

---

<sup>24</sup> Bohnsack 2006 zit. nach Thiersch 2025, S. 8

<sup>25</sup> Thiersch 2025, S. 8

<sup>26</sup> Oevermann 2004 zit. nach Thiersch 2025, S. 8

<sup>27</sup> Vgl. Thiersch 2025, S. 8

<sup>28</sup> Berngruber/Gaupp 2022, S. 22

<sup>29</sup> Bohnsack 1989 zit. nach Amling 2015, S. 43

denen, in eigenen Gestaltungshorizonten und im kommunikativen Miteinander, „biographisch relevante Orientierungen entwickel[t]“<sup>30</sup> werden.<sup>31</sup> Peers öffnen kompetente Selbstverwirklichungs- und Teilnahmechancen.<sup>32</sup> Nach Hoffmann sind folgende Kriterien für die Konstituierung relevant: „Alter, Entwicklungsstand, Interessen, [s]ozialer Status, Status gegenüber einer Institution und daher Ebenbürtigkeit in der Interaktionssituation“<sup>33</sup>.

Daraus lässt sich schließen, dass sich Peers aus Jugendlichen ergeben, die die Entwicklungsphase der Jugend im gleichen Rahmen bewältigen. In dieser, von Vormundschaft gelösten, Gruppe Gleichaltriger, werden die Individualisierungsprozesse förderlich beeinflusst, indem biografische Erfahrungen gemacht und Handeln, in Form jugendlicher Interaktionen, erprobt werden. Da die Selbstentfaltung und der Erwerb sozialer Kompetenzen im Fokus stehen, tragen Peerbeziehungen wesentlich zur individuellen Sozialisation Jugendlicher bei. Ecarius, Hößl und Berg erweitern, dass Peergroups, als erweiternde Sozialisationsinstanz, beinahe gleichwertig zur Familie stehen, bzw. diese teilweise sogar als Ersatz gedeutet wird.<sup>34</sup> Dies beruht zum Teil darauf, dass in den informellen Gruppen, neben der Bewältigung von problematischen biografischen Erfahrungen in Schule oder Familie, auch gemeinsame Problembearbeitung eine Rolle spielt.<sup>35</sup>

Der zentrale Stellenwert von Peerbeziehungen hat für Jugendliche im Hinblick auf eigene Handlungs- und Erfahrungsräume eine leitende Position. Mit der Bearbeitung gemeinsamer Themen und Lebenslagen können auch eigene Werte entwickelt werden. In den Peers stehen Lern- und Entwicklungsprozesse im Fokus, die dabei unterstützen, die gesellschaftlichen Anforderungen des Heranwachsens zu bewältigen. Neben den Orientierungen jeglicher Positionierungen, bilden Peerbeziehungen den Raum, für Selbstpositionierung und Verselbstständigung.<sup>36</sup>

## 1.2 Die digitalisierte Sozialisation

Die Sozialisation Jugendlicher ist, neben den Gruppen Gleichaltriger, auch durch Institutionen, wie zum Beispiel Bildungseinrichtungen, oder sozialen Kontexten, wie die Familie, bestimmt. Hinzukommen SINUS-Lebenswelten (konservativ-bürgerlich, sozialökologisch, expeditiv, adaptiv-pragmatisch, experimentalistische Hedonisten, materialistische Hedonisten und prekär) die mit

---

<sup>30</sup> Amling 2015, S. 43

<sup>31</sup> Vgl. ebd.

<sup>32</sup> Vgl. Ferchhoff 2007 zit. nach Ecarius/Hößl/Berg 2012, S. 162

<sup>33</sup> Köhler et al. 2016b zit. nach Hoffmann 2022, S. 896

<sup>34</sup> Vgl. Ecarius/Hößl/Berg 2012, S. 163

<sup>35</sup> Vgl. Grunert 2022, S. 107 f.

<sup>36</sup> Vgl. Grunert 2022, S. 109

der individuellen Sozialisation eng verknüpft sind und mit der Lebensweltanalyse von Calmbach et al expliziert wurden.<sup>37</sup>

Erweitert wird das Aufwachsen Jugendlicher durch den Internetzugang und die technischen Medien. Neben dem häufigen Besitz eines Computers, beschreibt Tully den Zuwachs moderner Kommunikationstechniken, die gerade in der Freizeitgestaltung höchst relevant sind.<sup>38</sup> Thomas und Calmbach beziehen sich auf die soziale Bedeutsamkeit. Neben Informationen und Unterhaltung bietet die Mediennutzung auch soziale und Identitätsmotive. „Die zentrale Bedeutung des Internets für Jugendliche lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass mit diesem einen Medium alle genannten Motive bedient werden können [...]“<sup>39</sup> Es bietet die Möglichkeit, Kontakte aufzubauen und zu pflegen, an Medienszenen teilzunehmen oder die Selbstdarstellung zu fördern.<sup>40</sup> Neben der zunehmenden gesellschaftlichen Individualität „gewinnen Menschen an Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihr Leben, ihre Zugehörigkeiten, ihre Identität, ihre Biografie usw. hinzu“<sup>41</sup>. Opielka u. a. erarbeiteten diesbezüglich, zur theoretischen Fundamentierung, das Konzept der „Sozialen Digitalisierung“<sup>42</sup>. Dieser sozial-digitaler Prozess befasst sich mit der Dynamik des sozialen Lebens und der stetigen Implementierung von Digitallogik.<sup>43</sup> „Soziale Digitalisierung beschreibt die Übernahme technischer (Weiter-)Entwicklungen in unsere individuellen und gesellschaftlichen Deutungs- und Verhaltensmuster, hin zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Lebens und der gesellschaftlichen Realität.“<sup>44</sup> Thiersch stellt sich dabei die Frage, wie Medien, im Zuge der Digitalisierung der Lebenswelt, als Sozialisationsraum zu betrachten sind. Er geht von einer Entgrenzung der Lebenswelten aus, da Grenzen, wie räumliche Trennung oder Formen der Kommunikation sich immer mehr verzerren. Neben der Identitätsbildung in virtuellen Welten stellt Thiersch heraus, dass, ergänzend zu realen Sozialbeziehungen, digital kommuniziert wird. Zudem bieten soziale Vernetzungsdienste und digitale Spiele Räume für Vergemeinschaftung und jugendkulturelle Praktiken.<sup>45</sup>

Im Anbetracht der digitalisierten Sozialisation wird deutlich, dass der Besitz von technischen Geräten und der stetige Internetzugang zur Erweiterung der Sozialisationsprozesse von Jugendlichen, jeglicher Lebenslage, beitragen. Neben der Sozialisation in Familie, Schule und

---

<sup>37</sup> Vgl. Calmbach u. a. 2016, S. 38 ff.

<sup>38</sup> Vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008, S. 171 ff.

<sup>39</sup> Thomas/Calmbach 2013, S. 182 f.

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 182 f.

<sup>41</sup> Thomas/Calmbach 2013, S. 183

<sup>42</sup> Opielka u. a. 2025, S. 5

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 5 f.

<sup>44</sup> Ebd. S. 6

<sup>45</sup> Vgl. Thiersch 2025, S. 37 ff.

Peers, eröffnet die Digitalität Zugang zu digitalen und virtuellen Lebenswelten, die es Jugendlichen ermöglicht, Identitäten zu bilden, zu erweitern oder gar zu ersetzen. Die durch technischen Fortschritt geschaffene neue Normative für Heranwachsende, stellen im Kerngedanken eine alternativlose Variante für jugendliche Sozialisationsprozesse dar, die sich aufgrund der Vernetzung von realen und digitalen Prämissen im Aufwachsen verstetigt. Bedingt durch das stetige Bedienen digitaler Motive und dem Hinzukommen von technischen Verhaltensmustern, verorten sich die Individuen, in engem und unverzichtbarem Zusammenspiel, in realen und digitalen Lebenswelten.

## **2. Videospiele als Zugang zu virtuellen Welten**

### **2.1 Die Bedeutung des Spielens**

Warwitz und Rudolf bezeichnen das Spielen als „ein unverzichtbares Element werthaltigen Lebens“<sup>46</sup>. Neben der Kompetenzerweiterung werden Werte der Persönlichkeit gedeckt und Kulturen gebildet. Dadurch, dass die Kreativität den ganzen Menschen fordert, lässt das Spiel, philosophisch betrachtet, den Menschen ganz Mensch sein. Die Wechselwirkung von Spiel und Mensch beschreibt Schiller wie folgt: „[...] [D]er Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“<sup>47</sup> Die Entstehung und Motivation für das Spiel und das Spielen sind in zahlreichen Theorien aufgeführt. Historisch bedeutsam ist zum Beispiel die Kraftüberschuss-Theorie, die darauf abzielt, dass das Spiel zur überschüssigen Energieentladung und Entlastung dient.<sup>48</sup> Ein weiteres benanntes Beispiel ist die Arbeitserholungs-Theorie, bei der das Spiel gezielt genutzt wird, um Erholung in Arbeitsprozessen zu schaffen.<sup>49</sup> Des Weiteren anzubringen, sind die psychoanalytische „Wirklichkeitsflucht-Theorie“<sup>50</sup> und die kognitive Spieltheorie, bei der das Spiel zur Entwicklung strukturierten kindlichen Denkens angewandt wird.<sup>51</sup> Warwitz verweist erweiternd auf Antriebsmomente, wie Explorationstrieb, Gesellschaftstrieb, Leistungstrieb oder Darstellungstrieb, um ein paar zu nennen, die bedeutsam für das Spielen sind.<sup>52</sup>

Ein weiterer Zugang zur Bedeutung des Spielens wird über Gadamer geschaffen, der das Spiel als Medium versteht und eine Metatheorie des Spiels herausgearbeitet hat. Dieser beschreibt,

---

<sup>46</sup> Warwitz/Rudolf 2021, S. 9

<sup>47</sup> Schiller 1874 zit. nach ebd.

<sup>48</sup> Vgl. Spencer 1865 zit. nach ebd., S. 10

<sup>49</sup> Vgl. Lazarus 1883 zit. nach ebd., S. 10

<sup>50</sup> Ebd. S. 12

<sup>51</sup> Vgl. Piaget 1975 zit. nach ebd., S. 13

<sup>52</sup> Warwitz 2016 zit. nach ebd., S. 14 f.

dass im Spiel eine „totale Vermittlung“<sup>53</sup> stattfindet, die über die Darstellung einen Weltbezug herstellt. Rautzenberg betitelt dies als „Modus des In-der-Welt-Seins“<sup>54</sup>. Vereinfacht gesagt, wird das Spiel medialisiert, in dem es als form- und zielloses Hin und Her dargestellt wird, was einer Ordnung unterliegt, die sich von selbst ergibt. Gadamer benennt zur Verdeutlichung das Beispiel vom „Spiel des Maschinenteils in einem Kugellager“<sup>55</sup>. Im Fokus stehen die scheinbar endlosen Möglichkeiten des Spiels, welche von den Spieler\*innen Besitz ergreift. Somit wird das Spiel nicht durch Interaktion zum Spiel, sondern die Spieler\*innen bedienen sich einer Möglichkeit der übergeordneten Wirklichkeit.<sup>56</sup>

Aus der theoretischen Darstellung und Abstraktion wird die Bedeutung des Spielens für den Menschen sichtbar. Das Spielen und das Spiel haben demnach schier undefinierbare Möglichkeiten, da sich die Komplexität, in vereinfachter Form, nicht darstellen lässt. Klar ist jedoch, dass die einzelnen Erscheinungsformen des Spielens, mit diversen Spielarten, Menschen befähigen, ganzheitlich zu Sein. Neben kognitiven und psychischen Aspekten, werden sich spielerische Welten und Räume angeeignet, die Gesellschaft, Kultur, Entwicklung, Werte und Subjektivität ermöglichen und befördern.

## **2.2 Die Bedeutung der Videospiele als virtuelle Lebenswelten**

Nach der Verdeutlichung der Lebenswelten, als Teil jugendlicher Sozialisationsprozesse, der Einflussnahme digitalisierter Prämissen und der Erkenntnisse zum Spielen, lassen sich die virtuellen Lebenswelten definieren. Allgemein sind virtuelle Lebenswelten als, um Digitalität erweiterte, Räume sozialer Interaktion und Identifikationsräume zu verstehen. Dabei ist der Plural vom Singular zu differenzieren. Während die virtuelle Lebenswelt als Gesamtheit des digitalen globalen Kosmos gilt und nicht physisch existiert, stellt die Pluralform verschiedene Möglichkeiten und Zugänge bereit. In der virtuellen Lebenswelt ist jeder präsent, der über ein internetfähiges Gerät verfügt und über eine individuelle Internetprotokolladresse befähigt ist, virtuell zu handeln. Virtuelle Lebenswelten präzisieren dies. Während zum Beispiel die Selbstdarstellung über Social Media produziert wird, stellt das Handeln in dieser den Zugang einer spezifischen virtuellen Lebenswelt dar.<sup>57</sup> Andere Zugänge lassen sich auch über die Nutzung von digitalen Spielen schaffen. Klar wird, dass in Abgrenzung von realen Lebenswelten, virtuelle Lebenswelten, aufgrund des technischen Wandels und Fortschritts, geschaffen und

---

<sup>53</sup> Gadamer 1990 zit. nach Rautzenberg 2018, S. 270

<sup>54</sup> Rautzenberg 2018, S. 270

<sup>55</sup> Gadamer 1990 zit. nach Rautzenberg 2018, S. 270

<sup>56</sup> Vgl. Rautzenberg 2018, S. 270 ff.

<sup>57</sup> Vgl. Zöllner 2024, S. 109 f.

zugleich gerahmt wurden. Social Media Plattformen sind zum Beispiel in den Funktionen limitiert und auf dediziertes digitales Handeln ausgerichtet, ähnlich wie in digitalen Spielen. Eine Überlappung dieser virtuellen Lebenswelten ist jedoch möglich, indem zum Beispiel die Erfolge oder Identitätsprozesse aus Videospiele via Social Media dargestellt werden. Bohlmann beschreibt, dass keine Lebenswelt frei von Technologie ist und erweitert, dass somit die digitale Lebenswelt als einzige weltbezügliche Lebenswelt anzusehen ist.<sup>58</sup> Er fasst zusammen, dass die digitale Lebenswelt als „Relation von Menschen und digitalen Technologien“<sup>59</sup> zu verstehen ist.

Das Konsumieren digitaler Spiele, unabhängig von Offline- und Onlineinhalten, ist gleichgesetzt mit dem „Betreten“ virtueller Welten, die mit der individuellen Subjektivität zu virtuellen Lebenswelten werden. Um zu verstehen, wie die Technik diese Zugänge schafft, wurde sich mithilfe der Plattform „Steam“ eine Perspektive eingeholt. Diese beinhaltet eine Einkaufsseite sowie eine virtuelle Bibliothek. Im Shop lassen sich alle, über die Plattform veröffentlichten Videospiele, einsehen und käuflich erwerben. Die Möglichkeiten an virtuellen Welten teilzunehmen, scheint unüberschaubar. Zu benennen ist, dass explizit auf Trends aufmerksam gemacht wird. Das beinhaltet vor kurzem veröffentlichte Spieltitel, die häufig erworben wurden. Neben individuellem Interesse wird zugleich der wirtschaftliche Videospielmarkt von dem bestimmt, was gerade angesagt ist. Ergänzend sind verschiedenste Genre dargestellt, die die Spielinhalte und das virtuelle Erleben kategorisieren. Neben der groben Einteilung in Einzelspieler- und Mehrspielerinhalte, sind beispielweise Bausimulationen, Strategiespiele, Aktionabenteuer oder Rollenspiele zu finden. Betrachtet man die diversen realitätsnahen oder fantasievollen Spieltitel als virtuelle Welten, wird klar, dass man mit dem Erwerb und einem „Klick“ befähigt ist, unterschiedlichste Welten zu betreten, die je nach subjektiver Identifikation als virtuelle Lebenswelt vereinnahmt werden können. Algorithmen und gegenwärtige technische Standards verlangen dabei nicht einmal, die technischen Prozesse des Spielsystems oder die Codierung der Software zu verstehen. Während in Phasen des Aufwachsens Handlungsprozesse erlernt werden müssen, um die spezifische Handlung auszuführen, kann die Technik, ohne tiefergehende Aneignungs- und Lernprozesse, genutzt und mit ihr virtuell gehandelt werden.

Dieser einfache virtuelle Zugang hat sich verselbstständigt und bestimmt die gesellschaftliche Entwicklung. Gerade für Heranwachsende stellen virtuelle Lebenswelten einen essentiellen Bestandteil, bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, der Identitätsentwicklung und der Verselbstständigung, dar. Neben der bloßen Freizeitaktivität, können digitale Spiele sozial von Bedeutung sein. Das Spielen an sich ist eine soziale Interaktion, die innerhalb einer Gruppe,

---

<sup>58</sup> Vgl. Bohlmann 2024, S. 10

<sup>59</sup> Ebd., S. 12

Aufschluss, über Kommunikation und Kooperation, bietet gerade, wenn über das gemeinsame Handeln, ein Ziel im Spiel zu erreichen ist. Neben diesem Aspekt sozialer Interaktion, hebt Wilhelm hervor, dass über digitale Spiele und emotionaler sowie spannender Spielsituationen, gemeinsame Erfahrungen gemacht werden. Der soziale Kontext umfasst dabei die Einstellung der Peer und des persönlichen Umfelds, woraus sich eine multidimensionale Struktur an Spielerfahrung ergibt. Hinzu kommt die Wechselseitigkeit von Normen, Werten und Einstellungen zwischen digitalen Spielen und Gesellschaft. Virtuelle Spiele, als Ort und Gegenstand sozialer Interaktion, ragen mit den Erfahrungen über das Spiel hinaus. In Betrachtung von Spielerfolg, Frust, Anerkennung und konstantem Spielverhalten, lässt sich schlussfolgern, dass sich außerhalb der Spielwelten Subkulturen bilden können. Wilhelm erweitert, dass dabei das Spielverhalten in intrinsisch oder extrinsisch unterschieden wird. Das intrinsische Verhalten dient dabei der Zielerreichung im Spiel, während das extrinsische Spielverhalten über die Grenzen des Spiels hinausreicht. Werden Regeln verändert, Inhalte hinzugefügt oder Level entwickelt, spricht Wilhelm von expansivem Spielverhalten.<sup>60</sup> Daraus lässt sich schließen, dass sich soziale Interaktionen nicht immer nur auf die Spielinhalte und das Erreichen von Zielen richten, sondern auch virtuell und real miteinander verbinden. So führen gemeinsame Erfahrungen in Videospiele zu sozialen Kontexten innerhalb und außerhalb des Spiels, im Rahmen der sich gebildeten Subkultur.

Neben den bereits verdeutlichten Kategorien und Genre, in die Videospiele unterteilt sind, gibt es weitere Faktoren, die zur Faszination der Videospiele beitragen. Beil, Hensel und Rauscher verweisen dabei auf verschiedenste Merkmale, die innerhalb der Spiele von Spieler\*innen vereinnahmt werden können. Spezifische Inhalte wie die Story, die Musik, die Figuren oder die Spielwelt, tragen in den unterschiedlichsten Ausprägungen zur Identifikation mit virtuellen Lebenswelten bei. Die Identifikation bezieht sich dabei auf die, sich stetig wandelnde, Mischform „zwischen äußerer Umgebung, spielerischer Imagination und technischen Interface“<sup>61, 62</sup>

Zusammenfassend verdeutlicht sich, dass virtuelle Lebenswelten allgegenwärtig sind und die technischen Möglichkeiten einen direkten und einfachen Zugang ermöglichen, um virtuell zu handeln. Einer dieser Zugänge wird durch digitale Spiele geschaffen, die, je nach spielerischem Interesse, verschiedenste Szenarien virtueller Lebenswelten bieten. Über die Videospieleindustrie und die Videospieleentwicklung werden also Räume für Jugendliche (auch für andere Nutzer\*innengruppen) geschaffen, in denen sie sich verwirklichen können. Die Möglichkeiten

---

<sup>60</sup> Vgl. Wilhelm 2015, S. 58 ff.

<sup>61</sup> Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 7

<sup>62</sup> Vgl. ebd.

und Ausprägungen sind dabei kaum zu überschauen, da sich die Faszination der Videospiele in den letzten Jahren derart vervielfältigt hat. Zugleich sind Wechselwirkungen zwischen der realen und der geschaffenen virtuellen Wirklichkeit, in Form von virtuellen Lebenswelten und Erfahrungsräumen, zu erkennen, in dem die gemachten Erfahrungen, real wie digital, zur individuellen Charakteristik beitragen und Kommunikation- sowie Handlungsmuster prägen und erweitern. Neben den realen Lebensräumen und -welten, wie Familie oder Peer, verfestigen sich in der Gesellschaft und Persönlichkeitsentwicklung die virtuellen Lebenswelten, die das Repertoire jugendlicher Handlungsgestaltung wechselseitig fördern. Dabei ist jedoch zu differenzieren, dass das reale Sein nicht eins-zu-eins virtuell integrierbar ist. Dem kann sich über Spiel- und Kommunikationsinhalte angenähert werden, die Spielwelt zielt dabei jedoch tendenziell auf gestalterische Vielfalt und Diversität. Jugendliche sind demnach nicht an Äußerlichkeiten oder reale Handlungsstrategien gebunden. Virtuelle Lebenswelten ermöglichen dabei die Gestaltung eines virtuellen „Ichs“, welches sich an reale Merkmale orientiert, diese allerdings, aufgrund der Möglichkeiten, angepasst werden oder ein neuer fiktiver Charakter geschaffen wird, der virtuell frei handelt und sich grundsätzlich vom real Spielenden unterscheidet. Eine fundamentale Bedeutung von Videospiele zeigt sich, indem virtuelle Lebenswelten eine Abgrenzung zu realen Lebenswelten ermöglichen, bei denen reale Prägungen und Merkmale nicht zentral sind und die Rolle, die man spielt, neu und frei gebildet werden und über die man sich identifizieren und charakterisieren kann.

Welche Aspekte der Wechselseitigkeit und Abgrenzung dafür ausschlaggebend sind, werden in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert, bieten aber Potenziale weiterführender Forschung, bei der das soziale Phänomen empirisch untersucht wird.

### **3. Virtuelle Lebenswelten in Arbeitskontexten der Sozialen Arbeit**

Virtuelle Welten haben sich im Heranwachsen von Jugendlichen und in der Lebensrealität verfestigt. In diesem Kapitel soll exemplarisch der Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt werden, indem Kontexte sozialpädagogischen Handelns auf virtuelle Lebenswelten Anwendung finden.

Genzoli verdeutlicht, dass virtuelle Lebenswelten für viele Zielgruppen bereits die Realität darstellen. Neben dem direkten Kontakt mit Menschen, muss sich die Soziale Arbeit auch mit dieser Realität befassen. Neben bereits eingeführten digitalisierten Arbeitsprozessen, wie Videoberatung oder digitalem Kontaktaufbau, können die Zielgruppen dort erreicht werden, wo

sie handeln. Er berichtet, dass in vielen Jugendhilfe-Organisationen bereits, über Onlinespiele oder soziale Medien, Kontakt aufgebaut wird.<sup>63</sup>

Sutterlütte differenziert dabei, dass die virtuellen Welten mit den individuellen Problematiken, handlungsfeldübergreifend verortet sind und es kein eigenständiges Handlungsfeld gibt, dass sich der virtuellen Lebenswelten annimmt. Würde dies expliziert sein, würde daraus, innerhalb der Lehre, ein besserer Umgang mit digitalen Medien, technischen Geräten und dem Internet resultieren. Mit dem gesteigerten Bewusstsein und Verständnis, wären angehende Sozialarbeiter\*innen auf Themen, wie Risikofaktoren der Internetnutzung oder digitale Ungleichheiten, vorbereitet und könnten die Klientel direkt über deren virtuellen Lebenswelten erreichen.<sup>64</sup> Rennstich belegt diesen Ansatz und macht auf die veränderten Kompetenzbedarfe in den Ausbildungsprofilen aufmerksam, die sich an den Fortschritt der Digitalisierung anpassen sollen. Diesbezüglich erwähnt er die Veränderung in der Methodik und die kritische Reflexionskompetenz, in Bezug auf die veränderten Wirklichkeiten der Gesellschaft. Neben den digitalen Methoden spezifiziert er die digitale Sprachfähigkeit, also „[...] die Fähigkeit eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien in der Kommunikation [...]“<sup>65</sup>. Er bezeichnet das vertiefende Verständnis in Technik und Digitalität als unumgänglich. Um digitale Veränderungen und deren Einfluss innerhalb sozialer Interaktionen zu vermitteln, bedarf es das Verständnis, der dahinterstehenden digitalen Prozesse.<sup>66</sup> Hollenstein und Nieslony verdeutlichen, im Hinblick auf die Jugendhilfe, „[...] einen erheblichen Nachholbedarf [...] im Umgang mit neuen Medien und veränderten (digitalisierten) Lern- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“<sup>67</sup>. Sie verwenden den Begriff der „medialen Aneignung“<sup>68</sup>, der die vielschichtigen digitalen Formen und Inhalte mit dem Verständnis der individuellen Lebensweltaneignung verbindet. Diese Aneignungsprozesse können in den Handlungsfeldern der Schulsozialarbeit moderiert werden, da sie über die Bildungseinrichtung Schule, im zentralen Sozialisationsfeld wirksam sind. Ziel ist es, mithilfe flexibler Ansätze, Lebensweltbezüge zu finden und diese positiv zukunftsorientiert zu bearbeiten. Die Aufgabe besteht darin, die Moderation so zu gestalten, dass das Handeln in der sozialen und medialen Lebenswelt im Fokus steht. Ausprägungen sozialer Raumaneignungen, wobei sich Gruppen nutzungsorientiert Räume aneignen, etwa für sportliche Aktivitäten oder als Treffpunkt unter Freunden, lassen sich auf die Aneignung von medialen Räumen überschreiben. Laut der Autor\*innen hat die Schulsozialarbeit diese neuen virtuellen

---

<sup>63</sup> Vgl. Genzoli 2026 [Internetquelle]

<sup>64</sup> Sutterlütte 2026 [Internetquelle]

<sup>65</sup> Rennstich 2021, S. 33

<sup>66</sup> Vgl. ebd., S. 32 ff.

<sup>67</sup> Hollenstein/Nieslony 2020, S. 104

<sup>68</sup> Ebd., S. 105

Räume mit in die professionelle Perspektive aufzunehmen, da die Jugendlichen innerhalb dieser kommunizieren, handeln und heranwachsen. Bröckling fasst dies wie folgt treffend zusammen: „Kinder und Jugendliche auf ihrer Suche nach Orientierung in und mit Medien adäquat zu begleiten und sie zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft zu befähigen, bedeutet zuallererst, im Dialog mit ihnen die Faszination und Funktion ihrer Medienaneignung und ihres Medienhandelns zu begreifen und Komplexität zu reduzieren.“<sup>69</sup>

Einen weiteren Einblick bieten Dinar und Wiedel, die „Digital Streetwork“<sup>70</sup> als bewährten Ansatz präsentieren. Auf der Grundlage, dass soziale und emotionale Herausforderungen Jugendlicher ins Digitale wandern und Desinformationen auch dort auftreten, sollen Resilienzförderung unterstützt und begleitet werden. Aus mehreren Großprojekten, bei denen digital kompetente Fachkräfte, gezielt den Kontakt über digitale Medien aufnahmen, konnten anonym die sozialen Hemmschwellen überwunden und sensible Themen angesprochen werden. Da sich Herausforderung im Online- oder Offlinekontext anders darstellen, wurden die analogen und digitalen Arbeitsfelder miteinander verbunden, sodass nachhaltige Lösungen für die sozialen Problemlagen erschlossen wurden. Die Autor\*innen sensibilisieren damit, dass soziale Probleme, in den unterschiedlichen Denkwelten, digital und analog, auftreten können und demzufolge auch anders aufgearbeitet werden, bzw. der Zugang anders geschaffen werden muss.<sup>71</sup>

Das Kapitel verdeutlicht, dass virtuelle Lebenswelten und deren Herausforderungen, für Jugendliche, aber auch für Fachkräfte der Sozialen Arbeit, immer präsenter werden. Dadurch, dass die Lehre für angehende Sozialarbeiter\*innen noch nicht auf das hinzugekommene Feld der virtuellen Lebenswelt ausgerichtet ist, bleiben soziale Probleme, die in dieser entstehen und sich teilweise real widerspiegeln, ungesehen und unbearbeitet. Projekte und Ansätze verdeutlichen den Einzug der digitalen Umgangskompetenz in die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, die sich hauptsächlich der Zielgruppe der Jugendlichen und deren sozialen Herausforderungen annehmen. Für die Überschneidung der analogen und digitalen Lebenswelten bedarf es reflektiertes Wissen und Kompetenzen im technischen und digitalen Bereich, sodass Zugänge zu den Jugendlichen geschaffen werden können und zielgerichtet pädagogisch gehandelt werden kann. Dafür ist es essentiell, dass virtuelle Räume für sozialpädagogisches Personal nicht verschlossen bleiben, bzw. keine Hürden mehr darstellen. Grundlagen stellen

---

<sup>69</sup> Bröckling 2018, S. 86 zit. nach Hollenstein/Nieslony 2020, S. 107

<sup>70</sup> Dinar/Wiedel 2023

<sup>71</sup> Vgl. ebd.

