

Ganguin, Sonja; Treumann, Klaus Peter; Gemkow, Johannes
**Methodentriangulation in der medienpädagogischen Forschung: Von
agonalen Paradigmen zu einer methodologischen Synergie**

*Knaus, Thomas [Hrsg.]: Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.
München : kopaed 2017, S. 125-153. - (Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Ganguin, Sonja; Treumann, Klaus Peter; Gemkow, Johannes: Methodentriangulation in der medienpädagogischen Forschung: Von agonalen Paradigmen zu einer methodologischen Synergie - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]: Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München : kopaed 2017, S. 125-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170620 - DOI: 10.25656/01:17062

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170620>

<https://doi.org/10.25656/01:17062>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.ftzm.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

FORSCHUNGS WERKSTATT MEDIEN- PÄDAGOGIK

PROJEKT – THEORIE – METHODE

Spektrum medienpädagogischer Forschung

Inhaltsverzeichnis

THOMAS KNAUS

Einleitung | Introduction

Eine Forschungswerkstatt für die Medienpädagogik –
Ausgangslagen, Begründungen und Ziele eines Publikationsprojektes 7

HORST NIESYTO

Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung –
Ansätze, Potentiale und Herausforderungen.....59

MICHAELA GLÄSER-ZIKUDA

Qualitative Inhaltsanalyse in der medienpädagogischen Forschung.....97

SONJA GANGUIN, JOHANNES GEMKOW, KLAUS PETER TREUMANN

Medientriangulation in der medienpädagogischen Forschung –
Von agonalen Paradigmen zu einer methodologischen Synergie 125

GERHARD TULODZIECKI

Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation
von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel
einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen
in hybriden Lernarrangements 155

MARION BRÜGGEMANN, STEFAN WELLING

Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren
in der medienpädagogischen Forschung 181

FELIX FISCHER

Der Junge und das Reh. Oder: Was uns Fotografien auf
Sozialen Netzwerkseiten über Identitätskonstruktion verraten –
Ein objektiv-hermeneutischer Ansatz zur Bildinterpretation 209

MICHAEL WALTINGER

Die MediaMap –

Eine explorative Forschungsmethode zur Entwicklung
einer kontextualisierten Mediennutzungsperspektive253

KATRIN SCHLÖR

Subjektorientierte medienpädagogische Forschung

mit Familien in belasteten Lebenslagen –

Chancen und Herausforderungen visueller Forschungsmethoden.....287

ANNA-MARIA KAMIN

Lernen mit digitalen Medien –

Rekonstruktion empirisch emergierter und

abduktiv generierter berufsbiografischer Lernmuster317

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Mitwirkenden347

Register der Schlagworte | Tags359

SONJA GANGUIN, JOHANNES GEMKOW, KLAUS PETER TREUMANN

Medientriangulation in der medienpädagogischen Forschung – Von agonalen Paradigmen zu einer methodologischen Synergie

Vor dem Hintergrund komplexer Zusammenhänge zwischen medialem Angebot, subjektiver Aneignung, sozialem und biografischem Kontext erlaubt die triangulative Kombination von Methoden eine Erweiterung der medienpädagogischen Erkenntnismöglichkeiten, wie zum Beispiel bei dem Konzept der Medienkompetenz. Das Ziel dieses Beitrages ist es, den grundlegenden Wandel vom Methodendualismus hin zu einer synergetischen Komplementarität innerhalb der medienpädagogischen Forschung zu skizzieren. Diese Entwicklung bildet die Voraussetzung für die Auflösung tradierter Grenzen und somit für die notwendige methodologische Innovation und Kreativität. Dabei wird das inhärent multiperspektivische Erkenntnisinteresse medienpädagogischer Forschung hervorgehoben. Exemplarisch werden die Möglichkeiten und Grenzen entsprechender forschungspraktischer Umsetzungen mit innovativem Charakter am Beispiel eines DFG-Forschungsprojektes konkretisiert.

Given the complex set of interrelations that exist between the range of media available, people's subjective acquisition and their social as well as biographical backgrounds, a triangulated combination of methods makes it possible to expand the potential for insight and understanding to be gleaned from existing research on media education, including media literacy. This paper outlines the fundamental move away from the German dualistic method to a synergetic approach to empirical methods in research on media education. This development is a prerequisite for the dissolution of traditional boundaries between the quantitative and qualitative paradigm. It is therefore also a precondition for vital methodological innovation and creativity. This paper also focuses on the multi-perspective epistemic interest inherent in research on media education. This paper also uses several DFG research projects to examine the possibilities and limitations of these kinds of innovative practical research strategies.