Aneignungskompetenzen digitaler Räume und ein reflektiertes sowie gegenwärtiges technisches Verständnis dar.

#### **4. Zielbestimmung und Herleitung der Forschungsfrage**

Wie aus den Darstellungen, des Forschungsstandes und der theoretischen Aufarbeitung, zu erkennen ist, stehen die Lebenswelten von Heranwachsenden seit Beginn des 21. Jahrhunderts im empirischen Diskurs. Die Einflussnahme des technischen Fortschritts sorgt für Überschneidungen im realen und hinzugekommenen virtuellen Raum. In den vorherigen Kapiteln zeigt sich diese Relevanz, indem Theorien entwickelt und Forschungen durchgeführt wurden, die sich explizit mit der Überlappung und den gesellschaftlichen Konsequenzen befassen. Aus aktueller Literatur erschließt sich, dass quantitative Daten, zum Beispiel aus der JIM-Studie, Anwendung finden, um die Onlinenutzung repräsentativ darzustellen und daraufhin das Forschungsinteresse zu spezifizieren. Im Hinblick auf theoriebildende Forschung wird die Lebenswelt aus der Metaebene betrachtet und dargestellt, die im Verlauf weiter präzisiert wird.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, einen qualitativen Einblick in eine kollektiv orientierte Gruppe jugendlich Heranwachsender zu gewinnen, die in realen und virtuellen Lebenswelten verortet sind. Das Forschungsvorhaben zielt auf die kommunikativen und konjunktiven Erfahrungsräume der Peer ab, die ein fallspezifisches Verständnis, des vorliegenden sozialen Phänomens, liefern können. Um einen Zugang zu den kollektiven Erfahrungsräumen zu schaffen und textbasierte Daten zu erheben, bestehen die Forschungsziele aus der Durchführung einer Gruppendiskussion mit einer jugendlichen Realgruppe und der Auswertung des Objekt- und Dokumentsinns, anhand der Dokumentarischen Methode. Für die Umsetzung sind folgende Teilziele zu verfolgen: Das Erreichen einer selbstläufigen Gruppendiskussion mit selbstbestimmten Diskursverläufen und die Transkription der Gruppendiskussion unter Einhaltung der TIQ (Talk in Qualitative Social Research<sup>72</sup>) -Transkriptionsregeln.

Auf Basis der festgesetzten Forschungsziele, wird folgendem Erkenntnisinteresse nachgegangen: Wie repräsentiert die Realgruppe kollektive Orientierungen? Welche Themen werden wie kommuniziert und in den Diskurs gestellt? Welche Prämissen sind für die realen und virtuellen Welten relevant? Welche Zusammenhänge realer und virtueller Welten lassen sich aus den geschilderten kollektiven Erfahrungsräume des Falls rekonstruieren?

---

<sup>72</sup> Bohnsack/Pfaff 2010, S. 44

Aus der Darstellung des Erkenntnisinteresses erschließt sich die Formulierung der These:

**Der Zusammenhang kollektiver Orientierung von Jugendlichen in realer und virtueller Welt.  
Eine Fallrekonstruktion.**

## **IV. Empirischer Teil**

### **1. Methodisches Vorgehen**

#### **1.1 Empirischer Zugang**

##### *Sampling*

Für die empirische Untersuchung ist die Erhebung über eine jugendliche Realgruppe essentiell. Demzufolge zielt das Sampling auf eine Gruppe, bestehend aus drei bis vier Jugendlichen, ab, deren Mitglieder sich aus sozialen Kontexten bekannt sind. Dadurch, dass vom Forschenden beschlossen wurde, einen Zugang zu den virtuellen Lebenswelten über digitale Spiele zu erzielen, stellen die Erfahrungen, im Umgang mit digitalen Spielen, die dritte Prämisse zur Konstituierung der Realgruppe dar. Innerhalb des Forschungsvorhabens wird eine Gruppendiskussion erhoben, wodurch übliche Formen des qualitativen Samplings keine Anwendung finden.

##### *Feldzugang*

Um das Sampling abbilden zu können, begibt sich der Forschende aus Eigeninitiative in Räume jugendlicher Interaktion. Über eine Jugendsportgruppe meldete sich eine interessiertere Person zurück, die die Prämissen erfüllt. Nach der Schilderung des Forschungsvorhabens und den zu erfüllenden Bedingungen, konnte die Person drei weitere Jugendliche aus dem sozialen Umfeld gewinnen, die ebenfalls Erfahrungen mit Videospiele aufweisen, sodass sich eine jugendliche Realgruppe, bestehend aus vier 17-jährigen Menschen, ergibt, die alle relevanten Kriterien erfüllt.

##### *Forschungsethik*

Da im Forschungsvorhaben Jugendliche die Zielgruppe darstellen und die individuellen Lebenswirklichkeiten untersucht werden, bedarf es einer streng reflektierten Grundhaltung des Forschenden. Die Rechte der Teilnehmenden, wie sie im Forschungsethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit<sup>73</sup> geschildert werden, sind zentral. Weitere Sensibilisierungen beziehen sich auf die Freiwilligkeit und die informierte Einwilligung. Diesbezüglich wird die Einwilligung schriftlich erklärt. In dem Dokument wird auch das Widerrufsrecht verdeutlicht. Obwohl die Teilnehmenden eigenständig zur Einwilligung und zum Widerruf, bzw. Abbruch befähigt sind, sind die Elternrechte oder der der gesetzlichen Vertreter\*innen zu beachten. Mit

---

<sup>73</sup> Vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020, S. 3 ff.

der Einwilligung wird zugleich sichergestellt, dass vertrauliche personenbezogene Daten geschützt werden und diese im Material stetig anonymisiert bzw. unkenntlich gemacht werden. Zur Sicherstellung der Daten wurde für die Aufzeichnung ein Leihgerät der Hochschule Neubrandenburg verwendet. Nach der Transkription werden die Audioaufnahmen unwiderruflich gelöscht.

### *Transkriptionssystem*

Die Transformation der Audioaufnahmen, in textbasiertes Material, wurde mit der datenschutzkonformen Software „NoScribe“<sup>74</sup> vollzogen. Die befolgten Transkriptionsregeln, inklusive Transkriptionszeichen, entstammen dem TIQ-Transkriptionssystem nach Bohnsack<sup>75</sup> und wurden in Anlehnung daran umgesetzt. Den Beteiligten werden Buchstabe und Zahl (B1, B2, B3, B4) zugewiesen, während der Forschende mit „I“ kenntlich gemacht wird. Namen- und Ortsangaben sind mit „[Name]“ und „[Ort]“ maskiert. Zur Verbesserung der Lesbarkeit und Zuordnung des/der Sprechenden, wird das Verbalgesprochene mit farbigen Markierungen versehen.

## **1.2 Erhebungsinstrument: das Gruppendiskussionsverfahren**

Vogl beschreibt, dass die qualitativ ausgerichtete Gruppendiskussion den Ursprung im angloamerikanischen Raum hat. Dabei standen für die Erhebungen Kleingruppenexperimente im Fokus. Im deutschsprachigen Raum haben Pollock und Mangold den wesentlichen konzeptionellen Anteil. 1955 zielte Pollock mit dem Modell des „Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung“<sup>76</sup> auf Meinungen einzelner Teilnehmer einer Diskussionsgruppe ab, wobei die Einzelmeinungen zentral sind. 1960 wechselte Mangold zur Gruppenmeinung. „Er ging davon aus, dass durch die Selbstläufigkeit des Diskurses Gruppenmeinungen als Produkt kollektiver Interaktion gewissermaßen arbeitsteilig vorgetragen werden.“<sup>77</sup> Die Erweiterung, an kollektiven Orientierungsmustern, erfolgt durch Bohnsack, der die klassische Konzeptionierung des Gruppendiskussionsverfahrens verankert.<sup>78</sup>

Vogl erweitert, dass bei dem Verfahren, basierend auf dem Forschungsinteresse, Kommunikationsprozesse initiiert werden. Die Interaktion der Gruppenmitglieder steht im Fokus. Die Diskussionen „[...] streben Natürlichkeit der Erhebungssituation, Kommunikativität

---

<sup>74</sup> Empfehlung der Sozialwissenschaftlichen Methodenberatung, Schmidt 2026 [Internetquelle]

<sup>75</sup> Bohnsack/Pfaff 2010, S. 44

<sup>76</sup> Vogl 2022, S. 914

<sup>77</sup> Ebd.,

<sup>78</sup> vgl. ebd. S. 913 f.

und Offenheit an<sup>79</sup>, was sich einer natürlichen Gesprächssituation annähert. „Die Gruppendiskussion dient entweder als Medium, um Einzelmeinungen in validierter Form oder um Gruppenmeinungen losgelöst vom Individuum zu erheben. Außerdem werden entweder bereits vorhandene Meinungen, oder eben der Entstehungs- und Aushandlungsprozess von Meinungen untersucht.“<sup>80</sup> Bohnsack bezeichnet dies als „[...] methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern [...]“<sup>81</sup>. Er differenziert dabei, dass sich das Verständnis der Kollektivität, bzw. der „gesellschaftlichen Tatsachen“<sup>82</sup>, auf die Erfahrungen beziehen, die Gegenstand der Forschung sind. Diese kollektiv geteilten Erfahrungen bilden diesbezüglich das Fundament gemeinsamer Erlebniszusammenhänge.<sup>83</sup>

Aus dem vorliegenden Framing lässt sich schließen, dass sich die Relevanz von Gruppenmeinungen aus Modellen der Einzelmeinung in Gruppenkontexten herausgebildet hat. Durch die Diskurse der kollektiven Interaktion werden geteilte Erfahrungen zu Produkten für gesellschaftliche Erlebniszusammenhänge. Das bedeutet, dass sich Individuen, mit eigenen Erfahrungen oder biografischem Erleben, durch kommunikative und soziale Kontexte in der Gruppe subjektivieren, in dem diese Erfahrungen geteilt und in den Diskurs gestellt werden. Innerhalb dieser Gruppe können individuelle Lebenswelten zur Kollektivität beitragen, indem kollektive Erfahrungsmuster heranwachsen. Dies bedarf Regelmäßigkeit, Offenheit und Natürlichkeit. Diese Rahmung ist somit auch für die Gruppendiskussion zielführend, um die beschriebenen kollektiven Erfahrungsmuster abzubilden, die sich aus den verselbstständigten Diskursen repräsentieren.

Bohnsack bezieht dabei auch die Lebenswelt typischen Symbole, Sprache und bildliche Metaphern mit ein.<sup>84</sup>

Den Forschungsgegenstand bilden demnach Realgruppen ab. Diese haben im Vorfeld bereits gemeinsames Handeln geformt und Bedeutungsmuster definiert. Nach Bohnsack sind diese essentiell, um Darstellungen oder Artikulationen von Orientierungen durch Diskursprozesse abzubilden. Dadurch können einzelne Sinngehalte, von Äußerungen im Diskurs, zu kollektiven Bedeutungsmustern identifiziert werden, welche durch Verfahren der Textinterpretation

---

<sup>79</sup> Ebd., S. 913

<sup>80</sup> Flick 1995 zit. Nach ebd., S. 913

<sup>81</sup> Bohnsack 1999, S. 123

<sup>82</sup> Ebd., S. 127

<sup>83</sup> Vgl. Bohnsack 1999, S. 127

<sup>84</sup> Vgl. Bohnsack 2021, S. 23

sequenziell rekonstruierbar sind.<sup>85</sup> Przyborski und Wohlrab-Sahr formulieren die Relevanz und Bedeutung von Realgruppen weiter aus. Bestehende Gruppen werden durch existenzielle Verbindungen zusammengehalten oder schließen sich aufgrund von Gemeinsamkeiten zusammen. Diese Konnektivität ist für die lebendige Selbstläufigkeit ausschlaggebend. „Aus diesem Grund bietet sich diese Vorgehensweise an, wenn man sich für ein Phänomen interessiert, das auch aus der Perspektive des Alltagsbewusstseins Element von Gruppenbildung ist [...]“<sup>86</sup> Das Gruppendiskussionsverfahren schafft dabei die Basis, um zu erschließen, welche Wissensbestände und Orientierungen die sozialen Zusammenhänge kennzeichnen. Zudem lassen sich im fortschreitenden Prozess, die diversen Erfahrungsräume, im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume, abgrenzen und Überlagerungen aufschließen, die die Gruppen konstituieren.<sup>87</sup>

Das bedeutet, dass Realgruppen, aufgrund interessen- und orientierungsbasierter Überschneidungen, vordefinierte Wissensbestände mitbringen. Im Vergleich zu künstlich zusammengestellten Gruppen führt das zu einer kommunikativen Vertiefung und Verselbstständigung. In dem selbstbestimmten Diskursverlauf, des konjunktiven Erfahrungsraums, der bestehenden Gruppe, werden in sozialen und kommunikativen Kontexten die Orientierungen und Erfahrungen repräsentiert. Anhand von rekonstruktiven Verfahren können diese kollektiven Erfahrungsräume erschlossen und differenziert werden, sodass Überlagerungen und Zugehörigkeiten sichtbar sind und die Konstitution der Realgruppe ergründen.

Um die Erfahrungs- und Orientierungsräume zugänglich zu machen, bedarf es Vorüberlegungen zur Struktur und Moderation, sowie zum Einstiegsstimulus, der die Diskussion in der Gruppe befördern soll. Przyborski und Wohlrab-Sahr beschreiben, dass die Einstiegsfrage dabei auf die Erfahrungen der Diskussionsteilnehmenden abzielt und kollektive Zusammenhänge entfalten soll. Hinzukommt, dass die Wahl der Einstiegsfrage für die Generierung der Selbstläufigkeit grundlegend ist.<sup>88</sup> Kühn und Koschel benennen dies als „[...] vorgezeichneten Anknüpfungspunkt zu einer möglichst selbstläufigen Diskussion, im Kontext derer sich neue Themenschwerpunkte erschließen können, ohne dass dies durch die Forscher in diese Richtung gelenkt würde“<sup>89</sup>. Vogl beschreibt, dass Gruppendiskussionen durch einen Leitfaden strukturiert werden. Dieser besteht aus flexibel gehaltenen Fragen und soll dazu veranlassen, dass sich die Diskussion

---

<sup>85</sup> Vgl. ebd., S. 111 f.

<sup>86</sup> Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 127

<sup>87</sup> Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 126 f.

<sup>88</sup> Vgl. ebd. 132 f.

<sup>89</sup> Kühn/Koschel 2018, S. 50

zunehmend thematisch verdichtet.<sup>90</sup> Auch Kleemann, Krähnke und Matuschek beziehen sich in ihrer Ausführung auf eine vorüberlegte Struktur. Nach der Initialisierungsphase wird in der Hauptphase das Ziel verfolgt, detaillierte Beschreibungen und Erzählungen zu erschließen. Direkte Erzählaufforderungen und immanente Fragen sind dabei essentiell. Diese Formulierungen, an die ganze Gruppe, dienen der unmittelbaren Erschließung des Verständnisses. Mit der Nachfragephase können exmanente Fragen gestellt werden, wenn die Gruppe die zentralen Themen ausdiskutiert hat. Zu diesem Punkt kann sich die Gruppendiskussion thematisch weiter verdichten. In der abschließenden Phase kann intuitiv auf widersprüchliche Sequenzen zurückgegriffen werden, wobei sich die Gruppe mit der eigenen Positionierung befasst. Bei diesem „konfrontative[n] Diskurs“<sup>91</sup> können immanente Nachfragen helfen, um in der Ausführung einen Detaillierungsgrad abzubilden.<sup>92</sup> Przyborski und Wohlrab-Sahr differenzieren dies mit ihren Prinzipien von Steuerungselementen. Ihr Fokus liegt auf der Selbstläufigkeit und der selbst strukturierten Diskurse, wobei sich der\*die Forschende zurückhält und auf die Teilnehmer\*innenrolle verzichtet. Themenvorschläge werden vage und allgemein verfasst, sodass kein thematischer Orientierungsrahmen vorgegeben wird. Zudem haben Nachfragen das Ziel, detailreiche Darstellungen anzuregen. Sie raten dazu, eine Frageliste im Vorfeld zu notieren, die einzelne Aspekte des Erkenntnisinteresses abdeckt. Sollten sich aus den immanenten Fragen keine Anknüpfungen ergeben, kann auf das Fragemodell zurückgegriffen werden. Entwickelt sich auf dem Weg zur Diskussion eine Selbstläufigkeit, die beibehalten wird, ist die Liste nicht anzuwenden.<sup>93</sup>

Neben der Zusammensetzung der Realgruppe, nimmt die Perspektive der Diskussionsleitung eine entscheidende Position ein. Auch wenn gleich die Steuerung und die zunehmend thematische Verdichtung essentiell scheint, spielt die Selbstläufigkeit und die Reaktion auf die selbstbestimmten Diskurse eine wesentlichere Rolle, da lenkende Aspekte dem Kern der Gruppendiskussion widersprechen, wodurch vorgelegte Themen die Gruppendiskurse weitgehend bestimmen. Nach meinem Verständnis können, nur durch selbstläufige kommunikative Vertiefungen in der Realgruppe, konjunktive Erfahrungsräume erschlossen werden, die durch Diskursverläufe und die diskursive Aushandlung sichtbar werden. Dazu bedarf es einer forschenden Haltung, die sich auf Vagheit, Zurückhaltung und methodischer Distanz bezieht. Immanente Nachfragen und Vorüberlegungen, die sich auf das Erkenntnisinteresse beziehen, können dabei die Selbstläufigkeit und die detaillierte Darstellung fördern, solange sie

---

<sup>90</sup> Vgl. Vogl 2022, S. 915 f.

<sup>91</sup> Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 170

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 169 f.

<sup>93</sup> Przyborski/Wohl-Sahr 2021, S. 128 ff.

allgemein gehalten sind und nicht in die unvollendeten Diskurse, der Gruppendiskussion, eingreifen.

### 1.3 Auswertungsverfahren: die Dokumentarische Methode

Die Methodologie der dokumentarischen Methode eröffnet im Bereich der qualitativen und rekonstruktiven Sozialforschung den Einstieg zu handlungsorientierten implizierten Wissensbeständen. Dabei arbeitet sie die Common Sense-Theorie bzw. Eigentheorie dieses handlungsleitenden Wissens heraus. Die Interpretation zielt dabei auf die Rekonstruktion der Handlungspraxis, in Form des habitualisierten Orientierungswissens, ab. Bohnsack und Pfaff beschreiben, dass das Verfahren auf die Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1964) und die Ethnomethodologie (1961) zurückzuführen ist.<sup>94</sup>

Nohl differenziert dabei zwei verschiedene Sinnebenen. Zum einen lassen sich Äußerungen auf den „immanenten Sinngehalt“<sup>95</sup> untersuchen. Dieser unterscheidet sich nochmal zwischen dem subjektiv gemeinten Sinngehalt, also Absichten oder Motiven, und dem „Objektsinn“<sup>96</sup>, bei dem die Bedeutungen von Inhalten oder Handlungen im Fokus stehen. Zum anderen unterscheidet Mannheim den „Dokumentsinn“<sup>97</sup>, dessen Herstellungsweise Bohnsack als „modus operandi“<sup>98</sup> betitelt. Dabei wird die dargelegte Erfahrung als dokumentierte Orientierung rekonstruiert. Wichtig ist, wie und in welchem Orientierungsrahmen die Themen bearbeitet werden. Die dokumentarische Methode, als rekonstruktives Verfahren, bietet die Möglichkeit, aufgrund des Wechsels der Analyseeinstellung, vom Was zum Wie zu schließen.<sup>99</sup> Kleemann, Krähnke und Matuschek formulieren daraus folgendes Ziel der dokumentarischen Methode: „Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen.“<sup>100</sup> Sie erweitern, dass die Methodologie sich aus der Annahme definiert, „dass Menschen gesellschaftlichen Strukturen nicht einfach ausgesetzt sind, sondern ihre soziale Wirklichkeit unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Bedingungen und auf der Grundlage ihres Alltagswissens durch ihr praktisches Tun konstruieren“<sup>101</sup>. Dafür begründen sie die Wissensformen der Orientierungsschemata und des Orientierungsrahmens. Die Orientierungsschemata sind Vorgaben der Gesellschaft, als

---

<sup>94</sup> Vgl. Bohnsack/Pfaff 2010, S. 2

<sup>95</sup> Nohl 2008, S. 8

<sup>96</sup> Ebd.

<sup>97</sup> Ebd.

<sup>98</sup> Bohnsack 2007 zit. nach Nohl 2008, S. 8

<sup>99</sup> Vgl. Nohl 2008, S. 8

<sup>100</sup> Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 156

<sup>101</sup> Ebd.

institutionalisierte Normative. Die Orientierungsrahmen sind als, durch Sozialerfahrungen erworbene, Denk- und Handlungsmuster zu verstehen. Die Wechselwirkung konstituiert das Alltagswissen- und handeln der Individuen.<sup>102</sup> Die geteilten Erfahrungen und die Kommunikation über das intuitive „atheoretische Wissen“<sup>103</sup>, verbinden Menschen in „konjunktiven Erfahrungen“<sup>104</sup>. Kleemann, Krähnke und Matuschek bezeichnen diese konjunktiven Erfahrungsräume als „gemeinsame Erlebnisgeschichte“<sup>105</sup>, die über Gespräche und Diskussionen in der Gruppe repräsentiert und artikuliert werden.<sup>106</sup> Przyborski ergänzt, dass die Erlebnisse nicht unmittelbar Miteinander gemacht wurden, sondern in einer ähnlichen Struktur auftreten. Die, sich aus überschneidenden Erfahrungen bildende, Kollektivität ermöglicht dabei alltägliche Praxis und Interaktion.<sup>107</sup>

Um als ‚Fremder‘ ein Verständnis über das Alltagswissen zu erlangen, bedarf es wechselseitiger Kommunikation. Hinzukommt, dass der tiefere Sinn meist unterbewusst bleibt. Das Nachvollziehen fremdartiger Alltagserfahrungen geschieht im Prozess, in Form vom kommunikativen Erfahrungsraum, als „kommunikatives Wissen“<sup>108, 109</sup>.

Um die immanenten Sinngehalte, den Objektivsinn im speziellen, und die dokumentarischen Sinngehalte aus dem Alltagswissen zu erschließen, empfiehlt sich das Gruppendiskussionsverfahren, bei dem die konjunktiven Erfahrungsräume über selbstbestimmte Diskursverläufe repräsentiert werden.

Mithilfe des Schrittes der formulierenden Interpretation werden, innerhalb des gruppenspezifischen Relevanzsystems, angesprochene Themen und Unterthemen herausgearbeitet.<sup>110</sup> „Im ersten Schritt, demjenigen der formulierenden Interpretation, geht es zunächst darum, das, was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde, noch einmal zusammenfassend zu „formulieren“.“<sup>111</sup> Zudem können, darauf aufbauend, genaue Passagen bestimmt werden, die für die Forschenden und deren Interpretationen des implizierten Wissens, innerhalb der reflektierenden Interpretation, relevant sind.<sup>112</sup> Nohl beschreibt, dass, anhand der formulierenden Interpretation, die

---

<sup>102</sup> Vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 157 f.

<sup>103</sup> Mannheim 1980, S. 73 zit. nach Nohl 2008, S. 10

<sup>104</sup> Ebd., S. 11

<sup>105</sup> Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 158

<sup>106</sup> Vgl. Bohnsack 2000a, S. 378 zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 364

<sup>107</sup> Vgl. Przyborski 2004, S. 48 f.

<sup>108</sup> Mannheim 1980, S. 289 zit. nach Nohl 2008, S. 11

<sup>109</sup> Vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 158

<sup>110</sup> Vgl. Bohnsack 2021, S. 35

<sup>111</sup> Bohnsack/Nentwig-Gensemam/Nohl 2013, S. 16

<sup>112</sup> Vgl. Bohnsack/Paff 2010, S. 6

thematische Identifikation des Objektivsinns empirisch erfassbar wird.<sup>113</sup> Außerdem wird ein erster Zugang zu den vorerst unverständlichen Gruppenzusammenhängen geschaffen, wobei erste Eindrücke und Vorverständnisse miteinfließen. Da die Orientierung nah am transkribierten Material bleibt, wird der Relevanzrahmen der Interviewten nicht verlassen. Zugleich verhindert es methodenungemäße Interpretationen.<sup>114</sup>

In Bezug auf die reflektierende Interpretation erwähnt Nohl, „wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d. h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird.“<sup>115</sup> Mit dem Perspektivwechsel, vom ‚Was wurde gesagt‘ (formulierende Interpretation) zum ‚Wie wurde Was gesagt‘ (reflektierende Interpretation), bezieht die Dokumentarische Methode die Bedeutungen von Äußerungen in die Analyse ein. Zudem können Textsorten bestimmt werden. Während Erzählungen und Beschreibungen einen Einblick in die unmittelbaren Erfahrungen geben können, verbleiben Argumentationen im kommunikativen Erfahrungsraum. Diese beinhalten direkt gerichtete Motive.<sup>116</sup> Bohnsack ergänzt, dass mithilfe der reflektierenden Interpretation die Selektivität der diskutierten Themen und des thematischen Rahmens sichtbar wird.<sup>117</sup> Dadurch wird ein Zugang zum Erfahrungsraum geschaffen, wodurch Äußerungen und Handlungen des Individuums bzw. der Gruppe verständlich werden, die stetig an unterschiedlichen Erfahrungsräumen und deren Überlagerungen teilhaben und in der Realgruppe konstituiert sind.<sup>118</sup> Um die Diskursverläufe im Zuge der reflektierenden Interpretation zu dokumentieren, bedarf es eines „Begriffsinstrumentarium[s]“<sup>119</sup>. Anhand dessen lassen sich Sprechakte und Einzelbeiträge bestimmen, die von den Interaktionen innerhalb der Gruppendiskussion erbracht werden. „Sie sind im Folgenden nach den formalen Gesichtspunkten: a) Eröffnung, b) Fortführungen, c) gegenläufige Beiträge und d) Abschluss gruppiert.“<sup>120</sup> Innerhalb der theoretischen Struktur werden grundlegende Merkmale unterschieden. Positive Gegenhorizonte richten sich an die Kollektivität und die Anlehnung der Beteiligten an bestimmte konjunktive Erfahrungsräume. Konträr fungieren die negativen Gegenhorizonte, bei denen sich von Positionierungen oder Handlungen abgegrenzt wird. Weniger expliziert werden Enaktivierungspotenziale. Dabei handelt es sich um die Einschätzung zur Verwirklichung der eigenen Orientierungen. Das

---

<sup>113</sup> Vgl. Nohl 2008, S. 9

<sup>114</sup> Vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 174

<sup>115</sup> Nohl 2008, S. 9

<sup>116</sup> vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 175 f.

<sup>117</sup> Vgl. Bohnsack 1999, S. 36

<sup>118</sup> Vgl. Bohnsack/Pfaff 2010, S. 6 f.

<sup>119</sup> Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 176

<sup>120</sup> Ebd. S. 176

Zusammenspiel der drei grundlegenden Strukturmerkmale formt den gruppeneigenen Rahmen.<sup>121</sup>

Zusammenfassend lässt sich die Methodologie der Dokumentarische Methode mit methodischen Anwendungsbereichen nach Bohnsack folgendermaßen beschreiben: Die Grundlage bildet die Annahme, dass Menschen sich ihre Wirklichkeit durch das Handeln, auf Basis gesellschaftlicher Strukturen (Orientierungsschemata), Denk- und Handlungsmuster (Orientierungsrahmen) und individuellem Alltagswissen (Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen) konstruieren. Die Dokumentarische Methode zielt darauf ab, dieses handlungsleitende Erfahrungswissen zu rekonstruieren, sodass das genannte Zusammenspiel, aus gesellschaftlichen Strukturen und kollektiven Handlungen, erkennbar wird. Zur Entschlüsselung stehen dabei die Sinnebenen, des immanenten Sinns und des Dokumentsinns, im Zentrum der Methode. Da sich die Kommunikation über das Alltagswissen, bzw. das intuitive atheoretische Wissen, in intersubjektiven konjunktiven Erfahrungsräumen verbindet, bedarf es der Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens. Dieses bietet die Möglichkeit, dass sich Realgruppen artikulieren und gemeinsame Erlebnisgeschichten, bzw. Erfahrungen teilen und diskutieren. Die Gruppe repräsentiert dann, aufgrund von Diskursverläufen, die thematisch gefassten konjunktiven Erfahrungsräume. Durch die Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode wird das transkribierte Material empirisch erschließbar. Innerhalb der formulierenden Interpretation (Was wurde gesagt) wird das, bereits von der Gruppe begrifflich explizierte, zusammengefasst. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation (Wie wurde was gesagt) wird bearbeitet, wie Themen und Problemstellungen, in welchem Orientierungsrahmen behandelt werden. Dadurch können die diversen Erfahrungsräume erschlossen werden, an denen die Beteiligten teilhaben.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> Vgl. Kleemann/Krähne/Matuschek 2013, S. 161 ff.

<sup>122</sup> Zusammenschluss zentraler Erkenntnisse aus zuvor angegebener Literatur

## 2. Empirische Auswertung

### 2.1 Interpretationsschritt: formulierende Interpretation

#### *Thematischer Verlauf*

1-3	OT: Diskussionseröffnung
1-2	UT: Beschreibung des vorangestellten Gesprächs
3	UT: Einstiegsfrage
4 - 11	OT: Redereihenfolge
4 – 7	UT: Chronologisches Antworten nach Alter
8 – 9	UT: Beginn der Fragenbeantwortung
10 – 24	OT: Definition der Einstiegsfrage
10 – 14	UT: Hinterfragung der Einstiegsfrage
15 – 21	UT: Autismus als Grund des Missverständnisses
22 – 36	OT: Klärung der neuen Beantwortungsreihenfolge
22 – 24	UT: Eingeständnis des Missverständnisses
24 – 36	UT: Diskussion über den ersten Redner
37 – 63	OT: Videospieleerfahrungen von B2
37 – 41	UT: Anfängliche Videospieleerfahrungen
42 – 53	UT: die Verbindung der Familie durch geteilte Videospieleerfahrungen
54 – 58	UT: Der Übergang vom Singleplayer <sup>123</sup> zum Multiplayer <sup>124</sup>
58 – 63	UT: Spielerfahrungen der Gegenwart von B2
64 – 71	OT: Videospieleerfahrungen von B1
64 – 67	UT: Diskrepanz bei dem Verständnis der Einstiegsfrage
68 – 71	UT: Die Einstellung zu Singleplayer und Multiplayer
72 – 85	OT: Erfahrungen mit Zwischenmenschlichen Beziehungen in Multiplayer und Reallife
72 – 75	UT: der Einfluss von Freundesgruppen auf toxisches Verhalten im Multiplayer
75 – 79	UT: Gegenbeispiel zum toxischen Verhalten
80 – 86	UT: Geteilte Erfahrungen der realen Gruppe
86 – 111	OT: Videospieleerfahrungen von B3
86 – 89	UT: Überleitung von B2
90 – 103	UT: die Entwicklung der Videospieleerfahrungen von B3

---

<sup>123</sup> Digitale Spielform (Einzelspieler\*inmodus)

<sup>124</sup> Digitale Spielform (Mehrspieler\*innenmodus)

103 – 111	UT: die ersten Erfahrungen vom Multiplayer von B3
112 – 121	OT: der Einfluss von Minecraft
112 – 115	UT: Einschub: Minecraft
115 – 121	UT: Ergänzung der Videospieleerfahrungen von B2
122 – 153	OT: die Videospieleerfahrungen von B4
122 – 129	UT: Die Verbindung der Familie durch Videospiele
131 – 143	UT: Der Umstieg zum PC
143 – 147	UT: Das Schreien während Videospiele
147 – 153	UT: Videospieleverhalten nach PC-Upgrade
154 – 157	OT: Stimmenlautstärke
154 – 156	UT: Beschwerde übers Rumschreien
157 – 168	OT: Videospiele in Beziehungen
157 – 158	UT: Singleplayer bei wenig Zeit
158 – 160	UT: Beziehungsleben in der digitalen Welt
161 – 168	UT: Argumentation für Beziehungen und Videospiele
169 – 207	OT: Der Grund um Singleplayer zu spielen
169 – 176	UT: Multiplayer vs. Singleplayer und zu wenig Zeit
176 – 177	UT: Gamesharing mit Fremden
177 – 207	UT: die Ansprüche an ein Singleplayer Game
208 – 226	OT: Meinungen zu Preisen von Videospiele
208 – 214	UT: Spiele mit Kampagne
215 – 226	UT: Beispiel: Overwatch
227 – 291	OT: Diskussion über Piraterie
227 – 238	UT: Erfahrungen mit Preisentwicklungen
239 – 269	UT: Erfahrungen mit Piraterie
270 – 273	UT: Soft-Piraten
274 – 291	UT: Das Prinzip des Soft-Piraten an realen Beispielen
292 – 293	OT: Back on Track

### *Formulierende Interpretation*

1-3 OT: Diskussionseröffnung

1-2 UT: Beschreibung des vorangestellten Gesprächs

I beschreibt, dass sich vorher bereits in der Gruppe unterhalten wurde und stellt eine herrschende Dynamik fest. I möchte mit einer Einstiegsfrage den Beginn signalisieren.

3 UT: Einstiegsfrage

I fragt offen, adressiert an die Gruppe, nach den Erfahrungen in Videospiele.

4 - 11 OT: Redereihenfolge

4 – 7 UT: Chronologisches Antworten nach Alter

B1 stimmt der Position des Erstredners zu, nachdem B2 bestimmt, chronologisch nach Alter vorzugehen. B2 weist darauf hin, dass B1 aufgrund des Alters die meisten Erfahrungen hat.

8 – 9 UT: Beginn der Fragenbeantwortung

B1 berichtet von relativ guten Erfahrungen und bezieht sich fortlaufend auf das Persönliche.

10 – 24 OT: Definition der Einstiegsfrage

10 – 14 UT: Hinterfragung der Einstiegsfrage

B2 betont, dass das nicht die Antwort auf die Frage ist. B1 unterbricht B2 und definiert sein\*ihre Verständnis von der Einstiegsfrage und verweist auf die spielerische und zwischenmenschliche Ebene.

15 – 21 UT: Autismus als Grund des Missverständnisses

B2 verweist auf die Folgen des Autismus und verdeutlicht das eigene Verständnis der Einstiegsfrage. Nachdem B3 sein Verständnis erläutern will, wird B3 von B4 unterbrochen, der auf die Klärung der Autismusfrage aufmerksam macht und die Verantwortung diesbezüglich von sich abweist.

22 – 36 OT: Klärung der neuen Beantwortungsreihenfolge

22 – 24 UT: Eingeständnis des Missverständnisses

B2 betont, die Frage falsch verstanden und verfälscht zu haben. B3 bringt zum Ausdruck, B1 reden zu lassen.

24 – 36 UT: Diskussion über den ersten Redner

B2 fordert, unter Zustimmung von B4, B1 zum Reden auf. Er\*Sie verneint und äußert, dass B2 nun dran ist. B3 beschreibt, dass B2 selber vorlegen will. Während B2 anfangen will, wird er\*sie vom Reinreden von B1 unterbrochen, der\*die das Vorgehen ausdrückt. B4 fordert B2 auf, zuerst zu machen und ergänzt, dass die anderen danach dran sind. B2 stimmt dem zu.

37 – 63 OT: Videospieleerfahrungen von B2

37 – 41 UT: Anfängliche Videospieleerfahrungen

B2 berichtet, wie er\*sie den Zugang zu Videospiele über seine\*ihre zwei älteren Geschwister und einen gebrauchten Nintendo DS fand. Zudem wird auf das erste gespielte Spiel Zelda hingewiesen, welches nicht zu Ende gespielt wurde, weil es für das damalige Alter zu schwer war.

42 – 53 UT: die Verbindung der Familie durch geteilte Videospieleerfahrungen

Dadurch, dass der Bruder, die Schwester und die Mutter von B2, Zelda an dem DS gespielt haben, hat sich das Spielverhalten weiterentwickelt. Dann kam ein 3DS mit dazu. Die Mutter hat sich im Geheimen einen 3DS XL geholt. B2 berichtet weiter, dass das Spiel Animal Crossing die Familienmitglieder verbunden hat. Nebenher wurden sich weitere Spiele zugelegt. B2 resümiert die Anfänge des Videospieles und ergänzt, dass das Spiel The Witcher 3, neben dem Bruder, auch die Mutter und B2 in den Bann gezogen hat.

54 – 58 UT: Der Übergang vom Singleplayer zum Multiplayer

B2 hat zum Eintritt ins Gymnasium einen Computer bekommen und begonnen mit Freunden zusammenspielen. B2 erwähnt das erste Multiplayerspiel Sea of Thieves, welches, nach Korrektur von B4, anderthalb Jahre gemeinsam gespielt wurde.

58 – 63 UT: Spielerfahrungen der Gegenwart von B2

B2 berichtet, dass er\*sie gegenwärtig mehr Multiplayer spielt, jedoch neue Teile, prägender Spiele wie Zelda, anspielt, aber nie beendet. Aktuell spielt B2 hauptsächlich Valorent im Multiplayer und hin und wieder ein neues Spiel.

- 64 – 71 OT: Videospieleerfahrungen von B1
- 64 – 67 UT: Diskrepanz bei dem Verständnis der Einstiegsfrage
- B1 resümiert, dass alle somit beginnen, die gespielten Videospiele zusammenzufassen.
- 68 – 71 UT: Die Einstellung zu Singleplayer und Multiplayer
- B1 erzählt, dass er\*sie ein\*e große\*r Singleplayer-Fan sei, jedoch auch gerne Multiplayer-Spiele, wie League of Legends, spielt. B1 bezeichnet seine\*ihre Erfahrungen als ganz gut, ergänzt jedoch, dass das zwischenmenschliche im Online böse sei.
- 72 – 85 OT: Erfahrungen mit Zwischenmenschlichen Beziehungen in Multiplayer und Reallife
- 72 – 75 UT: der Einfluss von Freundesgruppen auf toxisches Verhalten im Multiplayer
- B3 beschreibt, dass sich das toxische Verhalten im Multiplayer, aufgrund von Freundesgruppen aus dem Reallife, gebessert hat. B3 bezieht sich auf die Gruppe und meint, dass sich noch nie während eines Videospieles zerstritten wurde.
- 75 – 79 UT: Gegenbeispiel zum toxischen Verhalten
- B3 berichtet von einer Person aus der Freundesgruppe, die kindisches Verhalten zeigt und die Videospiele runde wütend verlässt und sich zurückzieht. In Reallife wurde sich dann darüber lustig gemacht.
- 80 – 86 UT: Geteilte Erfahrungen der realen Gruppe
- Nach dem Impuls von B3, äußern B2, B4 und B1, dass es weitere Beispiele und Fälle gibt, die sie dazu ergänzen wollen.
- 86 – 111 OT: Videospieleerfahrungen von B3
- 86 – 89 UT: Überleitung von B2
- B2 strukturiert den Gesprächsverlauf und fordert eine Basis sowie Vergleichsperspektive. Dabei erwähnt B2, dass er\*sie bereits dran war und B3 andere Erfahrungen aufweist, aufgrund des anderen Zugangs. B2 fordert B3 auf, von den Anfängen des Spielens zu berichten.
- 90 – 103 UT: die Entwicklung der Videospieleerfahrungen von B3
- B3 erzählt, dass er\*sie angefangen hat mit seinem\*ihrem Bruder am PC gemeinsam FIFA zu spielen, er\*sie aber, aufgrund der unterschiedlichen Fähigkeiten, die Lust verlor und

sie dann gemeinsam Minecraft spielten, was B3 cool fand. Nebenher spielte er\*sie mit dem DS, den er\*sie vom Freund seines\*ihres Bruders bekam. Die Sommerferien und der Urlaub in Südtirol wurden genutzt, um damit zu spielen. Später bekam er\*sie einen 3DS und spielte ganz viel Pokémon. Später bekam B3 eine PS4.

103 – 111 UT: die ersten Erfahrungen vom Multiplayer von B3

Als Fortnite groß war, hat B3 mit Freunden gespielt. Er\*Sie war nach eigenen Aussagen noch kindischer. Er\*Sie meint, noch nicht so viel Spaß gehabt zu haben, mit anderen Leuten zusammen zu spielen. B2 erfragt, ob B3 aus kapitalistischer Sicht alles alleine haben wollte. B3 verneint und verdeutlicht, dass es ums Spielen online ging. B3 führt aus, dass er\*sie nicht besonders gut war, was nicht respektiert wurde, was nicht so viel Spaß gemacht hat.

112 – 121 OT: der Einfluss von Minecraft

112 – 115 UT: Einschub: Minecraft

B2 unterbricht B3 und betont Minecraft, dass es nicht vergessen wird und worauf später noch Bezug genommen werden kann. B2 bezeichnet Minecraft als ein großes Ding.

115 – 121 UT: Ergänzung der Videospieleerfahrungen von B2

B2 ergänzt, dass er\*sie schon vorher Videospiele gespielt hat, an einem alten Laptop mit technischen Defiziten. Sein\*Ihr Bruder führte ihn\*sie an Minecraft heran, wodurch er\*sie mehr connected hat. B2 erwähnt, dass dies zu einem späteren Zeitpunkt nochmal beredet werden kann.

122 – 153 OT: die Videospieleerfahrungen von B4

122 – 129 UT: Die Verbindung der Familie durch Videospiele

B4 erzählt, dass sich mehrere Familienmitglieder eine Wii gekauft haben und auf Familienfeiern gemeinsam gespielt wurde, wobei B4 direkt miteinbezogen wurde. Außerdem erklärt B4 das Kommunikationsverhalten, sodass sich im digitalen Wettkampf gegenseitig aufgezogen wurde und auch über das Spiel negativ kommuniziert wurde. B4 berichtet von viel Spaß und Verbindung.

131 – 143 UT: Der Umstieg zum PC

B4 berichtet, dass, zum Beginn der Corona-Pandemie, auch das Spielen am PC begonnen hat, da sich in der siebten Klasse ein Laptop für die Schule geholt werden musste. B2

belächelt den Umstand, dass via Laptop gespielt wurde. B1 und B3 stimmen der Situation zu. B4 fordert Ruhe ein und bezieht sich auf den PC von B2, aus der vorherigen Erzählung, welcher auseinanderfällt.

143 – 147 UT: Das Schreien während Videospiele

B4 erzählt, dass mit Erhalt des Laptops Minecraft mit Freunden gespielt wurde. Laut B4 die Hochphase von impulsiven Kommentaren, wobei die Eltern aus der dritten Etage hören konnten, welche Personen angeschrien wurden.

147 – 153 UT: Videospieleverhalten nach PC-Upgrade

B4 erzählt, dass seit des PC-Upgrades, vor zweieinhalb Jahren, nur noch PC-Spiele gespielt wurden. Auf Konsole waren es Singleplayer-Sachen. B4 spielt mehr Multiplayer-Sachen und ab und an Singleplayer auf dem PC, wie zum Beispiel Eldenring, welches vorübergehend auf Eis gelegt wurde.

154 – 157 OT: Stimmenlautstärke

154 – 156 UT: Beschwerde übers Rumschreien

B1 harkt ein, erwähnt die Zuneigung zu B4, und bittet darum, dass B4 nicht so rumschreit, da B1 B4 im Mittelohr hört, was laut B1 nicht geht.

157 – 168 OT: Videospiele in Beziehungen

157 – 158 UT: Singleplayer bei wenig Zeit

B3 ergänzt das laute Volumen der Stimme von B4. B3 beschreibt, dass zur aktuellen Zeit nicht die Gelegenheit für Singleplayer ist und die Zeit, die zur Verfügung steht, lieber mit dem\*der Partner\*in verbracht wird.

158 – 160 UT: Beziehungsleben in der digitalen Welt

B3 ergänzt, dass er\*sie gemeinsam Zeit mit dem\*der Partner\*in im Discord-Chat verbringt, während B3 etwas spielt und der\*die Partner\*in zuguckt, was eine gute Zeit darstellt.

161 – 168 UT: Argumentation für Beziehungen und Videospiele

B2 beschreibt die Wirkung der Aussage von B3. B2 verdeutlicht die erzeugten Vibes, wenn man auf ein Date geht, während einer\*eine auf dem Bett sitzt und der\*die andere spielt. B3 stimmt zu und bezieht das Beispiel auf den Onlinekontext. B2 findet das besser.

B4 ergänzt, dass er\*sie mit seiner\*ihrer Freund\*in Pokémon gespielt hat. B3 beschreibt dies als Top Experience. B4 stimmt erneut zu.

169 – 207 OT: Der Grund um Singleplayer zu spielen

169 – 176 UT: Multiplayer vs. Singleplayer und zu wenig Zeit

B3 stellt die Behauptung auf, dass gerade mehr Multiplayer als Singleplayer gespielt wird und fragt in die Gruppe herein. B2 stimmt zu, dass mehr Multiplayer gespielt werden und berichtet von der Erfahrung, dass aktuell eigentlich nur Valorant gespielt wird. Man kommt unter der Woche nach Hause und fängt 20, 21 Uhr an zu spielen, sodass man zwei Runden schafft. B2 führt aus, dass neulich B4 keine Zeit hatte und B2 im Zimmer saß und keinen Bock auf gar nichts hatte, was eine gute Gelegenheit für den Beginn eines Singleplayers wäre.

176 – 177 UT: Gamesharing mit Fremden

B2 erzählt, dass er\*sie nach der Überlegung ins Hasenloch fiel, da sie noch im Steam-Family drin war, wodurch Fremde ihren Account hatten.

177 – 207 UT: die Ansprüche an ein Singleplayer Game

B2 ergänzt, dass er\*sie sich schwer tut mit einem Singleplayer anzufangen, weil dieser sehr gut sein muss, dass er\*sie gecatcht ist. B2 sagt, dass auch schlechte Spiele richtig viel Spaß machen können. B2 nennt lachend das Spiel One-Armed-Wopper. B1 ergänzt lachend das Spiel Dark Souls 2. B2 betont, dass diese Spaß machen, wenn man es mit Freunden zusammenspielt. Er\*Sie ergänzt, dass unter Woche nicht so viel Zeit ist, aber die Ferien die Chance bieten würden, mit einem Singleplayer anzufangen. B1 argumentiert, dass Singleplayer-Spiele unendlich divers sind und es nicht den Archetyp an Singleplayer gibt. B2 erwähnt beispielhaft Open-World-Games, die null-acht-fünfzehn Singleplayer. B1 verneint und betont seinen\*ihrer Punkt, dass es viele andere Spiele als Open-World gibt. B2 stimmt zu. B4 nennt das Spiel Besieged aus dem Steam-Sale, während B2 Disco Elysium nennt. B4 führt weiter aus, dass es dabei um ein kleines Indie-Game geht, wo man Belagerungswaffen baut. Es ist laut B4 ein Singleplayer-Spiel, was Spaß bringt, jedoch nach einer Woche ist die Luft raus. B2 stimmt zu. B3 findet, dass er\*sie Singleplayer spielen möchte, die mit Kampagne und Story verbunden sind, als Gegensatz zu immer dasselbe machen mit ein paar Anpassungen. B2 stimmt zu. B2 ergänzt das Beispiel, dass er\*sie dachte, dass es bei Call of Duty nur eine Kampagne gibt.

208 – 226 OT: Meinungen zu Preisen von Videospiele

208 – 214 UT: Spiele mit Kampagne

B2 beschreibt, dass er\*sie keine 60 Euro für sechs Stunden Kampagne ausgibt. Erweitert jedoch, dass man diese ja auch immer wieder spielen kann. B3 stimmt zu. B1 ergänzt, dass die Sorge bei Battlefield wegfällt. Dabei wurde eine Kampagne versprochen, aber keine gemacht.

215 – 226 UT: Beispiel: Overwatch

B4 hinterfragt, ob das nicht auch bei dem Spiel Overwatch der Fall war. B3 äußert sehr gut. B1 wiederholt den Spielnamen mit Einfluss der Äußerung Oh Gott. B2 erwähnt, dass das eine tote Nummer sei. B4 fährt fort mit dem Zusatz, dass er\*sie es zum Glück nicht gespielt hat. B3 beschreibt, dass Overwatch die Spieler\*innen fürs Spielen bezahlen müsste. B4 bezieht sich auch auf den Tod der Situation. B1 äußert Scham, dass Leute 20 Euro für Overwatch 1 ausgegeben haben. B4 ergänzt das Beispiel, dass im Media Markt die neuen Spiele für die Switch 70 Euro kosten.

227 – 291 OT: Diskussion über Piraterie

227 – 238 UT: Erfahrungen mit Preisentwicklungen

B2 betont das Piraten (engl.) und fragt in die Gruppe. B4 distanziert sich vom Piraten und nennt weitere Erfahrungen mit Preisentwicklungen. B1 bezieht sich auf die teuren Spiele, die damals noch abgeliefert haben. B4 spricht von einer Preisverdoppelung von Mario Party. B1 stimmt zu. B3 bejaht, dass es teuer geworden ist, zu spielen, wenn man das auf legale Weise macht. B4 nennt das Beispiel von Pokémon-Games.

239 – 269 UT: Erfahrungen mit Piraterie

B1 sagt, dass Piraten bei aktueller Software nicht richtig funktioniert. B3 und B4 fragen nach Erfahrungen. B2 sagt, dass seine\*ihre einzige Piraterie-Erfahrung Moorhuhn-Kart sei, da er\*sie die CD nichtmehr gefunden hat und der PC keinen CD-Slot mehr hat. Er\*Sie ergänzt, dass er\*sie immer Steam-Keys kauft, weil er\*sie dann ja dennoch etwas Geld bekommen. B1 berichtigt, dass das Kaufen von Steam-Keys kein Piraten sei. Er\*Sie beschreibt die Vorgehensweise vom Piraten bei Konsolen wie Nintendo oder PS3 und betont die benötigte Rechenleistung und das Herunterladen der richtigen Dateien. B3 berichtet von der Erfahrung, dass er\*sie es für 10 Stunden versucht hätten, es aber nicht funktioniert hat. B1 berichtet, eine PS3 emuliert zu haben. Jedoch haben beim Download

die Shader gefehlt. B4 erfragt was B1 machen sollte. B1 und B3 antworten mit Demon Souls. B4 hinterfragt, ob der Download von Pokémon-Wormhacks piraten sei. B3 und B1 bezeichnen das als piraten. B2 ergänzt, dass es nicht piraten wäre, wenn es Open Source wird, dass bei Nintendo Spielen jedoch niemals so sein wird. B4 hinterfragt, ob Nintendo nichts davon mitbekommt, obwohl das so weit verbreitet ist. B3 sagt, dass sie es ja nicht aufhalten können. B1 stimmt zu und ergänzt, dass sie es ja nicht tracken können. Die Websites können gelöscht werden, aber diese kommen wie Pilze immer wieder neu aus dem Boden.

270 – 273 UT: Soft-Piraten

B4 bezeichnet das als Soft-Piraten. B1 verneint. B3 sagt, dass es kein Soft-Piraten gibt und nennt beispielhaft, dass man jemanden ausraubt oder nicht.

274 – 291 UT: Das Prinzip des Soft-Piraten an realen Beispielen

B2 erwähnt, dass man auch nur das Lenkrad klauen kann. B1 erweitert, dass man das nagelneue Auto oder Reifen aus der Garage klaut und erfragt das Verstehen. B2 ergänzt den Fall, dass das Auto 40 Jahre runter hat. B4 vergleicht einen Reifen mit einem Reifen mit Loch und erwähnt, dass es ein Unterschied sei. B1 betont, dass es Diebstahl ist und erfragt die Ansicht, nur weil man weniger Wert klaut. Er bezieht sich auf einen Trick, bei dem Raub mit Leihen, und nicht wieder zurückgeben, verglichen wird. B3 vergleicht das Töten des Sohnes im Vergleich zum Töten des Hundes und erfragt, ob es besser ist. B1 ergänzt, dass es kein Mord sei. B3 sagt, dass es halt nur ein Soft-Mord sei. B4 setzt mit dem Vergleich fort, den Sohn im Vergleich zum Großvater zu töten, da dieser ja alt sei und erfragt das Verstehen.

292 – 293 OT: Back on Track

B2 fragt, ob es eine Frage gibt, um wieder back on track zu kommen. B4 sagt, zurück zum Thema.

## 2.2 Interpretationsschritt: reflektierende Interpretation

Textsequenz I: Die Reaktion auf den Einstiegsstimulus

1-3 **OT: Diskussionseröffnung**

1-2 UT: Beschreibung des vorangestellten Gesprächs

3 UT: Einstiegsfrage

4 - 11 **OT: Redereihenfolge**

4 – 7 UT: Chronologisches Antworten nach Alter

8 – 9 UT: Beginn der Fragenbeantwortung

10 – 24 **OT: Definition der Einstiegsfrage**

10 – 14 UT: Hinterfragung der Einstiegsfrage

15 – 21 UT: Autismus als Grund des Missverständnisses

22 – 36 **OT: Klärung der neuen Beantwortungsreihenfolge**

1 – 3 Beschreibung des vorangestellten Gesprächs mit Nennung der festgestellten Dynamik durch I. Überleitung zum Einstiegsstimulus: „Welche Erfahrungen habt ihr mit Videospiele?“

4 – 7 *Proposition durch B2 mit Validierung von B1*

Auf den Impuls der gestellten Einstiegsfrage reagiert B2 mit der Orientierung, dass „chronologisch“ bei der Beantwortung vorgegangen wird. Dabei weist B2 auf zwei Parameter hin. Zum einen das Alter und zum anderen die Länge der Erfahrung. Durch die Verbindung dieser, impliziert er\*sie, dass man je nach Alter auch unterschiedlich lang Erfahrungen gesammelt hat. Der Beginn der Reihenfolge resultiert also aus der Länge der Zeitspanne der gemachten Erfahrungen. B2 benennt den Ältesten. B1 validiert mit „Na gut“, während B2 ergänzt, dass B1 die längsten Erfahrungen hat und das Verständnis erfragt.

8 *Proposition durch B1*

B1 reagiert auf die Einstiegsfrage mit der Beschreibung des subjektiven Erlebens und bezieht die Intention der Einstiegsfrage auf die persönliche Ebene.

9 - 11 *Elaboration der Proposition durch B2 mit implizierter Antithese von B1*

B2 unterbricht B1 lachend und erläutert fortlaufend lachend, dass das nicht die Frage war. Während B2 auf die Frage aufmerksam machen möchte, wird er\*sie fortlaufend und

betonend von B1 unterbrochen, der dadurch den Redefluss von B2 unterbricht. Daraufhin stimmt B2 zu und fordert B1 auf, weiter zu reden.

12 – 14 *Proposition von B1 auf die Einstiegsfrage mit Ratifikation von B2*

B1 verdeutlicht die Hinleitung der Fragestellung zu den Erfahrungen und bewertet diese als sehr gut, auf der spielerischen Ebene, geprägt durch zwischenmenschliche Kontexte. B2 drückt bei der Ansprache der spielerischen Ebene, durch B1, sein\* ihr Verständnis aus.

15 - 17 *Anschlussproposition und Exemplifizierung durch B2*

B2 fällt B1 ins Wort und thematisiert den Autismus, ohne dabei zu konkretisieren. B2 geht erneut auf das Verständnis der Einstiegsfrage ein und erwähnt beispielhaft, dass er\*sie annimmt, dass B1 mit fünf Jahren gespielt hat.

18 - 21 *Elaboration durch B3 und B4*

B3 beginnt, sein\* ihr Verständnis zu schildern, wird jedoch von B4 unterbrochen, der\* die es gut findet, dass die Autismus-Frage zuerst geklärt wurde und er\*sie dabei selbst nicht in der Verantwortung steht. Außer der Nennung, wird das Thema „Autismus“ nicht weiter definiert oder herausgestellt. Da B3 die Aussage von B4 belacht, scheint das Thema jedoch in der Gruppe präsent zu sein.