Schlagworte | Tags: Triangulation, Methodendualismus, Komplementaritätsprinzip, Mehrperspektivität, Komplexitätsanreicherung, Methodentriangulation, Methodenkompetenz, Jugendliche, Forschungsdesign, QUANT → QUAL, Hauptkomponentenanalyse, Medienkompetenzstruktur, Clusteranalyse, Clustertypen, Kompetenzprofile, Clusterschwerpunkt, Euklidische Distanz, Minimaldistanz, Clusterportrait, Prototypische Fälle, Einzelinterviews, Inhaltsanalyse, MAXQDA, Deutungsmusteranalyse, Einzelfallanalyse, Fallvergleiche, (Medienkompetenz-)Typen, Merkmalsanreicherungsstufe, Uminterpretationsstufe, Medienhandeln

1. Ziel und Motivation

Jede Methodenauswahl beinhaltet bereits ein inhaltliches und epistemologisches Vorverständnis. Daher beeinflusst jedes inhaltliche und epistemologische Vorverständnis empirisch erzielte Daten und deren Interpretation. Dieser Argumentation folgend, ist der Einsatz bestimmter Methoden weit mehr als ein instrumentelles Mittel, denn die Tatsache, „daß sie uns, gleich welchem Zwecke wir sie dienstbar machen, prägen, wird nicht dadurch, daß wir sie verbal zu ‚Mitteln‘ degradieren, aus der Welt geschafft“ (Anders 2010, S. 99).

Medienpädagogische Forschung und Praxis stehen einem komplexen Gefüge aus medialem Angebot, subjektiver Wahrnehmung, Aneignung und Umgang sowie kulturellem, sozialem und biographischem Kontext gegenüber. Um diesen epistemologischen Gegenstand gerecht zu werden, bedarf es einer multiakzessiblen und multiperspektivischen Herangehensweise.

Ziel dieses Beitrages ist es, den grundlegenden Wandel der methodologischen Praxis vom Methodendualismus hin zu einer *synergetischen Methodentriangulation* innerhalb der medienpädagogischen Forschung zu skizzieren. Diese Entwicklung bildet die Voraussetzung für die Auflösung tradierter Grenzen und somit für die notwendige methodologische Innovation und Kreativität. Exemplarisch werden die Möglichkeiten und Grenzen entsprechender forschungspraktischer Umsetzungen mit innovativem Charakter am Beispiel eines von mehreren eigenen Forschungsprojekten kon-

cretisiert, die die Methodentriangulation anwendeten (vgl. Treumann et al. 2007; Meister et al. 2008; Treumann/Baacke/Haacke/Hugger/Vollbrecht 2002).

Um diesen Zielen gerecht zu werden, ist aufzuzeigen, wie ein umfassendes medienpädagogisches Erkenntnisinteresse eine Überwindung methodologischer Grenzen in sich birgt. Ausgangspunkt dieser Erörterung ist der *Dualismus* zwischen *quantitativen und qualitativen Paradigmen*. Wenngleich die empirische Praxis schon frühzeitig die Kombination verschiedener Methoden realisierte (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933/1975), entwickelten quantitative und qualitative Forschungszugänge unabhängig voneinander eigene Qualitätskriterien in Abhängigkeit ihrer epistemologischen Teleologie (vgl. Kelle 2007; Kelle 2014). Die Mehrdimensionalität des Untersuchungsgegenstandes sowie die Chance zur wechselseitigen Kompensation von methodischen Schwachpunkten in beiden Paradigmen förderten allerdings ein Umdenken in den Sozialwissenschaften und setzten einen intensiv geführten Diskurs um *Mixed-Methods* und *Methodentriangulation* in Gang (vgl. Gläser-Zikuda/Seidel/Rohlf/Gröschner/Ziegelbauer 2012; Creswell/Plano 2011; Tashakkori/Teddlie 2010). Wie eingangs bereits erwähnt, ist die Mehrdimensionalität des Untersuchungsgegenstands medienpädagogischer Forschung inhärent, was „die Frage nach einer Annäherung der Forschung an die Ganzheit einer solchen Kommunikationssituation und einer möglichst vorbehaltlosen Beschreibung und Deutung ihrer Komplexität“ (Spanhel 2015, S. 99) stellt. Diese Frage beantwortet der vorliegende Beitrag historisch, durch die epistemologisch bedingte Kombination verschiedener Methoden (vgl. Kapitel 2) sowie forschungspraktisch (vgl. Kapitel 4), durch die Konkretisierung der Möglichkeiten und Grenzen methodischer Triangulation am Beispiel eines ausgewählten DFG-Projekts.