22 - 28 *Thematische Konklusion*

B2 entschuldigt sich und meint, durch das Beantworten, verfälscht zu haben. Dadurch zeigt sich, dass B2 im vorangegangenen Diskurs vorschnell gehandelt hat und es durch das Missverständnis der Einstiegsfrage zu Verfälschungen der Erfahrungen von B1 kam. Während des Eingeständnisses von B2, weisen B3 und B4 darauf hin, dass B1 nun wie vorab festgelegt fortfährt, die Einstiegsfrage zu beantworten.

29 - 31 *Antithese von B1 mit Elaboration von B1*

B1 verneint betont die Konklusion, bei der er keinen Redeanteil hatte. Er\* Sie verweist darauf, dass B2 nun dran ist. Daraus lässt sich schließen, dass B1 bereits begann zu erzählen, während seine\* ihre Antwort auf die Einstiegsfrage bereits von B2 in Frage gestellt wurde. Somit gibt er\*sie metaphorisch den Redeanteil an B2 ab. B2 reagiert betroffen mit dem Ausdruck „Scheiße“.

Im Folgenden wird der konkurrierende Orientierungsrahmen nicht weiterbearbeitet. Weder das Thema Autismus noch das herausgestellte Missverständnis werden in Gänze aufgegriffen. Es wird ausgehandelt, wer beginnt, seinen\*ihren Erfahrungsrahmen mit Videospiele darzustellen. Dabei stellt sich heraus, dass der erste Vorschlag (Z. 4), über die Redereihenfolge, nicht durchgeführt wird. Zudem trat B2 mit dem ersten Redeimpuls voran, was sich nun auch wieder bei der Beantwortung niederschlägt.

Textsequenz II: Die verschiedenen Videospieleerfahrungen

- 37 – 63            **OT: Videospieleerfahrungen von B2**
- 37 – 41            UT: Anfängliche Videospieleerfahrungen
- 42 – 53            UT: die Verbindung der Familie durch geteilte Videospieleerfahrungen
- 54 – 58            UT: Der Übergang vom Singleplayer zum Multiplayer
- 58 – 63            UT: Spieleerfahrungen der Gegenwart von B2
- 64 – 71            **OT: Videospieleerfahrungen von B1**
- 64 – 67            UT: Diskrepanz bei dem Verständnis der Einstiegsfrage
- 68 – 71            UT: Die Einstellung zu Singleplayer und Multiplayer
- 72 – 85            **OT: Erfahrungen mit Zwischenmenschlichen Beziehungen in Multiplayer und Reallife**
- 72 – 75            UT: der Einfluss von Freundesgruppen auf toxisches Verhalten im Multiplayer
- 75 – 79            UT: Gegenbeispiel zum toxischen Verhalten
- 80 – 86            UT: Geteilte Erfahrungen der realen Gruppe
- 86 – 111           **OT: Videospieleerfahrungen von B3**
- 86 – 89            UT: Überleitung von B2
- 90 – 103           UT: die Entwicklung der Videospieleerfahrungen von B3
- 103 – 111           UT: die ersten Erfahrungen vom Multiplayer von B3
- 112 – 121           **OT: der Einfluss von Minecraft**
- 112 – 115           UT: Einschub: Minecraft
- 115 – 121           UT: Ergänzung der Videospieleerfahrungen von B2
- 122 – 153           **OT: die Videospieleerfahrungen von B4**
- 122 – 129           UT: Die Verbindung der Familie durch Videospiele
- 131 – 143           UT: Der Umstieg zum PC
- 143 – 147           UT: Das Schreien während Videospiele
- 147 – 153           UT: Videospieleverhalten nach PC-Upgrade

154 – 156 **OT: Stimmenlautstärke**

154 – 156 UT: Beschwerde übers Rumschreien

37 - 63 *Proposition von B2*

B2 beginnt seine\*ihre Erzählung mit der Betonung, dass es ganz einfach sei, von einer Videospieleerfahrung zu berichten. Er\*Sie wählt den Einstieg als er\*sie „ganz jung war“ (Z.37) und erläutert, dass er\*sie zwei ältere Geschwister hat. Er\*Sie beschreibt, dass seine\*ihre erste Spielerfahrung mit einem Nintendo DS und dem Spiel Zelda war. Da es zu schwer für das Alter war, spielte er\*sie es nie zu Ende. Er\*Sie sagt, dass sein\*ihr Bruder, seine\*ihre Schwester und, betonend, seine\*ihre Mutter gespielt haben und sich das dann so entwickelt hat. Mit neuerer Technik, Nintendo 3DS, folgt die Verbundenheit über das Spiel Animal Crossing. Dabei betont er\*sie, dass seine\*ihre Mutter sich heimlich einen 3DS XL zugelegt hat. Er\*Sie ergänzt, dass sein\*ihr Bruder The Witcher 3 gespielt hat und wenn seine\*ihre Mutter nicht schlafen konnte, nachts heimlich am PC des Bruders spielte. Mit dem Erreichen des 14. Lebensjahr, durfte auch B2 am PC spielen. Als er\*sie ans Gymnasium kam, bekam er\*sie seinen\*ihren Eigenen, was der Beginn war, um mit Freunden zu spielen. Zusammengebracht hat das Spiel Sea of Thieves, was über ein Jahr aktiv gespielt wurde. Er\*Sie beschreibt, dass viel Multiplayer gespielt wird, neue Teile von Zelda angespielt aber nicht beendet werden. Aktuell spielt B2 Valorant und kleine Spiele von unabhängigen Entwicklern. In der Erzählung steht der Fokus, neben B2, auf der Familie und der gemeinsamen Entwicklung im Hinblick auf den Videospielekonsum. Über die Zeit führt das zur Erweiterung des technischen Besitzes. In Bezug auf den Zugang zum Online-Spiel und der Sozialisation im Schulkontext werden die Multiplayer-Kontakte und Videospieleerfahrungen erweitert.

64 - 71 *Elaboration und Anschlussproposition von B1*

B1 zieht aus der Erzählung von B2, dass nun alle anfangen, indem sie zusammenfassen, welche Videospiele gespielt werden und erfragt zustimmend in die Gruppe. Im Vergleich zu B2 wählt er\*sie keinen früheren Zeitpunkt, sondern fokussiert seine\*ihre Erfahrungen auf die Gegenwart. Er\*Sie erzählt, dass er\*sie große\*r Singleplayer-Fan sei und ganz gerne einen schönen Multiplayer, wie League of Legends spielt. Dabei betont er\*sie die harten Zeiten, die er\*sie dabei erlebt. B1 ergänzt, dass er\*sie die Erfahrungen bisher immer ganz gut findet, außer online, im zwischenmenschlichen Kontext, da es dort schon sehr böse ist.

72 - 79 *Elaboration und Exemplifizierung von B3*

B3 stimmt zu und sagt, dass Multiplayer oft schon sehr toxisch sind. Dabei bezieht er\*sie sich auf seine\*ihre Freundesgruppe, Leute die er\*sie in Reallife kennt und meint, dass es deutlich besser geworden sei. In Bezug auf die Gruppe sagt B3 lachend, dass er\*sie sich noch nie mit einem\*r Anderen zerstritten hat. Die Gegenperspektive ist die Freundesgruppe aus der Schule. Er\*Sie nennt das Beispiel, eines kindischen Typen, der beim Spiel Valorent geragequitted ist und außerdem den Sprachchat verlassen hat. Das wurde ins Reale getragen, sodass sich die Gruppe über ihn lustig gemacht hat. Im Zuge der Erzählung sind Passagen lachend gesprochen, die die Ernsthaftigkeit mindern sollen oder den vermeintlichen Witz zur Gruppe kommunizieren. Es wird deutlich, dass Erfahrungen mit Videospiele ins Reale kommuniziert und weiterbearbeitet werden.

80 - 85 *Elaboration der Exemplifizierung durch B2 und B4*

Auf das Beispiel reagieren die anderen Beteiligten mit weiteren Beispielen, ähnlicher Situationen. B4 Äußerung: „Da sind weitere Storys“, lässt darauf schließen, dass ähnliche Erfahrungen gemacht wurden. Im Weiteren werden Fälle namentlich benannt, bei denen es sich ebenfalls um das Thema „ragequit“ handelt. Daraus schließt sich, dass das Thema auf geteilte Erfahrungen stößt und pulsiert. Somit ist es eine „Story“, wenn jemand aus Frustration den virtuellen Raum verlässt. Ob es dabei um die Ernsthaftigkeit oder den Witz geht, lässt sich nicht differenzieren.

86 - 89 *Differenzierung durch B2*

B2 differenziert den Verlauf und leitet auf den Orientierungsrahmen, der individuellen Videospieleerfahrungen, zurück, indem er\*sie erwähnt, eine Base als Vergleichsgrundlage zu bilden. Dabei spricht er\*sie B3 direkt an, mit der Vorannahme, dass er\*sie andere Erfahrungen hat und anders an die Spiele rangekommen ist. Er\*Sie fordert B3 auf, kurz zu berichten, wie er\*sie angefangen hat, zu spielen.

91 - 93 *Proposition von B3 mit Elaboration von B1*

B3 erzählt, dass er\*sie im Umgang mit seinem\*ihrem Bruder angefangen hat zu spielen und sie gemeinsam FIFA gespielt haben. Währenddessen ist ein tiefes Einatmen von B1 zu vernehmen, worauf B3 aufmerksam wird und hinterfragt, was er\*sie so guckt. B1 reagiert mit der leisen Äußerung „Fifa“, was auf geteilte Erfahrungen mit dem Videospiele hinweist. Dies wird im Weiteren jedoch nicht thematisiert.

94 - 105 *Weiterführende Proposition von B3 mit Validierung von B2*

B3 erzählt weiter, dass er\*sie aufgrund des Fertigungsunterschiedes, in Bezug auf FIFA, keine Lust mehr hatte und wechselt zur Erfahrung des gemeinsamen Spielens von Minecraft, was er\*sie richtig cool fand. B2 unterbricht und stimmt zu. B3 geht auf die Validierung ein und fährt fort mit der Äußerung „Das war super.“ Des Weiteren spielte B3 am Nintendo DS, der aus Ressourcen der Freunde des Bruders stammt. Diesen benutzte er\*sie die damaligen Sommerferien hindurch, auch während des Urlaubs in Südtirol, wobei er im Zimmer blieb und zu spielen. Mit dem Erhalt eines eigenen Nintendo 3DS kamen die Erfahrungen mit Pokémon hinzu. Das erste gemeinsame Spielen mit Freunden entstand durch Fortnite über die Playstation 4. B3 erwähnt, dass er\*sie damals noch deutlich kindischer war und noch nicht so Spaß dabei hatte, mit anderen Leuten zu spielen.

106 – 108 *Elaboration von B2 mit Differenzierung durch B3*

B2 unterbricht B3, als er\*sie mit der Argumentation beginnen wollte. Dabei hinterfragt B2, ob B3, aus kapitalistischer Sicht, alles alleine haben wollte. B3 betont mit erhobener Stimme, dass es nicht darum ging, sondern um das Online-Spielen mit anderen Leuten und den fehlenden Fertigkeiten. Um das Verständnis einzuholen, formuliert B2 die Argumentation fragend.

109 - 111 *Ratifizierung von B2 mit Anschlussproposition von B3*

B2 reagiert mit „na, gut“. B3 spricht im Folgenden den gegenseitigen Respektraumen an, der aufgrund des Fertigungsunterschieds verletzt wird, wodurch der Spaß von B3 gemindert wurde. Nach einer Erzählpause, will B3 fortfahren, wird aber von B2 unterbrochen.

112 - 113 *Divergenz, eingeleitet durch B2*

Während B3 ansetzt, um weiter zu erzählen, unterbricht B2 mit der Benennung eines anderen Orientierungsraums. Dabei wirft er\*sie das Thema Minecraft in den Raum, sodass es nicht vergessen wird, betont jedoch auch, dass B4 vorher seine\*ihre Seite erzählt. B2 hat bereits vorher, positiv, auf das Thema Minecraft reagiert (Z. 96) und rückt es betonend erneut in den Fokus. Diesen persönlichen Schwerpunkt kommuniziert er\*sie in der Erzählpassage von B3, der kein Ende der Erzählung signalisierte. Dennoch wurde die Redepause genutzt, um erneut auf Minecraft aufmerksam zu machen und einzuplanen, dass da später nochmal drüber gesprochen wird. Ob Minecraft den

gleichen Stellenwert bei allen Beteiligten hat, bleibt noch offen. Auch das Unterbrechen wird von B3 nicht weiter thematisiert.

115 - 121 *Anschlussproposition von B2 in Form von ergänzender Erzählung*

B2 ergänzt zu seiner\*ihrer früheren Erzählung, dass er\*sie glaubt, dass Minecraft ein großes Ding war und er\*sie vorher schon Videospiele an einem alten Laptop gespielt hat. In diesem Punkt geht er\*sie weiter ins Detail und erwähnt exemplarisch, dass der Lüfter so „doll“ sei, dass Gummibärchen daneben geschmolzen sind. Zudem konnte man die Batterie rausziehen und wiederreinstecken. Er\*Sie sagt, dass sein\*ihr Bruder ihn\*sie früher an Minecraft angeführt hat und er\*sie sich damit verbunden gefühlt hat. Er\*Sie verweist erneut darauf, dass man da später nochmal darauf eingehen kann und fordert B4 zur Erzählung auf. Aus der detaillierten Erzählung von B2 geht hervor, dass die Erfahrungen von Minecraft und dem alten Laptop prägend sind und zur weiteren Identifizierung der realen und virtuellen Verbindung beitragen.

122 - 132 *Proposition von B4*

B4 beginnt seine\*ihre Erzählung über Erfahrungen mit Videospiele, als sich seine\*ihre Eltern, Tante und Onkel eine Wii (Spielekonsole) zugelegt haben. Er\*Sie berichtet, dass auf Familienfeiern dann gemeinsam gespielt wurde und er\*sie dabei, als Erstgeborene\*r, direkt integriert wurde. Dabei wurden ihm\*ihr verschiedene Spiele beigebracht. Zudem wurden Kommunikationsregeln weitergegeben, dass es okay wäre, sich sprachlich, beim gegenseitigen virtuellen Messen, aufzuziehen, bzw. zu ärgern. Außerdem gab es Momente, bei denen man gemeinsam über das Spiel negativ hergezogen hat Als Konklusion berichtet B4, dass es die familiären Beziehungen sehr verbunden hat. Zur Coronazeit kamen Erfahrungen mit dem PC dazu, als sich in der siebten Klasse ein Laptop zugelegt werden musste. Die ersten Videospieleerfahrungen von B4 sind geprägt durch die Familie und virtuelle Momente der Verbundenheit. Es scheint, als wäre das Phänomen von Videospiele eine Art Ritual in der Familie, das, zum Beispiel bei Familienfeiern, einen intersubjektiven Stellenwert hat. Auch darüber hinaus wird der kommunikative Umgang definiert, sodass Emotionen einen verbalen Raum haben.

133 - 139 *Elaboration durch B2 mit Validierung von B1, B2 und B3*

B2 unterbricht B4 bei seiner\*ihrer Erzählung, als er\*sie vom Laptop erzählte und sagt lachend, dass er\*sie vergessen hat, dass B4 ja ein\*e Laptopgamer\*in war. Dieser

Zustand wird von B1 und B3 validiert. Während B4 seine\*ihre Erfahrungen bestärkt und Ruhe einfordert, stimmt B2 der Validierung zu. Aus dem Diskurs lässt sich schließen, dass es sich hierbei um geteilte Erfahrungen handelt, die unter dem Umstand der Coronazeit, oder eigenen Initiativen entstanden. Klar ist, dass die Einzelnen der Gruppe, für eine Zeit lang, über einen Laptop, Videospiele konsumiert haben.

140 - 141 *Differenzierung durch B4*

B4 bezieht sich im Folgenden auf die Erzählung von B2, bei der er\*sie den Zustand des Laptops beschreibt, an dem er\*sie Erfahrungen gesammelt hat. B4 differenziert dabei das Gamen am Laptop vom Zustand des Laptops in dem er\*sie sagt, dass sein\*ihr PC wenigstens nicht alle fünf Tage auseinanderfällt. Dadurch wird verdeutlicht, dass das Gamen via Laptop nicht dem Standard entspricht, jedoch geprägt durch die Pandemie, als Ressource fürs Gamen gemeinschaftlich auf Zuspruch stößt. Des Weiteren wird der Zustand der Geräte differenziert. B4 spricht damit an, dass es von größerem Wert ist, einen intakten Laptop zu besitzen und damit zu spielen, anstatt einen Laptop mit Gebrauchsspuren zu haben, wie ihn B2 bereits beschrieben hatte. Da B2 B4, bei der thematischen Ansprache, ins Wort fiel, kontert B4 mit der Betonung des schlechten Zustands des PC's von B2, während B2 verneint.

143 - 153 *Proposition als Fortsetzung der Erzählung durch B4*

B4 erzählt, dass er\*sie dann mit dem Laptop und Freunden angefangen hat, Minecraft zu spielen. Gleichzeitig war das die Hochphase von impulsiven Kommentaren. Er\*Sie sagt, dass durch das Schreien seine\*ihre Eltern hören konnten, welche Person betroffen war. B4 berichtet, dass er\*sie dann zu einem PC geupgradet hat und hauptsächlich Multiplayerspiele und ab und an ein Singleplayer, wie Elden Ring, spielt. Aus der Nennung der Kommunikation während des Videospelens lässt sich schließen, dass sich das Gelernte, aus Familienfeiern, auch im späteren Spiel- und Kommunikationsverhalten zeigt und die laute und teilweise aggressive Sprache von Beginn der Spiellaufbahn Normalität wurde.

154 - 156 *Elaboration durch B2*

B1 fällt B4 ins Wort, betont die Zuneigung zu B4 und bittet ihn\*sie nicht so rumzuschreien. B1 meint, ihn\*sie in seinem\*ihrem Mittelohr zu hören und dass das nicht geht.

### Textsequenz III: Singleplayer-Spiele im Diskurs

- 157 – 168     **OT: Videospiele in Beziehungen**  
157 – 158     UT: Singleplayer bei wenig Zeit  
158 – 160     UT: Beziehungsleben in der digitalen Welt  
161 – 168     UT: Argumentation für Beziehungen und Videospiele  
169 – 207     **OT: Der Grund um Singleplayer zu spielen**  
169 – 176     UT: Multiplayer vs. Singleplayer und zu wenig Zeit  
176 – 177     UT: Gamesharing mit Fremden  
177 – 207     UT: die Ansprüche an ein Singleplayer Game  
208 – 226     **OT: Meinungen zu Preisen von Videospiele**  
208 – 214     UT: Spiele mit Kampagne  
215 – 226     UT: Beispiel: Overwatch  
227 – 291     **OT: Diskussion über Piraterie**  
227 – 238     UT: Erfahrungen mit Preisentwicklungen

#### 157 - 160    *Proposition von B3*

Nachdem das Thema der Singleplayer Spiele von allen Teilnehmenden während der Erzählungen aufgegriffen wurde, eröffnet B3 den Diskurs, indem er\*sie auf private Zeitverteilung aufmerksam macht. Er\*Sie erwähnt, dass die wenig Zeit, die er\*sie hat, lieber mit Freunden verbringt. Zudem verbringt er\*sie Zeit mit seiner\*ihrer Partner\*in via Discord, indem er\*sie etwas spielt und er\*sie zuguckt.

#### 161 - 163    *Elaboration von B2*

B2 fragt lachend, was die Erzählung von B3 für einen Eindruck hinterlässt und führt weiter aus, dass wenn man auf einem Date ist, auf dem Bett sitzt, und der\*die Freund\*in irgendwas spielt.

#### 164            *Validierung durch B3*

B3 bestätigt die Erzählung der Situation, gibt aber den Szenenwechsel des Online-Daseins hinzu. Es scheint als hätten B3 und B2 unterschiedliche Ansichten von qualitativer Zeit mit Partner\*innen. B3 spricht der geteilten Erfahrung des Online-Daseins viel Wert zu, während B2 sich etwas über die Vorstellung lustig macht. Daraus schließt sich, dass B2 diese Erfahrung noch nicht gemacht hat und das Erleben von

qualitativer Zeit in real und online nicht gleichsetzt, während es für B3 einen prägenden Stellenwert hat, da somit noch mehr Zeit gemeinsam verbracht werden kann.

165 *Validierung durch B2*

B2 reagiert auf die Nennung und Ergänzung des Onlineszenarios verständnisvoller und sagt, dass es besser ist. Somit fügt sich das Bild für ihn\*sie besser zusammen und das Reale lässt sich vom Virtuellen differenzieren.

166 *Exemplifizierung durch B4*

Zu dem Transfer des Zeitverbringens vom Realen ins Digitale, erwähnt B4 das Beispiel, dass auch er\*sie mit seiner\*ihrem Partner\*in gemeinsam Zeit in Videospiele, am Beispiel Pokémon, verbracht hat. Der Nachtrag „mach- dir nix=draus“ spricht dabei das „andersartige“ Partner\*innenverhalten an, welches von B2 belächelt wurde. Durch das Beispiel von B4 bewegt er\*sie sich auf dem Erfahrungsspektrum von B3, was das Zugehörigkeitsgefühl und die Bestätigung verstärken.

167 - 168 *Konklusion durch B3 und B4*

Auf das Beispiel reagieren B3 und B4 mit „top“. Das bewirkt, dass die gemachten Erfahrungen, im Umgang mit Partnerschaften auch in der digitalen Welt, auf Zuspruch stoßen und nicht schamhaft zu betrachten sind.

169 *Anschlussproposition durch B3*

B3 behauptet, dass gerade mehr Multiplayer als Singleplayer gespielt wird und fragt mit der Ansicht in die Runde der Beteiligten.

170 - 187 *Elaboration und Validierung von B2*

B2 stimmt der Äußerung zu und ergänzt, dass wenn man unter der Woche gemeinsam Valorant (Multiplayer) spielt, nur Zeit für zwei Runden bleibt. Als B4 jedoch keine Zeit hatte, saß B2 im Zimmer und hatte „keinen Bock auf gar nichts“. Darauf bezogen betont er\*sie, dass es die Gelegenheit wäre, ein Singleplayer anzufangen. Durch erfüllte Bedingungen und den Anspruch an die Qualität von Singleplayer Spielen, ist dies jedoch schwer umzusetzen. Es muss ein sehr gutes Game sein, das catcht oder ein schlechtes Game sein, das Spaß macht, wenn man es mit Freunden zusammenspielt. B2 erwähnt erneut, dass man unter der Woche nicht so viel Zeit hat, er\*sie sich aber vorstellen kann, in den Ferien ein Singleplayer anzufangen. In der Erzählung bildet sich die Darstellung von Gewohnheiten von sozialer Interaktion im digitalen Raum ab. Laut B2 ist es für

ihn\*sie normal geworden, dass er\*sie unter der Woche mit anderen Multiplayerspiele spielt und das Finden von Alternativen eine Herausforderung darstellt. Dabei lässt sich vermuten, dass es in erster Linie nicht um das Spielen geht, sondern um die intersubjektiven Interaktionen. Um diese Lücke füllen zu können, werden die Ansprüche an die digitalen Inhalte erhöht, sodass diese dann auch Spaß bringen und Ausgleich schaffen. Allerdings können auch Spiele, die die Anforderungen nicht erfüllen Spaß machen, wenn man es mit Freunden zusammenspielt und die Erfahrungen gemeinsam gemacht werden. Demzufolge ist der Austausch über gemachte Spielerfahrungen nicht auf dem Niveau, wie das gemeinsame Erleben, wodurch die Ansprüche an Singleplayerspiele nochmal spezifisch verdeutlicht werden.

188 - 189 *Elaboration durch B1*

B1 geht auf die Diversität von Singleplayern ein und sagt, dass man nicht den „Archetyp“ an Singleplayer spielt.

190 *Validierung und Exemplifizierung durch B2*

B2 stimmt B1 zu und nennt beispielhaft 0815-Open-World-Singleplayer.

191 - 193 *Differenzierung durch B1*

B1 verneint das genannte Beispiel und verdeutlicht seinen\*ihren Punkt, dass es sehr viele andere Singleplayer als Open-World-Spiele gibt.

194 - 196 *Validierung und Exemplifizierung durch B2 und B4*

B2 stimmt zu und während B4 auf das Beispiel „Besieged“ hinweist, nennt B2 das Beispiel „Disco Elysium“.

198 - 199 *Elaboration von B4*

B4 beschreibt das beispielhaft genannte Spiel und betont, dass es Spaß gemacht hat, jedoch nicht genug Inhalt bietet, woraufhin nach einer Woche die Lust verloren ging.

200 *Validierung von B2*

B2 stimmt der Positionierung von B4 zu.

201 - 204 *Proposition von B3 mit Validierung durch B2*

B3 beschreibt, dass er\*sie, wenn er\*sie Singleplayer spielt, eine Kampagne bevorzugt und keine Spiele spielt, die kein Ende im geschichtlichen Verlauf haben. Im Vergleich

setzt er\*sie Spiele mit viel Wiederholung im Spielverlauf, bei denen es nur Anpassungen gibt. B2 stimmt der Nennung des Kampagnenbezugs, mit „checke, ja, ja, ja“ zu. Durch den Gebrauch der Jugendsprache („check ich“) wird ab diesem Punkt deutlich, dass der Diskurs in der Alltagssprache geführt wird und auf benannte Meinungen schnell reagiert wird, um das Verständnis zu teilen bzw. geteilte Erfahrungsräume zu signalisieren.

205 - 209 *Anschlussproposition mit Exemplifizierung durch B2 mit Validierung durch B3*

B2 geht auf B3 ein, fällt ins Wort, und sagt, dass er\*sie „lost“ sei und dachte, dass es bei dem Spiel „Call of Duty Modern Warfare“ nicht nur eine Kampagne gibt. B3 stimmt zu. Des Weiteren erweitert er\*sie, dass er\*sie keine 60 Euro für 6 Stunden Kampagne ausgibt, wodurch der Faktor des finanziellen Aufwands thematisiert wird. B3 stimmt auch hier, mit der Äußerung, „[c]heck ich“, zu. Auch hier wird wieder frei kommuniziert und das Verständnis signalisiert. Nachdem im Vorfeld die Erfahrungen und das Aufwachsen mit Videospiele strukturiert verdeutlicht und erzählt wurden, eröffnen einzelne Erzählpassagen den Raum für offene Diskussionen und Positionierungen, wodurch auch die vorangestellten Themenbeschreibung erweitert werden.

211 - 214 *Elaboration und Exemplifizierung durch B1*

B1 bezieht sich auf den Kampagnenaspekt und nennt das Beispiel, dass beim Spiel „Battlefield“ eine Kampagne versprochen, aber keine gemacht wurde, worauf die Gruppe mit Lachen reagiert.

215 *Anschlussproposition durch B4*

B4 reagiert auf das Gesagte von B1 und fragt, ob das nicht auch bereits bei „Overwatch“ ein Ding war, worauf weiterhin mit Lachen reagiert wird.

216 - 223 *Kollektive Elaboration*

Im Folgenden positioniert sich die Gruppe spöttisch dazu, indem sie sich vom Spiel distanzieren und es als „tot“ beschreiben. Hierbei wird die Jugendsprache erneut zur Positionierung verwendet. Ähnlich wie im Beispiel davor werden jugendtypische Äußerungen getätigt, die im Nachhinein von anderen Teilnehmenden wiederholt werden. Dadurch wird das Zugehörigkeitsgefühl verstärkt und erkennbar. Im Punkt gleicher Meinungen und Ansichten werden Äußerungen, in den Beispielen, paraphrasiert. Am Beispiel „Overwatch“ wird auch klar, dass die Gruppe sich erstmal kollektiv auf eine Positionierung einigt, was bedeutet, dass sie geteilte Erfahrungen

damit haben, bzw. der Diskurs in der realen Gruppe bereits bestand und durch den Impuls in Erinnerung gerufen wurde. Zu differenzieren ist jedoch, dass es dabei um das objektive Spiel ging und nicht um subjektive Meinungen. Die Gruppe subjektiviert sich jedoch kollektiv, durch gleiche Stellungnahmen, beim Bezug auf das Spiel. Dabei wird erneut der finanzielle Aspekt aufgegriffen.

224 - 225 *Anschlussproposition durch B4*

Nachdem impulsiv der finanzielle Faktor benannt wurde, der im Vorfeld schonmal existent war, geht B4 erneut darauf ein und sagt, dass das derzeit Thema ist. Dabei betont er\*sie hinterfragend, dass neue Spiele für die Switch 70 Euro kosten.

227 *Elaboration durch B2*

B2 reagiert mit lauter Stimme und erwähnt in dem Bezug die Piraterie. Dabei hinterfragt er\*sie die Einstellung der Gruppe mit „was ist mit euch?“. Obwohl auch andere Optionen der weiteren thematischen Bearbeitung bestanden, entscheidet sich B2 für die bestimmte Nennung einer illegalen Handlung, ohne diese in Frage zu stellen. Worauf er\*sie die Einstellung der Teilnehmenden hinterfragt, als wäre Piraterie die beste Option, um die hohen Preisen zu umgehen. Man kann annehmen, dass die Anfertigung von Raubkopien als Normalität wahrgenommen wird.

228 - 229 *Differenzierung und Elaboration mit Exemplifizierung durch B4*

B4 distanziert sich von der Piraterie und bestärkt die Preisentwicklung. Dabei beschreibt er\*sie, wie sich die Anschaffungskosten entwickelt haben. Als Beispiel nennt er\*sie die Entwicklung von 30 Euro von Wii-Spielen auf 50 Euro für die Switch und die heutigen Preise von 70 Euro.

230 *Validierung und Elaboration durch B1*

B1 stimmt der Entwicklung zu, ergänzt jedoch die Ansprüche, die mit dem Preis einhergehen und bezieht sich auf das „Abliefern“ damaliger Spiele.

231 - 232 *Exemplifizierung von B4*

B4 fährt mit dem Beispiel weiter fort und sagt, dass damals „Mario Party“ für die Wii 30 Euro kostete und er\*sie heutzutage das doppelte bezahlt. Danach bezieht er\*sie die Ansprüche mit ein und ergänzt, dass die neue Version, die Schlechtere sei. Dadurch, dass B4 früh mit Videospiele aufgewachsen ist, wird deutlich, dass sich die Ansprüche

mit den Preisen wandeln und er\*sie eine Entwicklung befürwortet, bei der Qualität und Preis in fairer Relation stehen.

234 *Validierung durch B1*

B1 stimmt mit „wirklich so“ zu.

235 *Validierung und Konklusion durch B3*

B3 stimmt der Beschreibung von B4 ebenfalls zu. Er\*Sie fasst zusammen, dass das Spielen wirklich teuer geworden ist.

Textsequenz IV: Piraterieerfahrungen im Diskurs

227 – 291 **OT: Diskussion über Piraterie**

(227 – 238 UT: Erfahrungen mit Preisentwicklungen)<sup>125</sup>

239 – 269 UT: Erfahrungen mit Piraterie

270 – 273 UT: Soft-Piraten

274 – 291 UT: Das Prinzip des Soft-Piraten an realen Beispielen

292 – 293 **OT: Back on Track**

239 *Proposition von B1*

Nachdem die Piraterie in der vorherigen Textsequenz bereits erwähnt wurde, greift B1 diese erneut auf und erwähnt, dass bei der aktuellen Software das piraten nicht richtig funktioniert.

240 - 241 *Elaboration von B3 und B4*

Bevor B1 auf Beispiele eingeht, wird er\*sie von B3 unterbrochen, der\*die die Erfahrungen mit dem Umgang erfragt. Zudem fragt B4, ob B1 es probiert hat. Hierbei lässt sich erkennen, dass das Vollziehen einer illegalen Handlung im digitalen Raum auf gegenseitiges Interesse stößt.

242 - 244 *Elaboration von B2*

B2, der\*die zuvor mit der Äußerung zur Piraterie das Wort ergriffen hat, relativiert nun den Bezug dazu. Er\*Sie sagt, dass er\*sie nur ein Spiel gepirateret hat. Das begründet er\*sie, da er\*sie die CDs nichtmehr gefunden und der PC kein Laufwerk mehr hat. Daraus lässt sich schließen, dass das alte Spiel „Moorhuhn Kart“ einen Wert hat, bei

---

<sup>125</sup> Ausklammerung aufgrund vorheriger Interpretation; thematischer Einstieg ab Zeile 239

dem es sich „lohnt“, eine illegale Handlung zu vollziehen. Es ist davon auszugehen, dass es von dem Spiel keine Downloadversion gibt. Zudem erwähnt er\*sie, dass er\*sie immer Steam Keys kauft, mit der Begründung, das dadurch ein bisschen Geld an die Entwickler geht. „Dafür bin ich nicht so schlimm.“

245 - 251 *Differenzierung und Exemplifizierung durch B1*

B1 differenziert das Verständnis von Piraterie, indem er\*sie sagt, dass das Kaufen von Steam Keys kein piraten ist. Im Weiteren erwähnt er\*sie ein Beispiel, der Folgen von Piraterie. Er\*Sie sagt, dass wenn man „richtig“ piratet, die Unternehmen wie Nintendo mit Konsequenzen, wie einer Anzeige, aufwarten. Aufgrund der Berichterstattung lässt sich vermuten, dass B1 Erfahrungen bzw. Interesse in Richtung der Piraterie aufweist. Das nachfolgende Beispiel weist ebenfalls darauf hin. Er\*Sie sagt, dass es zum Emulieren unterschiedliche Bedingungen, zum Beispiel Rechenstärke oder Dateityp, gibt.

252 *Exemplifizierung von B3*

B3 nennt das Beispiel, dass der Vorgang bei ihm\*ihr bereits zehn Stunden dauert und es peinlich wäre, wenn es nicht funktioniert. Auch hier wird der Anspruch an die eigene Kompetenz sichtbar. Wenn man Zeit investiert, soll es auch funktionieren.

253 *Exemplifizierung von B1*

B1 berichtet, dass er\*sie eine Playstation 3 emuliert hat, bei den Dateien jedoch die Shader gefehlt haben.

254 *Elaboration von B2*

B2 fragt, was er\*sie machen sollte. Durch die Formulierung der Nachfrage wird Grundwissen impliziert, welches vorhanden sein muss, um das beschriebene zu verstehen und zu wissen, dass es um eine konkrete Sache geht. Auch die konkrete Frage, „Was solltest du machen?“, hat den Anschein, als wäre es eine Auftragsarbeit oder B2 ist sich im Klaren, dass B1 die Erfahrungen aufweist, sodass er\*sie im engeren Kreis als erstes gefragt wird, wenn es ums Emulieren geht.

255 - 256 *Elaboration von B1 und B3*

B1 und B3 beantworten mit „Demon Souls“.

257 – 258 *Exemplifizierung als Antithese durch B4*

Nachdem im Vorfeld offen über Erfahrungen mit Piraterie gesprochen wurde, hinterfragt B4, ob seine\*ihre Erfahrungen ebenfalls unter Piraterie fallen. Bei seinem\*ihrem Beispiel bezieht er\*sie sich auf den Download von Hacks in Pokémon. Bei der Äußerung wird die Frage so formuliert, dass das Verneinen im Vordergrund steht.

259 – 260 *Elaboration von B3 und B1*

Auf das Beispiel und die Nachfrage von B4 antworten B3 und B1 klar, dass es sich dabei um Piraterie handelt.

261 - 262 *Validierung von B2*

B2 stimmt dem zu, mit dem Zusatz, dass es kein piraten ist, wenn die Datenpakete Open Source und öffentlich zugänglich wären. Er\*Sie sagt, dass das bei Nintendo niemals so ist.

263 *Elaboration von B1*

B1 bringt darauf das Erwischt-werden mit dem Tod in Verbindung. Dadurch werden die Konsequenzen dramatisiert dargestellt.

264 *Anschlussproposition von B4*

B4 geht davon aus, dass die Hacks, die er\*sie verwendet, weit verbreitet sind. Er\*Sie stellt in Frage, dass Nintendo davon nichts weiß. Dabei betont er\*sie das „nicht“. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der Versuch unternommen wird, das Problem der illegalen Handlung zu relativieren, da ja Nintendo davon weiß, bzw. das Problem weit verbreitet ist. B4 grenzt sich nicht davon ab, sondern versucht die Sache klein zu reden.

265 - 269 *Validierung durch B3, B4 und B1 und Konklusion*

B3 ergänzt, dass die Entwickler die Verbreitung und Verwendung ja nicht aufhalten können. B4 stimmt zu. B1 drückt seine\*ihre Zustimmung aus und ergänzt, dass es ja keinen Weg gibt, die Handlung zu tracken. Die Websites mit den Downloads können zwar offline genommen werden, jedoch werden diese unter anderem Namen erneut veröffentlicht. Da die Beteiligten alle Erfahrungen im Umgang mit Piraterie haben und sich zusätzliche Inhalte für offline Spiele beschaffen, scheint die Anwendung als

„normal“ zu gelten. Die Gruppe hat durch die Diskussion den Weg der Legitimation erschlossen, indem sie festgestellt haben, nicht „auffliegen“ zu können. Der Nutzen steht demnach über den Konsequenzen. Verdeutlicht wird auch, dass die normativen Grenzen, in dem Fall, überschritten werden, um gemeinsam Erfahrungen in der digitalen Spielwelt zu sammeln und sich darüber auszutauschen und zu verwirklichen.

270 *Anschlussproposition durch B4*

B4 meint, dass es sich dabei um Soft-Piraten handelt und das demzufolge nicht so schlimm sei. Zum Verständnis handelt es sich bei dem Sachverhalt um den Download von Dateien, die die von Entwicklern vorgesehenen Grenzen des Spiels, überschreiten. Diese Dateien können auf Geräte emuliert werden und Zusatzinhalte simulieren. Dieser Prozess geschieht offline und ist den Aussagen zufolge weit verbreitet.

271 - 273 *Differenzierung durch B1 und B3*

B1 verneint den Vergleich mit dem Wort „Soft-Piraten“. B3 betont, dass es keine softe Variante von Piraterie gibt und ergänzt das Beispiel, dass man entweder jemanden ausraubt, oder nicht.

274 *Exemplifizierung von B2*

B2 erwähnt in dem Zusammenhang das Beispiel, dass man auch nur das Lenkrad eines Autos rauben könnte.

275 - 276 *Erweiterung der Exemplifizierung von B2 durch B1*

B1 erweitert das genannte Beispiel und stellt den Raub eines neuen Autos mit dem eines Reifens aus der Garage gegenüber. B1 fragt nach dem Verständnis.

277 *Validierung durch B3*

B3 bestätigt das angebrachte Beispiel von B1.

278 *Exemplifizierung von B2*

B2 geht erneut auf das Beispiel ein und öffnet die Perspektive in Richtung des geklauten Autos, welches 40 Jahre alt ist.

- 279 *Antithese von B4*
- Aus den genannten Beispielen reagiert B4 auf den Reifen, mit dem Zusatz, dass dieser ein Loch hat. In Bezug auf das Soft-Piraten meint er\*sie, dass das ja kein Unterschied sei.
- 280 - 281 *Elaboration durch B1*
- B1 betont, dass es trotzdem Diebstahl ist und stellt es zugleich in Frage, weil es sich in den Beispielen um weniger Wert bei den Objekten handelt. Im Folgenden stellt er\*sie lachend den Vergleich, zwischen Rauben und dem Ausleihen und nicht zurückgeben, dar.
- 282 - 283 *Exemplifizierung durch B4*
- B4 drückt sein\*ihr Verständnis aus und erwähnt ein Beispiel, welches sich erneut auf den Tod bezieht. Er\*Sie sagt, dass anstatt des Sohnes, der Hund getötet wird. Dabei spricht er\*sie von sich selbst, in der ich-Form, als handelnde Person. Er\*Sie fragt, ob das Beispiel besser ist.
- 284 *Validierung durch B1*
- B1 stimmt dem lachend sprechend zu und sagt sarkastisch, dass das kein Mord ist.
- 287 *Elaboration von B3*
- B3 spricht lachend, dass das ja dann nur ein Soft-Mord sei.
- 288 - 289 *Exemplifizierung von B4*
- B4 erweitert nochmal das Beispiel. Er\*Sie vergleicht das Töten des Sohnes mit dem Töten des Großvaters. Er\*Sie ergänzt, dass dieser ja alt sei. Er\*Sie erfragt lachend das Verständnis mit der jugendlichen Phrase „Checkst du?“
- 292 *Rituelle Konklusion durch B2*
- B2, der\*die sich bei der Diskussion im Hintergrund bewegt hat, schließt den Orientierungsrahmen, über den es keine klare Übereinstimmung gibt, mit einem bestimmten „So“. Daraufhin fragt er\*sie, ob es eine Frage gibt, die auf den „richtigen“ Pfad führt.

### 2.3 Fallbeschreibung

Die Gruppendiskussion wird durch den Forschenden eingeleitet. Er stellt dar, dass sich vor der Aufnahme bereits unterhalten und ausgetauscht wurde. Er eröffnet den Rahmen mit dem Einstiegsstimulus: „[...] welche Erfahrungen habt ihr mit Videospiele?“ (Z. 3). Aus dieser, offen formulierten, Frage lassen sich verschiedene Lesarten bilden, was für die sprachliche Rahmung der Antworten von Relevanz ist. Zum einen können hierbei Bewertungen bzw. Argumentationen, in Form von ‚schlechten‘ oder ‚guten‘ Erfahrungen, zum Ausdruck gebracht werden. Zum anderen können aber auch Erzählungen angestoßen werden, bei denen es um biografische Erfahrungen geht. Zudem besteht die Möglichkeit, dass nicht aus der eigenen Wahrnehmung geantwortet, sondern auf Erzählungen anderer Personen zurückgegriffen wird.

Zur Beantwortung der Einstiegsfrage stehen verschiedene Orientierungsrahmen zur Verfügung. Bevor jedoch auf die Definition des Stimulus eingegangen wird, schreitet B2 voran, mit der Aussage: „Chronologisch (.) du fängst an, weil du [der\*die] älteste bist. Du hast am längsten Erfahrung, weißt du?“ (Z. 4). Dadurch impliziert B2, dass das Alter mit den gemachten Erfahrungen einhergeht. Diese Parameter sind für B2 ausschlaggebend, um chronologisch vorzugehen. Er\*Sie erwähnt dabei jedoch nicht, dass der Zeitpunkt, wann man den Kontakt mit Videospiele aufgebaut hat, entscheidend sein kann. Demnach liegt nahe, dass B2 bereits Hintergrundwissen zu den Teilnehmenden aufweist und impulsiv einschätzen konnte, wer wie viele Erfahrungen hat, bzw. dass die Individuen zur ungefähr gleichen Zeit den ersten Kontakt mit Videospiele hatten. Des Weiteren wird gleich zu Beginn ein strukturierter Rahmen vorgegeben, da das chronologische Vorgehen von greifbaren steigenden oder abfallenden Parametern abhängig ist. Mit der Nachfrage „[...] weißt du?“ (ebd.), erfragt er\*sie abschließend das Verständnis der dargestellten Vorgehensweise. Zudem relativiert er\*sie die vorangebrachte Bestimmtheit, die mit „[...] du fängst an [...]“ (ebd.) zum Ausdruck gebracht wurde. Nachdem die nachgestellte Argumentation „[...] weil du [der\*die] älteste bist“ (ebd.) ausgesprochen wurde, stimmt B1 bereits zu, mit einem leisen „Na gut.“ (Z. 7). Daraus schließt sich, dass B1 dem Vorschlag des chronologischen Vorgehens zustimmt, ohne dass dabei weitere Erklärungen notwendig waren. Entweder B1 ordnet sich dabei der Bestimmtheit von B2 unter oder er\*sie weiß direkt auf die Einstiegsfrage zu antworten.

Im Folgenden bietet B1 seine\*ihre Antwort an. Er\*Sie entschließt sich dafür, seine\*ihre Erfahrungen zu bewerten und bezeichnet diese als „relativ gut“ (Z. 8), wodurch er\*sie sein\*ihr subjektives Erleben zum Ausdruck bringt.

B1 fährt fort, indem er\*sie den Orientierungsrahmen des „[P]ersönlichen“ (ebd.) spezifiziert. Daraus schließt sich, dass B1 seine\*ihre Erfahrungen mit Videospiele mit subjektiven Meinungen und Bewertungen misst. Demzufolge sind seine\*ihre Erfahrungen aus persönlicher Sicht ‚relativ gut‘. Diese bedachte Formulierung weist auf positive sowie negative Orientierungsrahmen hin, da der Zustand ‚gut‘ direkt relativiert wird, was auf negative Aspekte hinweist. Eine klare Positionierung ist dabei nicht erkennbar. B2 reagiert lachend auf die Antwort von B1 und formuliert, dass das nicht die Frage war. Als er\*sie begann sein\*ihr Verständnis, was eine Antithese darstellt, zu verdeutlichen, wird er\*sie von B1 von einem bestimmten „ehy.“ (Z. 11) und einem späteren „reichs.“ (ebd.) unterbrochen. Mit der Aussprache des „ehy“ ist ein Wandel der Kommunikation von B2 zu erkennen. Er\*Sie nimmt sich zurück, fordert B1 zum Reden auf und wechselt dabei vom Deutschen ins Englische: „Okay, erzähl ( ). Okay. Ta::lk, Ta::lk“ (Z. 10). Er\*Sie nimmt den Redeanspruch zurück und legitimiert die Unterbrechung durch B1 mit der Verwendung englischer Ausdrücke. B1 verdeutlicht sein\*ihr Verständnis zur Frage und antwortet erneut. Dabei variiert er\*sie, dass es aus spielerischer Sicht „eigentlich sehr gut“ (Z. 12) ist, aber auf intersubjektiver Ebene zur Reflexion einlädt. B1 relativiert seine\*ihre Erfahrungen dabei erneut, ohne sich eindeutig zu positionieren. Noch bevor der Satz beendet wird, fällt ihm\*ihr B2, mit der Metapher „Der Autismus schwingt ein“ (Z. 15), erneut ins Wort. B2 konkretisiert die Äußerung nicht, versucht aber, sein\*ihr Verständnis der Einstiegsfrage zu bestärken und bezieht sich auf das Beispiel, dass B1 mit fünf Jahren gespielt hat. Dadurch wird im Diskussionsverlauf erstmals dargestellt, welches Verständnis B2 von der Frage hat. Er\*Sie bezieht sich dabei auf die biologischen Erfahrungen, die während des Aufwachsens, in Bezug auf Videospiele, gemacht wurden. Aus der Anfangsdiskussion (Z. 4 – 17), die sich zwischen B1 und B2 ergibt, geht hervor, dass das Einhalten der chronologischen Beantwortung (nach Alter) in Inkohärenz mit dem Verständnis und der individuellen Definition steht, was unweigerlich zum Missverständnis führte. Obwohl B1 immer wieder beginnen wollte, was von B2 bestimmt wurde, fiel B2 mit seinem\*ihrem intrinsischen Verständnis dazwischen, was er\*sie durch Unterbrechungen zum Ausdruck brachte. Auf die Äußerung, was Erfahrungen mit Videospiele für B2 bedeutet, reagiert B1 mit „Ja (.) und.“ (Z. 16), wodurch er\*sie sein\*ihr Verständnis bestärkt. Auch B3 fällt nun B2 ins Wort, mit dem Ansatz, sein\*ihr Verständnis zu schildern. B4 stört jedoch dabei, indem er\*sie sagt: „Gut, dass wir die Autismusfrage zuerst geklärt haben“ (Z. 19). Er\*Sie geht dabei erneut auf das Thema des Autismus (zuvor von B2 angesprochen) ein, ohne dabei zu konkretisieren. Die Aussage wird durch Lachen von B3 und B1 begleitet. Es scheint, dass das Thema in der realen Gruppe präsent ist und scheinbar damit gerechnet wurde, dass das irgendwann zur Sprache kommt. B4 erläutert Erleichterung, dass er\*sie das nicht zur Sprache bringen musste. Außerdem wird die Perspektive eröffnet, dass es laut B4 recht früh thematisiert

wurde. Das lässt sich darauf beziehen, dass es in der Gruppe noch keine gemeinschaftliche Beantwortung der Einstiegsfrage gibt, das Thema Autismus jedoch bereits zur Sprache kam. Da dieses nicht weiter ausgeführt wird, wird der Autismus in der Gruppe als Code für einen Insider behandelt, der vorenthalten wird, den Einzelnen jedoch geläufig ist.

Anschließend bemerkt B2, dass er\*sie durch das Bestärken seiner\*ihrer Definition der Einstiegsfrage, die Beantwortung der Gruppe verfälscht hat. Zu erwähnen ist, nur weil die Definition der Frage unterschiedlich ausfällt, es keine ‚richtige‘ Antwortstruktur gibt. Klar wird jedoch, dass B2 den Anspruch hat, hier eine einheitliche Sinnesstruktur anzubieten, um eine Basis für anschließende Kommunikationsthemen aufzubauen. Er\*Sie beteuert das Verfälschen und somit seine\*ihre Einstellung, dass es nur eine Art für die Beantwortung gibt, bis er\*sie durch die Antwort von B1 einen Perspektivwechsel reflektiert und den Raum öffnet und andere subjektive Sichtweisen zulässt. B3 und B4 nehmen dabei etwas den Druck des eigenen Schuldzuspruchs von B2, indem sie sagen, dass B1 nun reden soll, und mit seiner\*ihrer Art der Beantwortung fortfährt. Durch die Aufforderung „Rede, [...], rede“ (Z. 25) von B2 wird auch nochmal deutlich, dass er\*sie, aufgrund des Zugeständnisses, B1 nun die Möglichkeit gibt, seinen\*ihren Orientierungsrahmen darzustellen. Diese Aushandlung lässt sich als thematische Konklusion verstehen, da B2 mit der Erkenntnis und einer beiläufigen Entschuldigung den Orientierungsrahmen des Diskurses vereinheitlicht. B1, der\*die im Diskurs gleichen Anteil hatte, beteiligt sich bei der Konklusion nicht. Im Vergleich zur vorherigen Redeaufforderung aus Z. 10, bei der ins Englische gewechselt wurde, wird hierbei mit deutscher Formulierung die Ernsthaftigkeit dargestellt. Es lässt sich vermuten, dass die Muttersprache zum Ausdruck kommt, wenn die Aussagen gewisse Ernsthaftigkeit beibehalten sollen, während englische Formulierungen daher gesagt und ‚salopp‘ wirken. Ein genaues Muster lässt sich zu dem Punkt jedoch noch nicht deuten.

Nachdem nun B1 zugesprochen wurde, fortzufahren, wie es auch anfangs festgelegt wurde, revidiert er\*sie mit einem betonten „Nee“ (Z. 29) und einem „jetzt bist du dran“ (ebd.). Diese Gegenhaltung bezieht sich auf den vorherigen Diskurs, bei der B1 stetig seine\*ihre Definition und Antwort bestärken musste. Es scheint, als würde er\*sie die Perspektiven vertauschen wollen und die Sinnhaftigkeit der Antwort von B2 in Frage stellen, wodurch er\*sie ihr\*ihm nun bestimmt den Vortritt zuspricht, um gegebenenfalls zu ‚kontern‘. Hierbei wird klar, dass das gegenseitige Aufziehen zur Peerkultur gehört und das ‚Aushalten‘ von Kritik im Kommunikationskontext dazugehört. Gleichzeitig öffnet es den Raum für Transparenz und emotionalen Austausch in der Gruppe. B3 zieht dabei den Schluss, dass B2 im Sinn hat, selbst mit der Beantwortung voranzuschreiten. Als B2 mit der Erzählung einsteigen will, wird er\*sie von B1 und B4 dabei

bestärkt, zuerst zu erzählen. In dieser rituellen Konklusion wird der Diskurs nicht gemeinschaftlich abgeschlossen, da immer noch nicht definiert wurde, welche Verständnisse zum Einstiegsstimulus bestehen. Es handelt sich dabei eher um die Aushandlung der Redereihenfolge, bei der nachgegeben wird, sodass B2, der\*die bereits den ersten Redeimpuls an sich genommen hat, auch mit der Beantwortung beginnt. Der Vorschlag, chronologisch nach Alter und Erfahrungsmenge vorzugehen, wurde in der Diskussion verworfen. Auch das Thema des Autismus wurde weiterhin vorenthalten. Aus der Einstiegsdiskussion zeigt sich, dass bestimmte Impulse die Peergruppe leiten können, aber dennoch stets Raum gegeben ist, um diese in den Diskurs zu stellen und gemeinschaftlich auszuhandeln. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, dass der Diskurs in Gänze offengelegt wird, sondern eher, dass es eine gemeinschaftliche Zustimmung zu einer Orientierung gibt, an der sich folgend ausgerichtet wird.

Aus der interpretativen Darstellung der Einstiegsdiskussion wird gleichzeitig die Dynamik der realen Gruppe, in ihrer Gesprächskultur, sichtbar. B2, der\*die auch mit der Beantwortung vorangeschritten ist, scheint in dem Setting die Gruppenleitung übernehmen zu wollen, indem er\*sie sein\*ihr Verständnis verteidigt und andere Perspektiven die Denkweise nicht beeinflussen. B1, der\*die nach Bestimmung von B2, mit der Erzählung beginnen soll, verdeutlicht dabei auch sein\*ihr Verständnis, ohne dabei davon abzulassen. Es bilden sich demnach zwei Pole. B3 und B4 reagieren auf Impulse und bestärken dabei eine Seite, im Hinblick auf das Gesagte und die Person selbst. Begleitet wird der Diskurs vom mehrfachen aufeinanderfolgenden Lachen, das einer zustimmenden oder relativierenden Natur entspringt. Obwohl das Einbringen der Orientierungsrahmen bzw. der Fortführung dieser, durch Unterbrechungen und Reinreden definiert ist, entwickelt sich eine gemeinschaftliche Gesprächsstruktur, bei der die Teilnehmenden gleichermaßen Anteil nehmen können.

#### Textsequenz II: Die Videospieleerfahrungen

Nachdem sich die Gruppe auf den Erstredenden geeinigt hat, beginnt B2 mit der Erzählung zu seinen\*ihren Videospieleerfahrungen. Dabei fährt er\*sie mit dem Verständnis, der biografischen Erfahrungsentwicklung, fort, welches er\*sie bereits vorab dargestellt hat. Dabei sagt er\*sie mit gehobener Stimme: „Eine Videospieleerfahrung. Ganz einfach.“ (Z. 37). Daraus lässt sich schließen, dass er\*sie seine\*ihre Erfahrungen einfach rekonstruieren kann, da sich diese abrufbar in seinem\*ihrer Gedächtnis abgespeichert haben.

Er\*Sie erzählt, dass er\*sie bereits als er\*sie „ganz jung war“ (Z. 37) mit dem Videospielen in Kontakt kam, aufgrund seiner\*ihrer älteren Geschwister. Neben diesen hat auch seine\*ihre Mutter gespielt, sodass im Laufe der Entwicklung auch die Hardware erneuert wurde, was jedoch

vorerst von der Mutter geheim gehalten wurde und erst nach zwei Jahren „revealed“ (Z. 45) wurde.

Der Gebrauch des englischen Wortes geschieht im Laufe der Erzählung aus dem Affekt. Da keine Betonung zu erkennen ist, geschieht dies scheinbar unterbewusst, sodass sich vermuten lässt, dass der Einfluss der englischen Sprache zum jugendlichen alltäglichen Sprachgebrauch gehört und die Jugendsprache stetig definiert und prägt.

B2 erzählt, dass er\*sie durch den stetigen Konsum von Videospiele der Familie sozialisiert wurde und dieser sich das fortlaufend weiterentwickelt hat, sodass er\*sie einen eigenen Computer bekam als er\*sie zum Gymnasium gewechselt ist. Diese Zeit stellt auch den Beginn des gemeinsamen Spielens mit Freunden dar. Er\*Sie berichtet von der geteilten Erfahrung mit B4 und schließt daraus, dass er\*sie viel Multiplayer Spiele spielt. Somit verbrachte er\*sie „anderthalb“ (Z. 57) Jahre im Spiel „Sea of Thieves“ mit Freunden. Er\*Sie ergänzt, dass er\*sie Spiele, die seine\*ihre ersten Erfahrungen geprägt haben, nie beendet hat und aktuell eher das Multiplayer Spiel „Valorant“ spielt.