Mit der Erörterung und theoriereflektierten Auswahl bestimmter Methoden respektive deren Kombination geht die Frage nach der Bedingung ihres Einsatzes einher – wenn nicht sogar voraus. Um sich auf eine Reflexion und kritische Methodendiskussion einzulassen, ist es obligatorisch, einen Zusammenhang zwischen Erkenntnisinteresse und Methodenauswahl zu erörtern. Auf diesem Gedanken fußt die Notwendigkeit epistemologischer Ergänzungen durch die Möglichkeit methodischer Kombinationen.

Die medienpädagogische Forschung machte sich in den letzten Jahren wiederholt, aber vereinzelt die Kombination qualitativer und quantitativer

Methoden zunutze (vgl. Treumann et al. 2007; Meister et al. 2008; Treumann/Arens/Ganguin 2010; Schorb/Jünger/Rakebrand 2013). Methodenkombination sollte dabei dem Grundsatz folgen, dass „nicht die Methode das Problem, sondern umgekehrt das Problem die Auswahl der Methode bestimm[t]“ (Diekmann 2009, S. 20).

Damit sich die Triangulation verschiedener Methoden nicht als „vage Metapher“ (Kelle 2007, S. 54) entpuppt und an der Überwindung tradierter Grenzen mitwirkt, ist die Auseinandersetzung zwischen Methodenauswahl und Gegenstandsbereich auch und besonders für triangulative Forschungsdesigns unabdingbar. Auf diese Relevanz wird besonders im historischen Wechselspiel zwischen dualistischen Paradigmen und Erkenntnisinteresse des Forschungsgegenstandes hingewiesen. Exemplarisch bereichert das hier vorgestellte DFG-Projekt diese Auseinandersetzung.

2. Theoretische Basis

Es ist gerade ein halbes Jahrhundert her, da gipfelte die Debatte zwischen Karl POPPER und Theodor W. ADORNO um die „Logik der Sozialwissenschaften“ auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Tübingen (1961). Als Konsequenz der vermeintlichen Unvereinbarkeit von Natur- und Geisteswissenschaften emergierte in der empirischen Sozialforschung ein Dualismus einerseits zwischen dem quantitativen und andererseits dem qualitativen Paradigma.¹

Die mit den divergierenden erkenntnistheoretischen Paradigmen, nämlich dem *Positivismus* auf der einen und der *Phänomenologie* – und man sollte hinzufügen der Hermeneutik und dem Symbolischen Interaktionismus – auf der anderen Seite, einhergehenden unterschiedlichen Konstruktionen sozialer Phänomene führen, was das Verhältnis von qualitativen

¹ Die Auseinandersetzung zwischen qualitativem und quantitativem Paradigma und ihrer scheinbar widersprüchlichen Wissenschaftsauffassungen zwischen induktivem Verstehen und deduktivem Erklären ist mitnichten ein Produkt des 20. Jahrhunderts. Bereits im 17. Jahrhundert diskutierten Anhänger der englischen Politischen Arithmetik und der deutschen Universitätsstatistik über empirische Geltungsansprüche (vgl. Diekmann 2009, S. 94 f.). Dennoch spitzte sich die deutschsprachige Debatte (vgl. Misoch 2015, S. 4) im Positivismusstreit, ausgelöst durch die angesprochene Tagung 1961, zu.

und quantitativen Methoden in der empirischen Sozialforschung im Allgemeinen und in der Medienforschung im Besonderen betrifft, zu drei miteinander konfligierenden Zielen.

Die drei Intentionen a) *Generalisierbarkeit*, b) *Präzision und Wirkungskontrolle* sowie c) *Kontexterfassung* lassen sich mit einer einzigen Forschungsmethode nie gleichzeitig optimal verwirklichen.

Folgende Ziele sind mit ihnen verbunden:

- a) Es sollen möglichst verallgemeinerungsfähige Aussagen über Einstellungen, Verhaltensweisen und sozialstrukturelle Merkmale von sozialen Akteurinnen und Akteuren in einer Population erreicht werden (zum Beispiel über Umfragen mit standardisierten Befragungsinstrumenten bei einer Stichprobe von Personen, deren Mitglieder per Zufall aus einer definierten Population ausgewählt wurden).
- b) Sie sollen eine maximale Präzision der Wirkungskontrolle über die untersuchten Variablen erzielen (zum Beispiel in Experimenten, bei denen eine unabhängige Variable (Treatment-Faktor), deren Einfluss auf eine abhängige Variable Inhalt einer Hypothese ist, gezielt verändert wird, während Einflüsse aller anderen Variablen konstant bleiben beziehungsweise konstant gehalten werden).
- c) Sie sollen eine möglichst realistische Erfassung des sozialen Kontextes sowie der Deutungen und Pläne der in ihm handelnden Subjekte anstreben. Das hieße beispielsweise, möglichst einfühlsam und intensiv die Einbettung von Medien und deren Nutzung in die Lebenswelten und Biografien von Jugendlichen zu rekonstruieren sowie die dabei entstehenden Deutungsmuster und Handlungsperspektiven aufzudecken (zum Beispiel durch leitfadengestützte qualitative Interviews, aber auch durch thematische Analysen medialer Produktionen von Jugendlichen (vgl. Treumann 2005, S. 213 f.).