Die Erzählung zeigt, dass der familiäre Einfluss die Sozialisation, im Hinblick auf Videospiele, geprägt und ausgebaut hat. Zudem ist erkennbar, dass mit der richtigen Hardware, intersubjektive Verbindungen vertieft, aufgebaut oder auch verlagert (von real in digital) werden, sodass Videospiele den Raum von intersubjektiven Interaktionen im Digitalen ermöglichen und beeinflussen und den Einfluss von den Kernerefahrungen überschatten. Das zeigt das Beispiel des gesellschaftlichen Konsums vom Spiel „Sea of Thieves“, welches anderthalb Jahre in der Freundesgruppe präsent war.

Während der Erzählung hielten sich die Teilnehmenden im Hintergrund, was dem Verlauf aus dem Einstiegsdiskurs widerspricht. Es lässt sich vermuten, dass es bei der Erzählung keine thematische Überschneidung gab, die Teilnehmenden die Entstehung der Erfahrungen noch nicht kannten oder sich vorerst anhören, wie B2 die Beantwortung der Einstiegsfrage bewältigt, um ihre Erzählungen dementsprechend anzupassen.

B2 gibt im Anschluss „[z]urück an [Name].“ (Z. 61). Dadurch signalisiert er\*sie das Ende seiner\*ihrer Erzählung. Zugleich bestärkt er\*sie aber auch seine\*ihre Variante des Verständnisses.

Auf den Redeimpuls reagiert B1 mit einer überspitzten Zusammenfassung des Gesagten, indem er\*sie bewusst auf die reine Aufzählung von Videospiele eingeht und die dargestellten

Erfahrungen außeracht lässt. Wie vorher bereits abgebildet wurde, wird sich verbal etwas aufgezo-gen, Gesagtes hinterfragt oder via Insider kommuniziert. Daraus schließt sich, dass die Gesprächskultur vom gegenseitigen Necken geprägt und begleitet wird, bzw. sprachliche Zweideutigkeiten zur Meinungsäußerung Anwendung finden. Während B1 rhetorisch in die Gruppe fragt, ob seine\*ihre Einschätzung richtig ist, wird mit Lachen aller Beteiligten reagiert. In diesem Zusammenhang stellt sich wiederholt der vorherige Diskurs, über die Definition der Einstiegsfrage, heraus, wobei das Verständnis von B2 durch B1 belustigt relativiert wird. Da jedoch das ‚darüber lustig machen‘ im kollektiven Lachen mündet, scheint es bereits Bestand in der realen Gruppe zu haben.

B1 bezieht sich im Folgenden auf seine\*ihre Definition der Einstiegsfrage und führt seine\*ihre vorherige Erzählung erneut aus. Er\*Sie bewertet seine\*ihre Erfahrungen als „ganz gut“ (Z. 69), hinterfragt aber zugleich die Aussage. Im Anschluss ergänzt er\*sie, dass der Umgangston im zwischenmenschlichen Onlinegeschehen bössartig ist. Dies wird bestärkt durch die Gegenüberstellung vom „schönen Multiplayer“ (Z. 68) und den gleichzeitigen „Harte[n] Zeiten“ (Z. 69). Hervorzuheben ist, dass bei der Ausführung erst auf das positive Erleben und dann auf das Negative eingegangen wird, was verdeutlicht, dass die positiven Erfahrungen überwiegen.

Der negative Orientierungsrahmen bildet die Anschlussproposition, die die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden anregt. B3 äußert sich, indem er\*sie Multiplayer als „sehr toxisch“ (Z. 72) bewertet. Gleichsam nennt er\*sie das Beispiel aus seiner\*ihrer realen Freundesgruppe mit denen er\*sie digital verkehrt. Mit ihnen hat er\*sie sich im Spiel noch nie zerstritten. Als Gegenbeispiel nennt B3 die Gruppe aus der Schule. Diesbezüglich wird auf einen Klassenkameraden aufmerksam gemacht, der hier als kindisch bewertet wird, welcher „geragequitted“ (Z. 76) ist und den „Voice-Kanal“ (Z. 77) verlassen hat. B3 bezieht sein\*ihr Erleben, in der Schulgruppe, auf das Verhalten eines Individuums und stellt dieses als grundsätzlich negativ dar, was seine\*ihre Erfahrungen, im Umgang mit Multiplayer, geprägt hat. Zugleich zieht er\*sie folglich die Verbindung zwischen dem Realen und Digitalen und sagt, dass sich in Bezug auf das Fehlverhalten im virtuellen Raum, über denjenigen im „Reallife“ (Z. 79) lustig gemacht wurde. Demnach lassen sich der digitale und reale Raum nicht voneinander trennen lässt, sodass das abwegige Verhalten mit den verstetigten Handlungsmustern verglichen wird. Bei Abweichungen vom Bekannten, resultieren Reaktionen oder Neubewertungen. Die gemachten Erfahrungen, im digitalen Raum, werden dabei im Realen kommuniziert und eingeordnet. Im Zuge der Erzählung werden Passagen lachend gesprochen, um die Ernsthaftigkeit der Aussagen zu mindern. Obwohl das Necken zwar als Bestandteil jugendlicher Kommunikation gesehen werden kann, wird in dem Beispiel deutlich, dass es sich nicht um

Gruppenzugehörigkeit handelt, die durch Humor verkörpert wird, sondern Tendenzen der Abgrenzung sichtbar werden, da sich in dem Beispiel aus Wut vom digitalen Sprachraum entfernt wurde. Das mündet darin, dass die Auslegung vom Humorverständnis von der Gruppe definiert wird und das Handeln mitbestimmt, weshalb externe Personen, die keinen Zugriff auf das kollektive Wissen haben, den kommunizierten Witz nicht klar greifen können.

B4 und B2 reagieren auf das Beispiel von B3, indem sie auf weitere „Storys“ (Z. 81) aufmerksam machen wollen, wobei es sich ebenfalls um ‚ragequiten‘ handelt. Das zeigt, dass die Gruppe geteilte Erfahrungen von negativen Handlungen, genauer gesagt, wutbedingten digitalen Interaktionsabbrüchen, hat und sie sich in real darüber austauschen. Bevor diese jedoch weiter thematisiert werden, bestimmt B2, der\*die auch hier erneut die Leitung übernimmt, dass jeder erst einmal von seinen\*ihren Videospielderfahrungen erzählt, um eine Vergleichsbasis zu schaffen. Dabei ergänzt er\*sie, dass die Erfahrungen, aufgrund des individuellen Zugangs, divers sind.

B3 hat mit dem Spielen angefangen, als er\*sie gemeinsam mit seinem\*ihrem Bruder, das Fußballspiel ‚FIFA‘ kennengelernt hat. Während der Erzählung bemerkt er\*sie das tiefe Einatmen von B1 und hinterfragt: „Was guckst du so?“ (Z. 92). Hierbei wird erneut das Necken als peertypisches Handlungsmuster deutlich. B3 beschreibt weiter, dass er\*sie Erfahrungen mit dem Spiel ‚Minecraft‘ und auch der Nintendo DS Konsole gesammelt hat. Diese prägte auch den familiären Urlaub, bei dem er\*sie das Spielen priorisierte. Die ersten Erfahrungen mit Freunden sammelte er\*sie über das Spiel ‚Fortnite‘, wobei er\*sie erwähnt, aufgrund fehlender Fertigkeiten, nicht viel Spaß am Onlinespielen gehabt zu haben, was von den Mitspielenden nicht respektiert wurde. Das bedeutet, dass B3, im Gegensatz zu digitalen Wettkämpfen, mehr Spaß im alleinigen Spielen empfand.

Als er\*sie nach einer Pause weiter ausführen möchte, wird er\*sie von B2 unterbrochen, der\*die auf den Impuls von ‚Minecraft‘ aufmerksam macht und als anschließendes Thema festlegt, nachdem das strukturierte Erzählen der einzelnen Erfahrungen abgeschlossen ist. Er\*Sie ergänzt, dass auch er\*sie früh Erfahrungen mit Minecraft gesammelt hat. Anscheinend ist es B2 besonders wichtig, dass das zur Sprache kommt, da er\*sie die Beantwortung der Einstiegsfrage durch B3 unterbrochen und somit abgebrochen hat. Der Gesprächsverlauf ist somit in dem Punkt vorbestimmt. Es lässt sich vermuten, dass hier Hintergrundwissen besteht und B2 weiß, dass die einzelnen Beteiligten ebenfalls Erfahrungen mit dem Spiel vorweisen. Demnach stellt er\*sie ‚Minecraft‘ in den kollektiven Diskurs.

B4 beginnt mit der Erzählung zu seinen\*ihren Videospieleerfahrungen. Er\*Sie sagt, dass sich viele Familienmitglieder eine Wii-Konsole zugelegt haben und dann gemeinsam bei Familienfeiern gespielt wurde. So wurde es auch B4 beigebracht. Außerdem erwähnt er\*sie, dass er von seinem\*ihrem Vater „[ge]trashtalked“ (Z. 127) und es ihm\*ihr auch genehmigt wurde. B4 ergänzt, dass sich scherzhaft geärgert und auch gemeinsam gegen das Spiel „gehated“ (Z. 128) wurde. Neben dem Spaß, hat es die Familie auch mehr miteinander verbunden.

Zieht man einen Vergleich, bezüglich der Zugangsweise der Beteiligten, wird klar, dass der Ursprung des Videospiegels in familiären Kontexten verortet ist, indem die Geschwister und/oder Eltern den Umgang vermittelt haben. Zugleich wirkt sich das, laut Erzählungen, auf die Bindungen und intersubjektiven Handlungen aus. Verbundenheit (B4), Verschwiegenheit (B2) oder Rückzug (B3) sind Beispiele geschilderter Handlungen. Klar wird auch, dass jeder einen anderen Umgang mit Videospiegeln gelehrt bzw. sich angeeignet hat. Im Laufe der Biografie und Entwicklung neuer Möglichkeiten, haben alle Beteiligten den Weg zu den Multiplayern und somit intersubjektiven digitalen Lebenswelten eingeschlagen, was eine kollektive Gemeinsamkeit der realen Gruppe darstellt.

B4 führt aus, dass er\*sie sich in der siebten Klasse, zu Pandemiezeiten, einen Laptop zugelegt hat. Dabei begann er\*sie mit Freunden ‚Minecraft‘ zu spielen.

B2 reagiert auf den Moment des Laptops, unterbricht B4 und sagt lachend, dass er\*sie vergaß, dass B4 ja ein „Laptopgamer“ (Z. 133) war. Mit dieser Stigmatisierung wird von B4 ein Necken interpretiert. Während B1 und B3 erwähnen, ebenfalls am Laptop gespielt zu haben, fordert B4 Ruhe ein. Er\*sie kontert den Vorwurf und differenziert die Aussage, indem er B2 auf den Zustand seines\*ihres Laptops hinweist. Obwohl alle vier Erfahrungen mit dem Spielen am Laptop haben, wird es von B2 als etwas Negatives dargestellt, was B4 fürs Necken ‚angreifbar‘ macht. Dabei scheint es vordergründig nicht um die Hardware zu gehen, sondern um das intersubjektive Verhältnis. Es könnte sich um einen Code handeln, der im Kollektiv nicht weiter umrahmt wird.

B4 betont im Folgenden seine\*ihre Impulsivität im Umgang mit Videospiegeln und sagt, dass er\*sie damals in ‚Minecraft‘ seine\*ihre Hochphase hatte, sodass er\*sie beim Schreien regelmäßig von seinen\*ihren Eltern, über drei Etagen hinweg, gehört wurde. B4 bezeichnet dies als amüsant. Er\*Sie erläutert, dass er\*sie, mit der Anschaffung eines Computers, hauptsächlich Multiplayer spielt. Das vom Ritual bei Familienfeiern gelernte Verhalten, zeigt sich auch in anderen Spielkontexten. Da das gegenseitige Aufziehen und das Aufregen in der Familie als normal angesehen werden, spiegelt B4 dies auch in Multiplayerumgebungen wider. Zum Ende seiner\*ihrer Erzählung, fällt B1 ihm\*ihr ins Wort. Er\*Sie bittet B4, nicht so rumzuschreien. Dieser

Impuls verdeutlicht die Vermischung des realen und digitalen Verhaltens. Während B4 die laute und teilweise aggressive (trashtalking) Kommunikation als normal und amüsant empfindet, stören sich Mitmenschen oder Mitspielende daran.

### Textsequenz III: Singleplayer Spiele im Diskurs

Nachdem die individuellen Erfahrungen mit Videospiele dargestellt wurden, bezieht sich B3 auf die zeitliche Verteilung. Anstatt die Zeit für Singleplayer zu nutzen, verbringt er\*sie Zeit mit seinen\*ihreren Freunden. Zudem trifft er\*sie sich mit seiner\*ihrerem Freund\*in im digitalen Sprachraum und spielt irgendetwas, während er\*sie dabei zuschaut. Hierbei wird die Vermischung von realen und digitalen Räumen deutlich. Der digitale Raum öffnet für die Partnerschaft die Möglichkeit, sich niedrigschwellig auf digitalen Raum zu begegnen. Hinzukommt das gemeinsame Erleben digitaler Spielwelten. B2 bezieht die Darstellung auf ein Date-Setting und stellt die „Vibes“ (Z.161) in Frage. Da die Äußerung lachend gesprochen wird, lässt sich vermuten, dass sich B2 darüber lustig macht, bzw. seine\*ihre Wahrnehmung vom Dating irritiert wurde. B3 betont erneut den Bezug zum Onlinefaktor, was B2 als ‚besser‘ empfindet. Klar wird nicht, ob es sich hierbei um Sarkasmus oder Verständnis handelt. Obwohl das Digitale für B3 einen großen Stellenwert einnimmt, da er\*sie dadurch noch mehr Zeit mit Freunden und Partner\*in verbringen kann, wird dies nicht eindeutig von B2 verstanden, da er\*sie evtl. noch nicht solche Erfahrungen gemacht hat. B4 steigt mit einem Beispiel in den Diskurs ein. Er\*Sie sagt, dass er\*sie auch bereit gemeinsam mit seiner\*ihrerem Freund\*in gespielt hat, wodurch sich die Erfahrungswerte decken und die Handlung bestärkt wird. Durch den Nachtrag „mach- dir nix=draus“ (Z. 166), tritt er\*sie dem belächelnden Verhalten von B2 entgegen und positioniert sich klar auf der Argumentationsseite von B3. Hierbei wird deutlich, dass das partnerschaftliche Verhalten divers erlebt wird und dabei das Verständnis von der Mischung digitaler und realer Räume unterschiedlich bewertet wird. Der Orientierungsrahmen wird dabei nicht weiter diskutiert. B3 bezieht sich lieber auf die Anschlussproposition, dass aktuell mehr Multiplayer als Singleplayer gespielt werden. Durch den Themenwechsel wird die Betroffenheit von B3 deutlich. Es scheint als hätte er\*sie sich mehr Zustimmung bei der zeitlichen Gestaltung der Partnerschaft gewünscht. Da das Thema mit Intimitäten einhergeht, wählt er\*sie die Option, einen neuen Orientierungsrahmen zu öffnen, der auf allgemeineres Interesse stößt.

B2 reagiert auf den Impuls und sagt, dass wenn die alltägliche Routine im Punkt gemeinschaftlicher digitaler Zeit unterbrochen wird, weil der\*die Spielpartner\*in verhindert ist, er\*sie keine Lust auf Alternativen verspürt. Um dann auf einen Singleplayer zurückzugreifen, müssen Ansprüche erfüllt werden. „Es muss ein sehr gutes Game sein, damit es mich catcht“ (Z.

178). Durch die Äußerung werden, neben den Ansprüchen an Singleplayer Spiele, auch die Gewohnheiten von sozialer Interaktion im digitalen Raum deutlich. Diese digitale Begegnung scheint ein fester geplanter Bestandteil im Alltag zu sein, der alternativlos scheint. Im Vergleich zum vorab genannten Beispiel von B3, der\*die den digitalen Raum für partnerschaftliche Zeit zusätzlich nutzt, lässt sich hier die Gemeinsamkeit zum Beispiel von B2 erkennen. Routinen und der verselbstständige Nutzen des digitalen Raums sind in der realen Gruppe allgegenwärtig. Das regelmäßige Spielen mit Freunden oder die digitale Kommunikation sind Beispiele, bei denen das Digitale verwendet wird, um zusätzlich Zeit für intersubjektives Handeln zu nutzen. Die alltägliche Begegnung im digitalen Raum stellt demnach ein Handlungsmuster dar, das der realen Gruppe zugrunde liegt.

Im Folgenden wird der Orientierungsrahmen von B3 weiter in den Diskurs gestellt. Die Gruppe diskutiert die Diversität von Singleplayer-Spielen und nennt dabei, dass das Spielen dieser, Zeit in Anspruch nimmt. Der Anspruch ist, dass man „reingrinden“ (Z. 199) kann, bzw. die Story mitreißend ist. Steht die Zeit (z.B. Ferienzeit) nicht zur Verfügung, wird auf Multiplayerkonzepte zurückgegriffen, bei denen gemeinsame Erfahrungen gesammelt werden. Während der Diskussion macht B2 auf den Preis aufmerksam, der mit Singleplayer-Spielen einhergeht. Er\*Sie betont, dass er\*sie keine 60 Euro für sechs Stunden Kampagne ausgibt. Aus dieser Anschlussproposition und dem genannten Beispiel eröffnet sich der Orientierungsrahmen des finanziellen Aufwands. Während sich bereits im Vorfeld eine kollektive Einigung abzeichnet, die durch „checke“ (Z. 203) oder „Check ich“ (Z. 209) kommuniziert wurde, werden kostenpflichtige Spiele genannt, die trotz Versprechungen, aus Entwicklersicht, enttäuscht haben. Die benannten Beispiele werden gemeinschaftlich belacht. Gleichsam wird in Bezug auf das Beispiel „Overwatch“ (Z. 215) mit „tote Nummer“ (Z. 218) und „So tot eigentlich“ (Z. 222) reagiert. Durch die gemeinschaftliche Integration der Jugendsprache wird in der gleichen Auslegung das Zugehörigkeitsgefühl erkennbar und verstärkt. Befördert wird dies durch das bewusste Auftreten einer einheitlichen Positionierung. Es scheint, dass das Thema allen bekannt ist und bereits in der realen Gruppe relevant war, bzw. der Diskurs die Erinnerungen darüber hervorgerufen hat. Zu erwähnen ist, dass dabei das Spiel im Zentrum steht und nicht subjektive Erzählungen. Die Gruppe subjektiviert sich jedoch über die geteilten Erfahrungen und gleiche Stellungnahme.

Anhand der Darstellung dieses Diskurses wird klar, dass, nachdem die individuellen Erfahrungen mit Videospiele strukturiert erzählt wurden (siehe Textsequenz II), Themen, die auf gleiche Orientierungen abzielen, einen offenen Rahmen haben. Die Diskussion wird somit weiter gefasst, um auf individuelle Themen oder kollektive Erfahrungen aufmerksam zu machen. Das zeigt sich auch in der Sprachkultur. Der Gebrauch jugendsprachlicher Äußerungen häuft sich.

B4 fährt im Folgenden mit Beispielen von Anschaffungskosten und der Preisentwicklung fort. B2 betont dabei die Piraterie, als Möglichkeit, den Preisen zu entgehen. Die Nennung der illegalen Handlung wird dabei nicht in Frage gestellt, sondern durch die Nachfrage „[...] was ist mit euch?“ (Z. 227) als ‚normal‘ impliziert.

Im speziellen nennt B4, bei der Darstellung der Preisentwicklung, des Titels „Mario Party“ (Z. 231), ein Spiel, welches nach seinen\*ihren Erzählungen auf Familienfeiern gespielt wird. Da er\*sie, aufgrund der familiären Prägung, eine Verbundenheit zu dem Spiel aufweist, befördert das auch nochmal den Anspruch an ein Spiel, welches in der Anschaffung stetig teurer wird. Dafür erhält er\*sie Zuspruch von B1 und B3. B3 fasst zusammen, dass es teuer geworden ist, zu spielen, wodurch der Orientierungsrahmen konkludiert wird.

#### Textsequenz IV: Piraterieerfahrungen im Diskurs

Nach dem Impuls zur Piraterie, der durch B2 kommuniziert wurde, und dem Bezug von B3 „Wenn man das Ganze auf legale Weise macht?“ (Z. 237), öffnet B1 den Diskurs, indem er\*sie das „Nichtfunktionieren“, bei aktueller Software, anspricht. B3 und B4 reagieren interessiert und Fragen, ob B1 Erfahrungen mit „Piraten“ (Z. 239) hat, bzw. es probiert hat. Das Thema der Piraterie stößt auf gegenseitiges Interesse. Auch B2 äußert sich, die\*der den ersten Impuls eingebracht hat. Er\*Sie sagt, dass er\*sie ein Spiel „gepirated“ (Z. 242) hat, da er\*sie die CD-R nichtmehr fand. Er\*Sie erweitert, dass er\*sie immer Zugangsschlüssel kauft und über die Plattform ‚Steam‘ aktiviert, was in seinen\*ihren Augen nicht so schlimm ist, da die Entwickler ja etwas Geld bekommen. B2, der\*die die Piraterie im Vorfeld normalisierte, beschreibt, dass er\*sie bislang einmal mit Raubkopien in Berührung kam. Da er\*sie jedoch im Weiteren davon ausgeht, dass das Erwerben von Produktschlüsseln mit Piraterie in Verbindung steht, sind die Erfahrungen fraglich. Das selbstbewusste Einbringen der Piraterie wird durch Missverständnisse oder Unwissenheit relativiert. B1 bestätigt, dass das Kaufen von Produktschlüsseln keine Piraterie ist. Dabei differenziert er\*sie mit dem negativ Beispiel, was Piraterie für Folgen hätte. B1 berichtet, was es braucht, um ‚richtig‘ Piraterie zu betreiben. Das zeigt, dass B1 Erfahrungen oder ein grundlegendes Interesse diesbezüglich aufweist. B3 spricht im Folgenden die Effizienz an. Er\*Sie sagt, dass wenn man Zeit investiert, es auch funktionieren soll. B1 erzählt, dass er\*sie, beim Emulieren einer Playstation 3, die falschen Dateien runtergeladen, worauf B2 fragt, was er\*sie machen sollte. Diese Nachfrage impliziert, dass hier Hintergrundwissen vorhanden ist, da das vorab Gesagte verstanden werden muss, bzw. dass B2 weiß, dass B1 dafür die entsprechenden Kompetenzen und Erfahrungen aufweist. Es ist ebenfalls davon auszugehen, dass B1 im Auftrag handelt. Da B1 und B3 folgend zeitgleich mit „Demon Souls“ (Z. 255 – 256)

antworten, ist klar, dass B1 im Auftrag von B3 die Playstation 3 emulierte. Die Offenheit über eine illegale Handlung zu diskutieren, wobei die Taten offensichtlich dargestellt werden, kann mehreren Ursprüngen zugrunde liegen. B1 könnte sich dadurch aus der Gruppe heraus profilieren, da die korrekte Anwendung Kompetenzen und Fertigkeiten verlangt. Außerdem sind sich die Teilnehmenden über den anonymisierten Rahmen bewusst, sodass sie frei über das gegenseitige Interesse kommunizieren. Möglich ist auch, dass unbedacht dem Impuls nachgegangen wird und die Erfahrungen als Orientierungsrahmen und anderen Bezug zu Videospiele Raum haben. Klar ist, dass hier ein Zusammenhang zwischen realen intersubjektiven Interaktionen und digitalen Inhalten besteht. Das geteilte Interesse und das Emulieren als Gemeinschaftsprojekt zwischen B1 und B3 sorgt für geteilte Erfahrungen und Verbundenheit. Da sich das Prinzip des Emulierens auf Videospiele bezieht, überschneiden sich die Interessen. Der Zugang ist dabei nicht deutlich voneinander zu differenzieren. Wird emuliert, um kostenlos Zugang zum Spiel zu erlangen oder dient das Spiel nur als Beispiel, um das Emulieren zu praktizieren?

Im anschließenden Diskurs werden bevorzugt die Erfahrungen mit Piraterie kommuniziert. B4 hinterfragt, ob der Download von „Pokémon-Warmhacks“ (Z. 257) auch zur Piraterie zählt. Dabei stellt er\*sie die Frage so, dass eine Verneinung in den Vordergrund gerückt wird, um illegale Handlungen auszuschließen. Während B1 und B3 sagen, dass es sich dabei um Piraterie handelt, erläutert B2, dass es keine Piraterie ist, wenn es eine frei zugängliche Ressource ist, was beim Beispiel ‚Nintendo‘ jedoch nie der Fall ist. Hierbei spiegelt sich in der Gruppe wider, dass das Thema der Piraterie bei allen bekannt ist und jeder Teilnehmende Erfahrungen im Umgang damit hat. Daraus lässt sich schließen, dass der Anreiz, zusätzliche Spielinhalte bzw. Spielerlebnisse freizuschalten, da ist, um die Ansprüche an Spiele zu decken. Außerdem können Kosten umgangen werden. Zwei Orientierungen, die bereits im Vorfeld des Diskurses angebracht wurden. Hinzukommt das Vollziehen einer illegalen Handlung, im Interessengebiet der digitalen Spiele, welches im Diskurs innerhalb der realen Gruppe steht.

B1 hebt im Gespräch erneut die Folgen hervor, wobei wiederholt mit dem Wort ‚tot‘ beschrieben wird: „Wenn Nintendo das rausfindet, (.) kommt, und tötet euch alle.“ (Z. 263) Diese, als Drohung auslegbare, Aussage, führt dazu, dass B4 erneut versucht, die illegalen Downloads zu legitimieren. Dabei hinterfragt er\*sie, dass die Urheber nicht davon wissen, da das Prinzip weit verbreitet ist. B3 und B1 sagen, dass es nicht aufzuhalten oder nicht zurückzuverfolgen ist, da trotz entfernen der Websites, immer wieder neue Möglichkeiten entstehen, die Hacks illegal zu downloaden. B4 nennt das weitverbreitete Verfahren „Soft Piraten“ (Z. 270), was folgend nicht so schlimm sei. B1 und B3 fallen B4 dabei ins Wort und sagen, dass es sowas wie ‚Soft Piraten‘

nicht gibt. B3 differenziert dabei nochmal mit realem Bezug. Er\*Sie meint, dass man entweder jemanden ausraubt, oder nicht. B2 reagiert auf den Bezug ‚Raub‘ und hinterfragt, dass man ja auch nur das Lenkrad rauben kann. B1 erweitert das Beispiel und bezieht den Raub auf ein neues Auto, im Vergleich zum Raub eines Reifens aus der Garage. Im Anschluss definiert die Gruppe anhand von Beispielen, bei denen beschädigte Reifen und unterschiedliche Wertigkeiten miteinbezogen werden. Der eingebrachte Impuls, des ‚Soft-Piraten‘, von B4 wird nicht einfach widerlegt. Die Gruppe definiert gemeinschaftlich, anhand realer Beispiele, was Piraterie ist und wann eine Handlung im digitalen Raum illegal ist. Laut der Ausführung der Gruppe gilt, dass das Rauben illegal bleibt, nach Vollzug der Handlung, unabhängig vom Wert oder Zustand oder weiten Verbreitung. Das gleiche bezieht sich auf die Piraterie im digitalen Raum. Das impliziert, dass sich die Gruppe der illegalen Handlungen bewusst ist. Dem Versuch der Relativierung durch B4 wird widersprochen, indem die Erfahrungen und das Wissen dargestellt werden.

Aus den vorherigen Beispielen mit Wertgegenständen, geschieht ein Wandel zum Thema Tod und Mord, der das Verständnis vorantreiben soll. B3 vergleicht das Töten des Sohnes mit dem Töten des Hundes. B1 reagiert lachend und sarkastisch, dass das kein Mord sei. B3 ergänzt anhand lachender Äußerung, dass es halt nur ein ‚Soft-Mord‘ ist. B4 bringt das abschließende Beispiel, nicht den Sohn getötet zu haben, sondern den Großvater, da dieser älter ist. Mit der Phrase „Checkst du?“ (Z. 289) hinterfragt er\*sie das Verständnis. B3 und B4 verwenden bei der Beispieldarstellung die ‚ich‘-Formulierung, als wären sie in der Rolle, das Töten zu vollziehen. Obwohl die Beispiele lachend gesprochen werden, stellen sich die Teilnehmenden als Mörder\*innen dar und beziehen erneut das Thema ‚Tod‘ ein, eine unsensible Art, um das Beispiel der Piraterie zu verbildlichen. Hierbei steht zur Debatte, ob sie sich dabei distanzieren können, Inhalte von Videospiele Einfluss auf die Verbalisierung hat oder das Extrem gewählt wird, um das Beispiel klar zu verdeutlichen, da es von Bedeutung ist, dies eindeutig zu definieren. Eindeutig ist jedoch, dass das Thema ‚Tod‘ im Wortschatz jugendlicher Sprache eingegliedert ist und Sachverhalte oder Personen, ohne subjektiv bewertete Relevanz, salopp als ‚tot‘ oder „tote Nummer“ (Z. 218) abgetan werden, wie es auch zuvor bereits kommuniziert wurde.

B2, der\*die sich bei der Darstellung im Hintergrund hielt, beendet die Ausführung mit einem bestimmten „So“ (Z. 292) und fragt, ob es eine Frage gibt, um wieder auf den ‚richtigen‘ Pfad zu gelangen. Es scheint, als hätte B2 reale Erfahrungen mit dem Thema gemacht, wobei es in der Diskussion zur persönlichen Grenzüberschreitung im Punkt der Sensibilität geführt hätte. In der Rolle als Gruppenleitung wählt er\*sie, mit der rituellen Konklusion, den Themenwechsel.

## 2.4 Darstellung der empirischen Befunde

### 2.4.1 Die Gesprächsdynamik und die Diskursverläufe der Realgruppe

Textsequenz I: Die Reaktion auf den Einstiegsimpuls

4 – 7	<i>Proposition durch B2 mit Validierung von B1</i>
8	<i>Proposition durch B1</i>
9 -11	<i>Elaboration der Proposition durch B2 mit implizierter Antithese von B1</i>
12 – 14	<i>Proposition von B1 auf die Einstiegsfrage mit Ratifikation von B2</i>
15 – 17	<i>Anschlussproposition und Exemplifizierung durch B2</i>
18 – 21	<i>Elaboration durch B3 und B4</i>
22 – 28	<i>Thematische Konklusion</i>
29 – 31	<i>Antithese von B1 mit Elaboration von B1</i>
32 – 36	<i>Ritueller Konklusion</i>

Textsequenz II: Die verschiedenen Videospieleerfahrungen

37 – 63	<i>Proposition von B2</i>
64 – 71	<i>Elaboration und Anschlussproposition von B1</i>
72 – 79	<i>Elaboration und Exemplifizierung von B3</i>
80 – 85	<i>Elaboration der Exemplifizierung durch B2 und B4</i>
86 – 89	<i>Differenzierung durch B2</i>
91 – 93	<i>Proposition von B3 mit Elaboration von B1</i>
94 – 105	<i>Weiterführende Proposition von B3 mit Validierung von B2</i>
106 – 108	<i>Elaboration von B2 mit Differenzierung durch B3</i>
109 – 111	<i>Ratifizierung von B2 mit Anschlussproposition von B3</i>
112 – 113	<i>Divergenz, eingeleitet durch B2</i>
115 – 121	<i>Anschlussproposition von B2 in Form von ergänzender Erzählung</i>
122 – 132	<i>Proposition von B4</i>
133 – 139	<i>Elaboration durch B2 mit Validierung von B1, B2 und B3</i>
140 – 141	<i>Differenzierung durch B4</i>
143 – 153	<i>Proposition als Fortsetzung der Erzählung durch B4</i>
154 – 156	<i>Elaboration durch B2</i>

### Textsequenz III: Singleplayer-Spiele im Diskurs

157 – 160	<i>Proposition von B3</i>
161 – 163	<i>Elaboration von B2</i>
164	<i>Validierung durch B3</i>
165	<i>Validierung durch B2</i>
166	<i>Exemplifizierung durch B4</i>
167 – 168	<i>Konklusion durch B3 und B4</i>
169	<i>Anschlussproposition durch B3</i>
170 – 187	<i>Elaboration und Validierung von B2</i>
188 – 189	<i>Elaboration durch B1</i>
190	<i>Validierung und Exemplifizierung durch B2</i>
191 – 193	<i>Differenzierung durch B1</i>
194 – 196	<i>Validierung und Exemplifizierung durch B2 und B4</i>
198 – 199	<i>Elaboration von B4</i>
200	<i>Validierung von B2</i>
201 – 204	<i>Proposition von B3 mit Validierung durch B2</i>
205 – 209	<i>Anschlussproposition mit Exemplifizierung durch B2 mit Validierung durch B3</i>
211 – 214	<i>Elaboration und Exemplifizierung durch B1</i>
215	<i>Anschlussproposition durch B4</i>
216 – 223	<i>Kollektive Elaboration</i>
224 – 225	<i>Anschlussproposition durch B4</i>
227	<i>Elaboration durch B2</i>
228 – 229	<i>Differenzierung und Elaboration mit Exemplifizierung durch B4</i>
230	<i>Validierung und Elaboration durch B1</i>
231 – 232	<i>Exemplifizierung von B4</i>
234	<i>Validierung durch B1</i>
235	<i>Validierung und Konklusion durch B3</i>

### Textsequenz IV: Piraterieerfahrungen im Diskurs

239	<i>Proposition von B1</i>
240 – 241	<i>Elaboration von B3 und B4</i>
242 – 244	<i>Elaboration von B2</i>
245 – 251	<i>Differenzierung und Exemplifizierung durch B1</i>
252	<i>Exemplifizierung von B3</i>

253	<i>Exemplifizierung von B1</i>
254	<i>Elaboration von B2</i>
255 – 256	<i>Elaboration von B1 und B3</i>
257 – 258	<i>Exemplifizierung als Antithese durch B4</i>
259 – 260	<i>Elaboration von B3 und B1</i>
261 – 262	<i>Validierung von B2</i>
263	<i>Elaboration von B1</i>
264	<i>Anschlussproposition von B4</i>
265 – 269	<i>Validierung durch B3, B4 und B1 und Konklusion</i>
270	<i>Anschlussproposition durch B4</i>
271 – 273	<i>Differenzierung durch B1 und B3</i>
274	<i>Exemplifizierung von B2</i>
275 – 276	<i>Erweiterung der Exemplifizierung von B2 durch B1</i>
277	<i>Validierung durch B3</i>
278	<i>Exemplifizierung von B2</i>
279	<i>Antithese von B4</i>
280 – 281	<i>Elaboration durch B1</i>
282 – 283	<i>Exemplifizierung durch B4</i>
284	<i>Validierung durch B1</i>
287	<i>Elaboration von B3</i>
288 – 289	<i>Exemplifizierung von B4</i>
292	<i>Ritueller Konklusion durch B2</i>

Aus der Dokumentation der Gesprächsstruktur stellt sich die Diskussionskultur des hiesigen Falls heraus. Die Gruppe bezieht sich in der Kommunikationsstruktur auf alltägliche Handlungsmuster, die sich im Verlauf niederschlagen. Die Beteiligten verdeutlichen ihre subjektiven Orientierungsrahmen durch die Darstellung von Erfahrungen, die sich hauptsächlich auf digitale Erlebnisse beziehen. Die Einstiegsfrage vermittelt dabei eine Struktur, wobei die Beantwortung im Fokus steht und Erzählungen den Austausch leiten. Im Diskussionsverlauf ist zu erkennen, dass nach Beendigung der ersten Sequenz, einzelne Erzählpassagen aus dem Affekt resultieren, die im Weiteren diskutiert werden. Dabei stellen die Gesprächsteilnehmenden ihre Erfahrungswerte in den kollektiven Diskurs. Diese werden abgeglichen und diskutiert. Die grundlegende Struktur zeigt sich, durch das Einbringen von Erfahrungsimpulsen und der Reaktion, in Form von Stellungnahmen, Bewertungen oder der Impulserweiterung, welche neue Orientierungsrahmen öffnen. Auffällig ist dabei, dass die kommunizierten Orientierungsrahmen

nicht in kollektive Konklusionen münden. Die Zustimmungen oder das Abgleichen der Erfahrungen, bzw. das Verbildlichen, anhand beispielhafter Erlebnisse, wird in der Gruppe als wichtiger definiert. Eine Konklusion folgt, wenn die Erfahrungsräume deckungsgleich sind, oder inkongruent verlaufen, sodass der Wechsel in andere Orientierungsrahmen gewählt wird.

#### 2.4.2 Zur Sozialisation und Erschließung der digitalen Lebenswelt

Aus dem Fall dokumentiert sich, dass Videospiele und der Bezug zum digitalen Raum, während des Aufwachsens und im Schulalter, essentiell sind. Familienmitglieder, die ebenfalls einen Zugang zur digitalen Welt haben, teilen die Erfahrungen, woraus sich individuelle Identifikationen mit der digitalen Lebenswelt bilden, die die weitere Sozialisation beeinflussen, sodass auch Freundschaft, Partnerschaft und das gemeinschaftliche digitale Erleben, im Sprachchat oder Multiplayer, Einzug nehmen. Zum einen beschreibt B2, dass neben den Geschwistern auch die Mutter gespielt hat, wodurch deutlich wird, dass auch in vorherigen Generationen das Interesse an digitalen Spielen ausgelebt wird: „[...] aber ich weiß, dass mein Bruder hat gespielt, (.) meine Schwester hat gespielt, (.) meine **Mutter** hat gespielt. Und, ähm, dadurch hat sich=s dann halt immer weiterentwickelt.“ (B2, Z. 41 – 43). Zum anderen entstehen Rituale bei Familienfeiern, bei denen der Zugang geschaffen wird, wie B4 berichtet: „[...] wir hatten Familienfeiern, haben die miteinander gespielt. Ich, erstgeborener Sohn, wurde dann sofort mit rein indoktriniert.“ (B4, Z. 123 – 124). Die Erfahrungen in der digitalen Welt verstetigen sich mit der Integration von Multiplayern, die gemeinsam mit Freunden konsumiert wurden. Den gemeinsamen Turnus bilden dabei das Hardwareupgrade, die Pandemiezeit oder der Schulwechsel ab, wie beispielhaft in der Aussage von B2 zu erkennen ist: „[...] dann hab=ich ein Computer bekommen, 2000, (.) so um 18 rum, so als ich ans Gymnasium kam. (.) Und dann hab ich angefangen, wirklich so Computerspiele mit meinen Freunden zusammen zu spielen? Ich weiß, was uns dann gebracht hat, war, ähm, (.) Sea of Thieves.“ (B2, Z. 53 – 55).

Der Zusammenhang von realer und digitaler Lebenswelten verstetigt sich in der Alltags- und Persönlichkeitsentwicklung, durch den regelmäßigen Konsum digitaler Inhalte und Kommunikationstools.

#### 2.4.3 Kommunikationsmuster im Transfer zwischen Real und Digital

Im Diskussionsverlauf stellt sich heraus, dass die Gruppe ein gefestigtes Kommunikationsmuster hat. Der Einfluss der englischen Sprache ist allgegenwärtig. Belege dafür sind: „Okay, erzähl ( ). Okay. Ta::lk (.) Ta::lk“ (B2, Z. 10), „Top Experience“ (B3, Z. 167), „Reallife“ (B3, Z. 73) oder an die deutsche Sprache angepasste Zeitformen wie „gehated“ (B4, Z. 128). Die Verwendung und

Abänderung lässt sich im gesamten Materialausschnitt dokumentieren. Des Weiteren hat auch die Jugendsprache eine tragende Funktion. Äußerungen wie „*Check ich.*“ (B3, Z. 209) oder „*@tote Nummer@*“ (B2, Z. 218) verdeutlichen Verständnis oder definieren Aspekte als unbeachtlich oder irrelevant. Da jugendsprachliche Äußerungen wiederholt paraphrasiert und verwendet werden, spiegelt es das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe wider. Zudem werden Orientierungsrahmen dadurch in einen gruppenrelevanten Fokus gehoben. Das explizite Weglassen von Wörtern lässt dabei das Gesagte als Kommando oder als einschlägiger Kommentar verstehen, dass eine allgemein verständliche Positionierung ausdrückt. Außerdem sind vereinzelt Codes zu dokumentieren, die in der Gruppe gebildet wurden, bei denen die Sinnhaftigkeit vor Externen verborgen bleibt. Das Beispiel „*Der Autismus schwingt ein.*“ (B2, Z. 15) ist dabei eine Anspielung, auf einen in der Gruppe kodierten Aspekt, der in der Peergroup existent ist, aber nicht weiter definiert wird, da die Teilnehmenden das sinnbildende Wissen aufweisen. In dem benannten Fall wird der Code als Provokation verwendet, der im Missverständnis kommuniziert wird. Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass das witzhafte Provozieren ein Kommunikationsmuster der realen Gruppe ist und in enger Verbindung mit dem „*Trash-Talk*“ (B2, Z. 358) im digitalen Raum steht. Während häufig von gemeinschaftlichen Situationen berichtet wird, bei denen in Multiplayern ‚getrashtalked‘ wird, lassen sich auch reale Beispiele im Material dokumentieren. Beim Diskurs über das Spielen am Laptop wird mit „*@Stimmt, ich hatte vergessen, du warst ja=n Laptopgamer.@*“ (B2, Z. 133) reagiert, und mit „*Wenigstens fällt mein PC nicht auseinander @alle fünf Tage.@*“ (B4, Z.140) gekontert. Diese Kommunikationsmuster zeigen sich, wenn im Gespräch Meinungsunterschiede auftreten, die einzelne Personen verbal angreifbar machen. Im digitalen Raum lässt sich das ebenfalls beim Bemerkten von Fertigungsunterschieden erkennen. Das gegenseitige Neckeln ist demnach in der realen sowie digitalen Lebenswelt verortet. Dabei kommen ebenfalls gruppenspezifische Codes und Insider zum Ausdruck, die das Kommunikationsmuster bilden und definieren. Dass impulsive Kommentare und laute Sprache vom realen und digitalen transferiert werden, wird auch in der Interaktion zwischen zwei Beteiligten sichtbar. Während beschrieben wird, wie in Spielsituationen laut geschrien wird, wird, mit der Äußerung: „*Ich hab- dich ja ganz doll lieb, @aber kannst du bitte nicht so rumschreien?@ Ich hör dich in meinem Mittelohr.*“ (B1, Z. 154), elaboriert. Dadurch zeigt sich, dass eingebettete Strukturen authentisch zwischen den Lebenswelten auftreten. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass die Gruppenmitglieder von den Strukturen wissen, diese akzeptieren und als Normalität für die Gruppen ansehen, es aber in dem Diskussionsrahmen als individuell störend empfinden.

#### 2.4.4 Handlungsmuster im Transfer zwischen Real und Digital

Bereits zu Beginn der Diskussion wird klar, dass die Gruppe einer gefestigten Gruppenstruktur unterliegt, die sich aus gemeinschaftlichen Interaktionen entwickelt hat. Da sich B2 durch voranschreitende und gesprächsstrukturierende Kommunikation in den Vordergrund stellt, wird ihm\*ihr die leitende Rolle in der realen Gruppe zugeschrieben. Im Verlauf wird deutlich, dass er\*sie die thematische Herangehensweise bestimmt. Mit dem Einstieg, „*Chronologisch (.) du fängst an, weil du [der\*die] älteste bist. Du hast am längsten Erfahrung, weißt du?*“ (B2, Z. 4) bestimmt er\*sie zum Beispiel die Reihenfolge des Erzählens anhand der individuellen Videospielerfahrungen. Mit thematischen Impulsen wie: „*Also, ich fand das ganz interessant, wo wir noch mal (.) nachher (.) Backcircle können, nachdem du deine Seite erzählt hast. Weil ich nur in den Raum werfen würde, das wir=s nich- vergessen? (.) **Minecraft.***“ (B2, Z 112 – 113) oder „*So, (.) haben wir=ne Frage, um wieder @Back on Track zu kommen?@*“ (B2, Z. 292) gibt er\*sie Themen und Struktur vor. In den Handlungen, die Strukturen unterliegen, wie zum Beispiel die Beantwortung der Einstiegsfrage, bleibt diese bestehen. Während die Themen in der Diskussion eröffnet werden und sich im kollektiven Austausch ergeben, bzw. „eingeworfen“ werden, lässt sich erkennen, dass die Unterbrechungen oder das Reinreden gehäuft auftreten. Dies begründet sich in der Dynamik, die mit der Darstellung der Erfahrungen, zu den verschiedenen Themen, einhergeht. Die Gruppe handelt demnach intuitiv nach Impulsen und der Darstellung eigener und anderer Erfahrungen. Die Handlungsmuster sind in der realen Gruppe unterbewusst verankert und zeigen sich extrinsisch im Rahmen von freundschaftlichen Interaktionen und Kommunikationsstrukturen. In Bezug auf den digitalen Raum lassen sich die Handlungsmuster transferieren, die unabhängig vom Ort sind. Demnach sind Kommunikationsmuster und Rollenverteilungen im digitalen Raum ausschlaggebend. Je nach Sozialisation und individueller Persönlichkeitsentwicklung wird in der Gruppe ein kollektiver Konsens geschaffen, der sich im Verhalten und Handeln zeigt. Kontexte wie Freundschaft oder das gemeinschaftliche Ausleben des Interesses an Videospiele, sind Aspekte, die kombiniert im realen und digitalen Lebensraum auftreten, wobei es für die Handlungsmuster nicht essentiell ist, ob sich die Gruppe real oder digital begegnet.

#### 2.4.5 Die Bedeutung von Onlineformaten im Alltag

Aus dem Material lassen sich drei Onlineformate dokumentieren, die den Alltag der realen Gruppe begleiten: Multiplayer, ein Videospielegenre, das das gleichzeitige Spielen mehrerer Spielender ermöglicht, Discord, als digitaler Sprachraum, und Downloadplattformen, die für das Emulieren essentiell sind.

Im Gesprächsverlauf wird verdeutlicht, dass die Multiplayer das Medium für digitale Handlungen sind. Beim Konsumieren von Videospiele werden Erfahrungen gemacht, die entweder direkt gemeinschaftlich erlebt werden, oder Gesprächsgrund für den Austausch im realen Setting darstellen. Da das Mitteilen dieser Erfahrungen im gesamten Diskussionsausschnitt präsent ist, spiegelt der kollektive Konsum das Kerninteresse der Gruppe wider. Es zeigt sich, dass das Begegnen, im digitalen Raum, Bestandteil des Alltags ist und fast schon als Ritual für intersubjektive Interaktionen, außerhalb realer Kontexte, verstanden wird. B2 verdeutlicht das am folgenden Beispiel: *„Wenn [Name] und ich manchmal, wir spielen eigentlich Vailo, nur? weil unter der Woche ist das so, man kommt nach Hause, können wir frühestens so 20, 21 Uhr anfangen, schaffen wir zwei Runden. (.) Und neulich hatte ich das? [er\*sie] hatte keine Zeit, (.) und ich saß in meinem Zimmer. Und manchmal kennt ihr das auf YouTube, man hat alles offen, aber hat keinen Bock auf gar nix.“* (B2, Z. 171 – 174). Zugleich beschreiben die Beteiligten, dass es ab einem bestimmten Punkt, in der persönlichen Entwicklung, zum Konsum von Multiplayern kommt, wenn diese auch in der Schulklasse oder Freundesgruppen präsent sind. Daraus lässt sich schließen, dass es neben einer festen realen Zeitspanne, auch eine digitale Zeitspanne im Alltag gibt. Die Gruppen, bestehend aus gleichen Mitgliedern, begegnen sich somit regelmäßig real wie digital, sodass sich die Lebensräume nicht mehr voneinander abgrenzen lassen. Durch die Regelmäßigkeit, das Erleben und das Erfahren, geschieht die Sozialisation und Identifikation in der Vernetzung von realen und digitalen Lebensräumen.

Als Sprachraum wird häufig das Programm ‚Discord‘ erwähnt, welches für die Kommunikation im digitalen Raum und während des digitalen Spielens verwendet wird. Dieses Onlineformat ermöglicht virtuelle Gespräche, unabhängig vom Standort und lässt sich als digitaler Begegnungsraum verstehen. Da sich reale und digitale Lebensräume, in Bezug auf den Videospielekonsum überschneiden, lässt sich das Phänomen mit ‚Discord‘ verbinden. Dieses ermöglicht den Transfer vom Realen zum Digitalen. Da auch in den digitalen Sprachräumen Erfahrungen gemacht und geteilt werden, lassen sich diese zwischen den Lebenswelten wechselseitig übertragen. B3 beschreibt ein Beispiel wie folgt: *„Da gab=s so einen Typen, der ist ein bisschen (.) ((seufzen)) kindisch dabei gewesen und zum Beispiel, wenn wir Vailo gespielt haben, ist er einfach mal geragequitted oder so, und hat dann auch @wirklich den Voice-Kanal verlassen.@ [...] und wir haben uns an dann in Reallife @auch über ihn lustig gemacht.@“* (B3, Z. 75 – 79). Beim gemeinsamen Spielen hat ein Mitspieler die digitale soziale Interaktion, wegen eines impulsiven Wutausbruchs, verlassen. Aufgrund der Verbundenheit, durch das Multiplayerspiel ‚Valorant‘, wurde eine Gruppensituation geschaffen, die das gleiche Interesse zeigt. Durch das beschriebene Verhalten und dem Rückzug aus der Interaktion, ist die

individuelle Handlung in den Diskurs gestellt worden, welcher dann den digitalen Raum überschritten hat und im Realen weitergetragen wurde. Obwohl das Necken als Kommunikationsmuster, im Zuge jugendlichen Austausches, dokumentiert wurde, führt es bei Abweichungen von Handlungsmustern zu Irritationen, die das Verhalten beeinflussen. Demzufolge lässt sich die digitale verbale Kommunikation nicht von der Realen trennen. Der Alltag ist demnach von realen und digitalen Kommunikationsräumen bestimmt, die grundlegend den gruppentypischen Kommunikationsregeln folgen, wobei Gesprächsinhalte, Diskurse oder Handlungen wechselseitig verarbeitet oder fortgeführt werden. Zu betonen ist, dass dabei nur die verbale Kommunikation dokumentiert wurde.

„Discord“ bietet für die reale Gruppe die Möglichkeit, sich, parallel zur realen Begegnung, digital auszutauschen, sodass Freundschaften oder auch Partnerschaften, mehr Zeit (in virtueller Hinsicht) zugeschrieben werden können, um diese zu erleben und auszubauen.

#### 2.4.6 *Kosten versus Anspruch*

Ein weiterer Befund, der im Material dokumentiert werden konnte, ist die Darstellung des Anspruchs an ein Videospiel im Vergleich zu den Kosten, die mit der Anschaffung einhergehen. Nach dem Diskurs zwischen Singleplayer- und Multiplayerspielen und der kollektiven Tendenz zum Genre der Multiplayer, bildet sich der Orientierungsrahmen heraus, der die Ansprüche definiert. Die Beteiligten verbinden das digitale Spielen mit erfüllten Rahmenbedingungen. Neben der Aussage: „*Es muss ein sehr gutes Game sein, damit es mich catcht*“ (B2, Z. 178) wird auch deutlich, dass Spiele aufgrund der Kampagne oder des Langzeitspielcharakters bewertet werden. B4 verwendet dafür den eingedeutschten Begriff „*reingrinden*“ (B4, Z. 199). Diese Ansprüche werden in Verbindung mit den Kosten gesetzt. B2 meint dazu: „*Ich sach=so, (.) es geb-doch keine 60 Euro vor 6 Stunden Kampagne aus*“. Weitere Beispiele verdeutlichen, dass alle Beteiligten Erfahrungen mit den Preisentwicklungen haben und das Thema in der realen Gruppe hoch im Kurs ist, was zu einer einheitlich kollektiven Positionierung führt. Die Äußerung: „*True. Das ist wirklich teuer geworden, (.) @(.)@ (.) zu spielen, ne?*“ (B3, Z. 235) bildet dabei die Konklusion. Dadurch stellt sich heraus, dass Bedingungen und Ansprüche an digitale Inhalte gestellt werden und im Vorfeld reflektiert wird, ob Spiele diese erfüllen und somit das Geld wert sind.

Als Lösungsvorschlag, um digitale Inhalte zu erlangen, wird die Anschlussproposition mit dem Impuls: „*Piraten, Leute, (.) was ist mit euch?*“ (B2, Z. 227) eingeleitet. Im Diskurs und der Diskussion, bei welchen Beispielen es sich um Piraterie handelt, wird klar, dass die reale Gruppe dediziertes Basiswissen zu der Thematik aufweist und die illegale Handlung, aufgrund des

einfachen Zugangs, normalisiert wird. Demnach handelt es sich nicht hauptsächlich um das Freischalten von zusätzlichen Spielinhalten, sondern auch um den Prozess des Emulierens im realen Raum. Das heißt, dass sich aus dem Konsum digitaler Spiele Alternativen ergeben, die sich handlungspraktisch in der realen Lebenswelt niederschlagen. Zum einen werden sich Zusatzinhalte beschafft, wenn die Ansprüche, vom Originalinhalt, nichtmehr erfüllt werden. Zum anderen wird emuliert und an der Hardware gebastelt, als händische Tätigkeit, bei der die Funktion und das praktische im Fokus steht, und nicht der zu emulierende Spielinhalt. Die Piraterie ermöglicht somit Zusatzinhalte im digitalen und praktische Erfahrungen im realen Raum. Obwohl allen Beteiligten die Konsequenzen der Handlung bewusst sind, werden „Piraterieprozesse“ vollzogen, um den digitalen, sowie realen, Raum zu erweitern und miteinander zu verbinden. Im Zentrum stehen Videospiele über die sich die reale Gruppe verbunden fühlt. Das Konsumieren und Praktizieren steigert das Identifikationsverständnis und das Zugehörigkeitsgefühl in Bezug auf die digitale und reale Lebenswelten der Individuen.

### **3. Diskussion der empirischen Untersuchung**

Unter Bezugnahme der theoretischen Vorüberlegungen und der Ergebnisse der empirischen Fallrekonstruktion, ergeben sich Überschneidungen kollektiver Orientierungen Jugendlicher. In diesem Kapitel werden nachfolgend die Erkenntnisse des Theoretischen und Empirischen Teil in Verbindung gebracht und die These der vorliegenden Arbeit diskutiert. Die theoretischen Erkenntnisse bilden dabei das Fundament, während die empirischen Befunde versuchen, das Verständnis zum sozialen Phänomen qualitativ zu validieren. Aus dem empirischen Material lassen sich folgende Befunde dokumentieren: (1) Die Gesprächsdynamik der realen Gruppe, (2) Die Sozialisation und Erschließung der digitalen Lebenswelt, (3) Kommunikationsmuster im Transfer zwischen Real und Digital, (4) Handlungsmuster im Transfer zwischen Real und Digital, (5) Die Bedeutung von Onlineformaten im Alltag und (6) Kosten versus Anspruch.

In Anbetracht der Gruppendynamik lässt sich feststellen, dass sich die Realgruppe mit gefestigten und alltäglichen Kommunikation- und Handlungsstrukturen repräsentiert. Aus dem Diskursverlauf wird ersichtlich, dass die Teilnehmenden stetig auf die Erfahrungen Bezug nehmen und diese zur Diskussion stellen, auf die mit gleicher Meinung oder zum Teil auch negativen Gegenhorizonten, Bezug genommen wird, sodass sich eine dynamische Diskussionskultur ergibt. Zugleich werden die offengelegten Erfahrungen durch Beispiele bestärkt, die auf kollektiven Erfahrungen aufbauen bzw. ein Verständnis einzelner zeigt, da sie über ähnliche Erfahrungen, im Hinblick auf das genannte Beispiel, verfügen. Dieser Diskurs ist im Material fundamental. Kollektive Konklusionen sind von geringer Wichtigkeit, da diese

vermutlich bereits, aufgrund des verbindenden Interesses, stetig in alltäglichen Interaktionen diskutiert wurden, sodass die Darstellung und Bewertung der biografischen und individuellen Erfahrungsräume präsenter sind und eine erweiterte Sichtweise auf die Kollektivität geben. Aufgrund dieser Erläuterung verortet sich die Realgruppe als Peergroup, mit gleichem Interesse und Verbindungsprämissen, die sich über alltägliches Interagieren zu einer Gruppe Gleichaltriger formieren, die strukturierten Mustern folgen. Dieses Phänomen deckt sich mit der theoretischen Darstellung der Peer, als zentrale Sozialisationsinstanz und „sozialer Ort jugendspezifischer Erfahrungsbildung“<sup>126</sup>, bei der die Konstituierung von z.B. dem Interesse abhängt. Die gemeinsame Bewältigung von Sozialisationsprozessen, Entwicklungsaufgaben oder der Verselbstständigung, schlägt sich im Diskurs nieder, in dem, im gesicherten Raum der Peer, aus individuellen Erfahrungsdarstellungen kollektive Orientierungen gebildet werden, die die Peerbeziehungen und Konklusionen eigener Reflexion und Wertebildung befördern.<sup>127</sup>

Hinsichtlich der Sozialisation und Erschließung digitaler Lebenswelt lässt sich, aus theoretischen Vorannahmen, schließen, dass, aufgrund des technischen Fortschritts und der digitalen sozialen Interaktion, der Einfluss auf Sozialisationsprozesse Heranwachsender alltagsbestimmend und aus den Lebenswelten nicht mehr wegzudenken ist. Zudem wird die Wechselseitigkeit zwischen real und digital fundamental herausgearbeitet.<sup>128</sup> Aus Diskursen der Realgruppe eröffnet sich der kollektive Erfahrungsraum, aus dem ersichtlich wird, dass der Zugang zu virtuellen Lebenswelten über die Sozialisationsinstanz der Familie geschah und das Hereinwachsen in virtuelle Kontexte aus familiären Interaktionen resultierte. Demzufolge lässt sich hierbei eine enge Verbindung zwischen Sozialisationsprozessen, realer und virtueller Gestalt, festhalten. Wie auch dokumentiert werden konnte, eröffnet das digitale Anleiten den Raum für intersubjektive Bindungsbildung, die sich in familiären Ritualen und der Erschließung von Freundesgruppen zeigen. Aufgrund des regelmäßigen Konsums digitaler Inhalte, in Überschneidungen mit Sozialisationsinstanzen, verstetigt sich der Zusammenhang digitaler und virtueller Lebenswelten in den individuellen Alltags- und Persönlichkeitsentwicklungen. Hervorzuheben ist dabei der Zugang über digitale Spiele, dessen Nutzung und Verortung im kollektiven Diskurs stehen. Für die Gruppe sind diesbezüglich die Hardwareanschaffung, die Pandemiezeit und der Kontext Schule entscheidend. Aus der Basis, der gemeinschaftlichen Erfahrung, resultieren spezifische

---

<sup>126</sup> Bohnsack 1989 zit. nach Amling 2015, S. 43 (siehe Kapitel III.1.1)

<sup>127</sup> Vgl. Kapitel III.1.1

<sup>128</sup> Vgl. Kapitel III.1.2

Nutzungsmuster, wie gemeinschaftliches Spielen oder Erleben von Freundschaft und Partnerschaft im digitalen Raum.<sup>129</sup>

Zum Punkt der Kommunikationsmuster lässt sich theoretisch vorweggreifen, dass der Jugendbegriff einer Historie unterliegt. Die Menschen die diesem unterliegen, stoßen einen stetigen Wandel an, der gesellschaftliche Werte und Normen dynamisiert. Unter Berücksichtigung der Jugend, als Lebens- und Entwicklungsphase, ergeben sich neue Selbst- und Weltbilder, die Jugendliche befähigen, Entscheidungen für ihre eigene Lebensgestaltung zu treffen und Verantwortung zu tragen. Hinzukommt die Identifikation als Jugendlicher, die je nach Umfeld und peertypischen Verhalten unterschiedlich manifestiert ist.<sup>130</sup> Aus dem Material lässt sich rekonstruieren, dass im Hinblick auf die Kommunikationsmuster, die sich mit der Identifikation als Jugendlicher und in der Peergroup entwickeln, der Gebrauch englischer Sprache allgegenwärtig ist, was zugleich auf szenentypische Sprache zurückgeführt werden kann und die aufgrund des gleichen Erfahrungsraums keiner Erläuterung bedarf. Zudem sind jugendsprachliche Äußerungen und peerhafte Codes, die beispielsweise als Insider gebraucht werden, zu dokumentieren, die einen Einblick in kommunikative Erfahrungsräume geben. Hinzukommen verbalfasste witzhafte Provozierungen, die sich in digitalen Konversationen auch als „Trash-Talk“ übersetzen lassen. Die kollektiven Orientierungen treten in realen wie digitalen Räumen auf, da sich die kommunikativen Erfahrungen wechselseitig zwischen den Lebenswelten ergeben und in beiden repräsentiert werden. Die konjunktiven Erfahrungsräume geben dabei einen vertieften Einblick in reale und virtuelle Kommunikationsmuster, die sich zwischen den Lebenswelten, als jugendlicher Typus erproben und identifizieren.<sup>131</sup>

Der Punkt der Handlungsmuster kann ebenfalls auf die theoretische Ausarbeitung des Peerbegriffs bezogen werden. Im Fall lässt sich, aus der Repräsentation des konjunktiven Erfahrungsraum, rekonstruieren, dass die Identifikation der Peer, unter Einfluss gruppenspezifischer Prozesse, unabhängig von der realen oder digitalen Begegnung voranschreitet. Unterbrechungen des Redeanteils und das impulsive Reagieren auf diese, genauso wie die Gruppenrollenidentifikation, sind in der Realgruppe im digitalen und realen Raum allgegenwärtig. Kontexte wie das gemeinschaftliche Interesse an Videospiele und Freundschaft schaffen einen kollektiven Konsens, der sich in Kommunikation- und

---

<sup>129</sup> Vgl. Kapitel IV.2.4.2

<sup>130</sup> Vgl. Kapitel III.1.1

<sup>131</sup> Vgl. Kapitel IV.2.4.3

Handlungsmuster niederschlägt.<sup>132</sup> Wie sich die Gruppendynamik im digitalen und virtuellen äußert und verändert, wäre Anlass für fortführende empirische Untersuchungen.

Welche Bedeutungen hinter dem Spielen und im speziellen hinter Videospiele steht, wurde ausführlich in vorherigen Kapiteln beleuchtet. Spiele befähigen zum ganzheitlich menschlichen Sein und fördern Gesellschaft, Kultur, Entwicklung, Werte und Subjektivität.<sup>133</sup> Videospiele schaffen die Identifikation eines virtuellen „Ichs“ und grenzen sich von den Gestaltungs- und Ausübungsmöglichkeiten vom Realen ab. Jugendliche haben über digitale Spiele den Zugang zur virtuellen Lebenswelt, die die Handlungsmöglichkeiten erweitert.<sup>134</sup> Im Befund, der die Bedeutung von alltäglichen Onlineformaten, zusammenfasst, wird auf fallspezifische Orientierungen aufmerksam gemacht. Multiplayer, digitale Sprachräume und Downloadplattformen sind essentielle kollektive Erfahrungsräume. Aufgrund der regelmäßigen Nutzung, in der Alltagsgestaltung und dem kollektiven Erleben, enttarnen sich die Onlineformate als Begleiter in Sozialisations- und Identifikationsprozesse. Multiplayer, sind als digitale Interaktionsräume und Sprachchats, als digitale Kommunikationsräume zu verstehen, die Zugang zur virtuellen Lebenswelt schaffen und feste alltägliche Bestandteile sozialer Interaktion sind. Im Rahmen der Onlineformate verorten und erweitern sich auch die Kommunikations- und Handlungsmuster der Peer.<sup>135</sup> Hierbei ist zu betonen, dass die Erhebung im realen Setting durchgeführt wurde. Empirisch interessant ist eine Erhebung einer sozialen Interaktion im virtuellen Setting einer digitalen Lebenswelt, bei der die Repräsentation der Realgruppe, aus realer und virtueller Orientierung, in den forschenden Diskurs gestellt wird.

In Bezug auf die Kosten und die Konsumansprüche macht die theoretische Darlegung darauf aufmerksam, dass Videospiele wirtschaftlichen Prinzipien unterstellt sind und der Zugang zu Inhalten an Kosten gebunden ist. Dabei ist der Videospielmarkt geprägt von Trends und innovativen Spielideen, die auf das Interesse der Spielenden ausgerichtet sind, um daraus Profit zu erwirtschaften.<sup>136</sup> Die fallbezogenen rekonstruierten Reaktionen darauf, schließen auf das Diskussionspotenzial des Ungleichgewichts zwischen den Inhaltsansprüchen. Die Jugendlichen kommen zu der kollektiven Orientierung, dass der Anspruch, der aus vorliegenden Erfahrungen resultiert, erfüllt werden muss, dass das Spiel gespielt, bzw. gekauft wird. Das Erleben, der Unterhaltungsfaktor und die Innovation stehen dabei im Vordergrund. Mit der Positionierung, dass es teuer geworden ist, zu spielen, wird als Lösungsansatz die Piraterie in den Diskurs gestellt.

---

<sup>132</sup> Vgl. Kapitel IV.2.4.4

<sup>133</sup> Vgl. Kapitel III.2.1

<sup>134</sup> Vgl. Kapitel III.2.2

<sup>135</sup> Vgl. Kapitel IV.2.4.5

<sup>136</sup> Vgl. Kapitel III.2.2

Mit den geteilten Erfahrungen und dem Austausch über Kompetenzen bzw. der Legitimation, die für die Piraterie spricht, wird ein gemeinsamer Konsens geschaffen, der den Faktoren, der steigenden Anschaffungskosten und dem Nichterfüllen der Ansprüche, entgegenwirkt, indem sich zusätzliche Spielinhalte illegal beschafft oder Geräte in realer Interaktion emuliert werden. Die kommunizierte verbreitete Nutzung von illegalen Downloadplattformen und die einhergehende Ohnmacht in der Verbrechensaufklärung sorgen für verschwommene Ansichten, im Hinblick auf die illegale Praktik. Das Praktizieren und Legitimieren ist höchst fraglich, sorgt aber in der Realgruppe für ein Gemeinschaftsgefühl, und zeigt eine Alternative, wie gegen die Preisentwicklung von gegenwertigen Videospieletiteln vorgegangen wird.

### *Begründung des empirischen Vorgehens*

Da die Rahmenbedingungen der Masterarbeit eine allumfassende Darstellung nicht zulassen, wurde das Material eingegrenzt. Zudem wurden zum Beispiel sprachliche Äußerungen der Gaming-Rubrik nicht weiter in den Fokus genommen. Diesbezüglich entstand im Arbeitsprozess ein Dilemma, zwischen der Abbildung, möglichst nah an der Methode und der Einhaltung des Arbeitsumfangs (begrenzte Seitenzahl). Die Entscheidung fiel im Sinne des Erkenntnisinteresses, bei der ausschließlich das Material in den Fokus genommen wurde, welches zur Bearbeitung der These ausschlaggebend ist. Aufgrund der schwer herzustellenden Kompatibilität, stellte die Bearbeitung eine zusätzliche Herausforderung dar.

Im Laufe des Arbeitsprozesses, der empirischen Untersuchung, bei der nah am theoretischen Fundament des Gruppendiskussionsverfahrens und der anschließenden Dokumentarischen Methode gearbeitet wurde, lässt sich der Umfang nur bedingt darstellen. Im Hinblick auf die Gruppendiskussion wurde im Vorfeld ein Fragenkatalog erarbeitet, der das grundlegende Erkenntnisinteresse abbildet. Ziel der Gruppendiskussion ist die Verselbstständigung und Selbstläufigkeit, die aufgrund des Interesses der Befragten anhand des Einstiegsstimulus hergestellt werden konnte. Im Laufe des Gesprächs hielt sich der Forschende im Hintergrund. Beim Erliegen der Selbstläufigkeit wäre auf immanente Fragen zurückgegriffen worden. Die Differenz ergibt sich aus dem Anfertigen eines Leitfadens und dem Ziel der Selbstläufigkeit, wobei exmanente Fragen auf keine thematische Selbstläufigkeit abzielen. Sinngebend ist für mich der explizite Fokus auf selbstgewählte Diskurse, da sie, nach meinem Verständnis, ausschließlich in der Lage sind, Zugang zu repräsentierten konjunktiven Erfahrungsräumen zu erhalten. Dank der Selbstläufigkeit, innerhalb des Erhebungsverfahrens der Gruppendiskussion, können Einblicke in konjunktive Erfahrungen, mithilfe der Dokumentarischen Methode, offengelegt werden.

Da die Anwendung der Dokumentarischen Methode mit der formellen und reflektierenden Interpretation Darstellungsraum (bzw. Seitenumfang) verlangt, wurde sich in der vorliegenden Arbeit auf die ersten 15 Minuten der Audioaufnahme, und somit ersten vier Textsequenzen, bezogen. Im Vergleich zur selektiven Passagenauswahl, stellt dieses Vorhaben sicher, dass keine relevanten Passagen ausgelassen wurden, bzw. aufgrund einer subjektiven Auswahl, es zu keiner Verzerrung der Ergebnisse kommt. Außerdem konnte, unter Betrachtung der ersten Textsequenzen, ein Einblick in die Verselbstständigung des Diskursverlaufs ermöglicht werden, dass zugleich einen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum einleitet. Im empirischen Teil wurde demzufolge der Objektsinn, anhand der formulierenden Interpretation und der Dokumentsinn mithilfe der reflektierenden Interpretation erfasst, die in ihrer Ausführung einen relevanten Anteil an Disziplin und Genauigkeit einfordern. Die Komparative Analyse mit einfließender Typenbildung blieben, aufgrund der Erhebung einer Gruppendiskussion, außen vor. Um dennoch den Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum zu schaffen, wurde versucht, die Textsequenzen mit herausgestellten Objekt- und Dokumentsinn und den daraus resultierenden Orientierungsrahmen, anhand einer Fallbeschreibung, zusammenzuführen. Diese Abstraktion des Materials ermöglichte die Darstellung und Ausarbeitung der Thesenrelevanten empirischen Befunde, die sich am Erkenntnisinteresse orientierten.

## V. Fazit

Im Rahmen der Masterarbeit wurden die Zusammenhänge, kollektiver Orientierungen von Jugendlichen in realer und virtueller Welt, qualitativ untersucht. Mit dem Einstiegsstimulus: „Welche Erfahrungen habt ihr mit Videospiele?“ wurden, über eine selbstläuferische Gruppendiskussion mit Jugendlichen, deren Lebenswelten erschlossen. Den empirischen Zugang legten dabei die Interpretationsschritte der Dokumentarische Methode, die, mit der Erforschung der konjunktiven Erfahrungsräume, Aufschluss über die kollektiven Orientierungen und die Zusammenhänge realer und kollektiver Welten geben. Zur Eingrenzung des Materials, das innerhalb des gesetzten Rahmens methodennah zu interpretieren war, wurde sich auf die ersten vier Textsequenzen fokussiert. Die theoretischen Vorüberlegungen bilden das Fundament der empirischen Forschung.

Beginnend wird der Jugendbegriff beleuchtet, der sich über mehrere Epochen als eigenständige Lebens- und Entwicklungsphase herausbildete. Die individuelle, biologische, soziale, moralische und psychische Entwicklung stehen im Fokus. Mit der Verabschiedung der Kindheitsphase und der Ablösung von elterlichen Orientierungen, bilden Heranwachsende neue Selbst- und Weltbilder. Mit der Bewältigung von Bildungs- und Qualifikationsschritten können eigene lebensweisende Entscheidungen getroffen und bürgerschaftliche oder politische Verantwortung übernommen werden. Im Zuge der individuellen Verselbstständigung stehen, neben den Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Schule, auch die Peergroups zur Seite, in denen sich Gleichaltrige, aufgrund von Interesse und/oder Status, zusammenschließen, um sich gemeinschaftlich der jugendlichen Bewährungen zu widmen. In diesen freien Gruppen können soziale Kompetenzen erworben und erprobt, sowie Probleme oder biografische Erfahrungen bearbeitet werden. Das Aufwachsen mit Medien und internetfähigen Geräten eröffnet den Zugang zur virtuellen Welt und schafft eine gegenwärtige Normative, dem Zusammenspiel realer und virtueller Welten. Ein Teil der virtuellen Welt wird von Videospiele repräsentiert. Diese sind als Erscheinungsformen des Spielens zu betrachten, die Gesellschaft, Kultur, Entwicklung, Werte und Subjektivität fördern und Raum bieten, für virtuelle soziale Interaktion. Die breite Videospieleindustrie stellt Zugänge zu virtuellen Spielwelten bereit, die sich beispielsweise an realistische Szenarien anlehnen oder rein fiktional sind. Über unvoreingenommene Charakteristiken ist es möglich ein virtuelles „Ich“ zu erzeugen und dieses virtuell nach technischen Möglichkeiten „frei“ handeln zu lassen. Man schlüpft quasi in eine virtuelle Rolle, erschafft sie oder reproduziert seine Persönlichkeit im Virtuellen. Demzufolge können Kommunikations- und Handlungsmuster wechselwirkend transferiert werden oder neue entstehen.

In Bezug zur Sozialen Arbeit lässt sich verdeutlichen, dass die Lehre noch nicht auf die Überschneidung realer und virtueller Lebenswelten ausgerichtet ist. Projekte oder Ansätze wie „Digital Streetwork“ und die „mediale Aneignung“ signalisieren den Einzug der Digitalität in die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit.

Aus der Zusammenführung der theoretischen Vorüberlegung und der empirischen Befunde schließt sich, dass der Einblick, in die kollektiven Orientierungen, die wissenschaftlichen Ausführungen belegen und zum Teil erweitern. Aus der Interpretation der ersten Textsequenzen wird deutlich, dass der Zugang zu virtuellen Welten an Bedingungen, wie den Kosten oder den eigenen Ansprüchen, geknüpft ist. Werden die Ansprüche nicht erfüllt oder stehen unverhältnismäßig zu den Anschaffungskosten, greift die Peergroup auf Alternativen zurück, um sich Zugang zu Inhalten zu verschaffen, die das Spielerlebnis befördern. Über die Abbildung der Gesprächsdynamik und der Diskursverläufe, wird ein Einblick in soziale Handels- und Kommunikationskontexte gegeben, die sich anhand von fallspezifischen Mustern rekonstruieren lassen, wobei die reale oder digitale Interaktionsform keinen Einfluss hat und der Zusammenhang direkt übertragbar ist. Beispiele dafür sind die Verwendung von Jugendsprache und szenentypische Äußerungen oder das gegenseitige Necken und Provozieren. Hinzukommt, dass die digitale Sozialisation der Realgruppe aus familiären Kontexten hervorgeht. Mit dem Besitz von entsprechender Hardware, bzw. dem gemeinschaftlichen Konsum digitaler Spiele, werden virtuelle Welte in die Alltagsstruktur integriert und fester Bestandteil sozialer Interaktion. Die Onlineformate tragen dabei essentiell zur kollektiven Orientierung bei.

Die vorliegende Arbeit, mit den dargestellten Einblicken, bietet die Möglichkeit, sich weiterführend mit den Themen der Videospiele und virtuellen Lebenswelten auseinanderzusetzen. Zum Beispiel stellt die Untersuchung einer Peergroup, in ihrer virtuellen Wirklichkeit, eine interessante forschersische Perspektive dar. Außerdem können Onlinewelten oder Projekte virtueller Interaktion in den Fokus gerückt werden. Forschungen könnten sich auf die virtuelle, verbale und nonverbale, Sprache (auch in textbasierten Chats) beziehen sowie Geschlechtsidentifikation, im Digitalen, in den Blick nehmen. Zugleich kann untersucht werden, wie diverse Zielgruppen die Realitätsnähe oder Fiktion erleben. Da die virtuellen Welten in der Gesellschaft allgegenwärtig sind und immer mehr mit der realen Welt verschwimmen, können diverse forschersische Perspektiven eingenommen und verschiedenste Zielgruppen einbezogen werden. Die Einzugsnahme, der virtuellen Lebenswirklichkeiten, in die Soziale Arbeit, bildet dabei einen ausschlaggebenden Aspekt, sodass die gleichwertige Betrachtung und Erreichbarkeit der diversen Lebenswelten zukünftig keine Hindernisse, pädagogischer Arbeit, mehr darstellen.

## VI. Literaturverzeichnis

Amling, Steffen: Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktion und ungleichheitstheoretische Reflexionen. Wiesbaden 2015. DOI 10.1007/978-3-658-09013-5

Berngruber, Anne/Gaupp, Nora: Theoretisch-konzeptionelle Blickwinkel auf die Lebensphase Jugend. In: Berngruber, Anne/Gaupp, Nora (Hrsg.): Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen. Stuttgart 2022. S. 17 – 26.

Bohlmann, Markus: Was ist die digitale Lebenswelt? Eine Explikation. In: Digitale Lebenswelt. Philosophische Perspektiven. Berlin 2024. S. 3 – 17. DOI 10.1007/978-3-662-68863-2

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen & Toronto 2021. ISBN 978-3-8252-8785-6

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden 1999. DOI 10.1007/978-3-663-01190-3

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2013. DOI 10.1007/978-3-531-19895-8

Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicolle: Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und München 2010. 55 Seiten. DOI 10.3262/EEO07100073

Breg, Rebecca: Akzeptanz und Einfluss des digitalen Habitus bezogen auf Kinder und Jugendliche. Medienimpulse Jg. 61, Nr. 4, 2023. DOI 10.21243

Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke/ Borchard, Inga/ Thomas, Peter Martin/ Flaig, Berthold Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden 2016. DOI 10.1007/978-3-658-12533-2

Deinet, Ulrich: Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden 2010. S. 37 – 51. DOI 10.1007/978-3-531-92376-5

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit: Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. 2020.

Dinar, Christina/Wiedel, Fabian: Soziale Arbeit in hybriden Lebenswelten. URL: [https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/40000086/News\\_und\\_Aktivitaeten\\_der\\_Kandidatinnen/Dinar\\_Christina/Dinar\\_Wiedel\\_MC\\_Magazin\\_2023\\_.pdf](https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/40000086/News_und_Aktivitaeten_der_Kandidatinnen/Dinar_Christina/Dinar_Wiedel_MC_Magazin_2023_.pdf) [Stand: 16.01.2026]

Donick, Mario: Let's Play!. Was wir aus Computerspielen über das Leben lernen können. Wiesbaden 2020. DOI 10.1007/978-3-658-30215-3

Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina: Jugend und Sozialisation. Wiesbaden 2011. DOI 10.1007/978-3-531-92654-4

Ecarius, Jutta/ Hößl, Stefan E./ Berg, Alena: Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung?. In: Ecarius, Jutta/ Eulenbach, Marcel (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden 2012. S. 161 – 182. DOI 10.1007/978-3-531-92088-7

Eichenberg, Christiane/Auersperg, Felicitas: Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrkräfte und andere Bezugspersonen. 2. Aufl. Göttingen 2024. DOI 10.1026/03209-000

Ferchhoff, Wilfried: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2. Aufl. Wiesbaden 2011. DOI 10.1007/978-3-531-92727-5

Genzoli, Saverio: Virtuelle Lebenswelt: Auch in der Sozialen Arbeit Realität. URL: <https://news.hslu.ch/digitalisierung-und-soziale-arbeit/> [Stand: 16.01.2026]

Grunert, Cathleen: Peerbeziehungen. In: Berngruber, Anne/ Gaupp, Nora (Hrsg.): Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen. Stuttgart 2022. S. 103 – 111. ISBN 978-3-17-036870-5

Hermida, Martin: Wie Heranwachsende zu Internetnutzern werden. Persönlichkeit, Eltern und Umwelt als Einflussfaktoren auf Chancen, Risiken und Kompetenzen. Wiesbaden 2017. DOI 10.1007/978-3-658-17387-6

Hoffmann, Nora Friederike: Peergroups im Kindes- und Jugendalter. In: Krüger, Heinz-Herrmann/ Grunert, Cathleen/ Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2022. S. 895 – 924. DOI 10.1007/978-3-658-24777-5

Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank: Moderation medialer Zugänge im Rahmen der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. Weinheim & Basel 2020. S. 104 – 115. ISBN 978-3-7799-6147-5

Hooffacker, Gabriele/Bigl, Benjamin: Science MashUp: Green Games. Leipziger Beiträge zur Computerspielekultur. Wiesbaden 2023. DOI 10.1007/978-3-658-40509-0

Jäger, Solveigh: Erfolgreiches Charakterdesign für Computer- und Videospiele. Ein medienpsychologischer Ansatz. Wiesbaden 2013. DOI 10.1007/978-3-658-02626-4

Jöckel, Sven: Computerspiele. Nutzung, Wirkung und Bedeutung. Wiesbaden 2017. DOI 10.1007/978-3-658-16017-3

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl. Wiesbaden 2013. DOI 10.1007/978-3-531-93448-8

Knoll, Joachim/Kolfhaus, Stephan/Pfeifer, Susanne/Swoboda, Wolfgang: Das Bildschirmspiel im Alltag Jugendlicher. Untersuchungen zum Spielverhalten und zur Spielpädagogik. Opladen 1986.

Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker: Gruppendiskussion. Ein Praxis-Handbuch. 2. Aufl. Wiesbaden 2018. DOI 10.1007/978-3-658-18937-2

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. 2025.

Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden 2008. ISBN 978-3-531-15897-6

Opielka, Michael u. a.: Annäherung an Soziale Digitalisierung. In: Opielka, Michael/ Erfurth, Christian (Hrsg.): Soziale Digitalisierung. Perspektiven zu den Schnittstellen von Technik und Gesellschaft. Wiesbaden 2025. S. 3 – 9. DOI 10.1007/978-3-658-46328-1

Possler, Daniel: Faszinierende Unterhaltung. Die Entstehung und unterhaltsame Qualität der Emotion Awe (Ehrfurcht) bei der Medienrezeption am Beispiel von Videospiele. Wiesbaden 2021. DOI 10.1007/978-3-658-34764-2

Przyborski, Aglaja: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden 2004. DOI 10.1007/978-3-531-90347-7

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5. Aufl. Berlin & Boston 2021. DOI 10.1515/9783110710663-201

Rautzenberg, Markus: Spiel. In: Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hrsg.): Game Studies. Wiesbaden 2018. S. 267 – 285. DOI 10.1007/978-3-658-13498-3

Rennstich, Joachim K.: Digitalkompetenz für Soziale Berufe: Der Einfluss der digitalen Informatisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile. In: Wahl, Johannes/Schell-Kiehl, Ines/Damberger, Thomas (Hrsg.): Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität. Weinheim & Basel 2021. S. 13 – 27. ISBN 978-3-7799-6450-6

Rhein, Stefanie: Jugendliche im Netz. Was machen die da eigentlich, warum ist ihnen das so wichtig, und – ist das nicht gefährlich? In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin und Heidelberg 2012. S. 175 – 200. DOI 10.1007/978-3-8274-2971-1

Schmidt, Rebecca: Automatische Transkriptionssoftware – ein Erfahrungsbericht. URL: <https://sozmethode.hypotheses.org/2315> [Stand: 17.01.2026]

Segschneider, Anja: Empathie und Parteilichkeit gegenüber fiktionalen Figuren in Videospiele. Eine Analyse von narrativen Strategien am Beispiel von “The Last of Us Part II”. Wiesbaden 2022. DOI 10.1007/978-3-658-39046-4

Sutterlütte: Sozialarbeit und/oder virtuelle Welten?. URL: [https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe\\_0109/sutterlueutte.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0109/sutterlueutte.pdf) [Stand: 16.01.2026]

Thiersch, Sven: Jugend. Eine Einführung. Wiesbaden 2025. DOI 10.1007/978-3-658-30392-1

Thomas, Peter Martin/ Calmbach, Marc: Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin und Heidelberg 2013. DOI 10.1007/978-3-8274-2971-1

Vogl, Susanne: Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden 2022. S. 913 – 921. DOI 10.1007/978-3-658-37985-8

Wahler, Peter/Tully, Claus/Preiß, Christine: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2., erweiterte Aufl. Wiesbaden 2008. DOI 10.1007/978-3-531-91983-6

Warwitz, Siegbert/ Rudolf, Anita: Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen. 5. Aufl. Baltmannsweiler 2021. ISBN 978-3-8340-1664-5

Wegener, Claudia: Aufwachsen mit Medien. Wiesbaden 2016. DOI 10.1007/978-3-658-00843-7

Wilhelm, Claudia: Digitales Spielen als Handeln in Geschlechterrollen. Eine Untersuchung zu Selektion, Motiven, Genrepräferenzen und Spielverhalten. Wiesbaden 2015. DOI 10.1007/978-3-658-07972-7

Wulf, Tim: Kooperation und Konkurrenz im Videospiele. Der Einfluss sozialer Interdependenz auf Stimmung und prosoziales Verhalten. Wiesbaden 2017. DOI 10.1007/978-3-658-16682-3

Zöllner, Oliver: Social Media. Alltag, Daten und Gesellschaft. In: Schwartz, Maria/Neuhaus, Meike/Ulbricht, Samuel (Hrsg.): Digitale Lebenswelt. Philosophische Perspektiven. Berlin 2024. S. 109 – 127. DOI 10.1007/978-3-662-68863-2