Der Versuch von Theodor W. ADORNO und Jürgen HABERMAS die Sozialwissenschaften von einem indifferenten exakten naturwissenschaftlichen Verfahren (vgl. Habermas 1965, S. 292) zu lösen, führte zu einer „Renaiss-

sance“ qualitativer Methoden (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2007, S. 27; Kelle 2007, S. 32).² Darüber hinaus ergab sich aus dem Positivismusstreit eine stark reduzierte Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Verfahren (vgl. Atteslander 2003, S. 371). Diese dualistisch anmutende Entwicklung führte in den 1980er Jahren zu einer wechselseitigen Abgrenzung der Paradigmen. So entstanden eigene qualitative Forschungsbereiche (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 306 f.; Flick 1995, S. 18–28), Methodenlehrbücher (vgl. Mayring 2012, S. 287) oder wissenschaftliche Fachzeitschriften (vgl. Misoch 2015, S. 4), die sich entweder als qualitativ oder quantitativ verstanden.

Parallel zu dieser methodologischen Entwicklung befand sich die medienpädagogische Forschungsarbeit in einer sinnstiftenden Auseinandersetzung: Einerseits war das bewahrpädagogische Konzept, welches auf einem positivistischen Wirkungsmechanismus von Medien basierte und, bestärkt durch die propagandistischen Erfahrungen im Dritten Reich, auf eine präventive Medienpädagogik zielte, stark verbreitet.³ Andererseits etablierte sich in den 1960er Jahren – beeinflusst vor allem durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (und damit auch durch ADORNO und HABERMAS) – ein kritisch-rezeptives Konzept medienpädagogischer Betrachtung (vgl. Hüther/Podehl 2005, S. 122 f.; Ganguin/Sander 2008, S. 61). Gemäß dem kritisch-rezeptiven Verständnis sollte der Rezipient „für die Mechanismen medialer Beeinflussung sensibilisiert und zum Durchschauen kommunikativer Abläufe und Hintergründe befähigt werden“ (Hüther/Podehl 2005, S. 123). Im Zentrum medienpädagogischer Analyse lag nun eine ideologiebehaftete Auseinandersetzung mit politischen und ökonomischen Strukturen des Mediensystems. Das medienpädagogische Erkenntnisinteresse

² Auch wenn bereits ARISTOTELES (384–322 v. Chr.) als Urvater einer qualitativen Forschungstradition genannt wird (vgl. Mayring 2002, S. 12), so hatte das quantitative Paradigma mit seinen etablierten Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) – beeinflusst durch ein naturwissenschaftliches Methodenideal – bis dato (und darüber hinaus) mehr Gewicht in der sozialwissenschaftlichen Forschung.

³ So sind die Jugendmedienschutzgesetze der 1950er Jahre Beleg für staatliche Zensureingriffe. Auch der Münchener Arbeitskreis *Jugend und Film* um Martin KEILHACKER fußt auf einer „behütend-pflegende[n] Medienerziehung“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 157). Die Bedeutung des Bewahrens in der Medienpädagogik ist bis heute nicht verloren gegangen und korreliert mit dem Aufkommen neuer Kommunikationstechnologien und -möglichkeiten.

hatte sich somit historisch von den „Gefahren der Medien“ zu deren Produktionsbedingungen gewandelt.

Forciert durch wachsende medientechnologische Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten (Fernsehen, Video, Computerspiele, Internet) wandelte sich der Gegenstand der Erkenntnis Ende der 1970er Jahre schließlich zum mündigen und aktiven Subjekt (vgl. Tulodziecki 2015, S. 87). Unter den anthropologischen Grundsätzen des *homo educandus* steht der pädagogische Leitgedanke, den Menschen in einer mediatisierten Welt zu einem reflexiven autonomen Medienhandeln zu befähigen. Somit war der Grundstein für eine *handlungsorientierte Medienpädagogik* mit dem zentralen Konzept der *Medienkompetenz* gelegt. Forschungsmethodologisch hatte diese Entwicklung eine qualitative Neuakzentuierung zur Folge, die sich von strukturanalytischer Medienanalyse und unidirektionalen Wirkungsmechanismen abzugrenzen versuchte.

Forschungstheoretische und -methodische Anwendung findet die handlungsorientierte Medienpädagogik im *Konzept der Medienkompetenz*. Es ist vorab anzumerken, dass gerade in der Medienpädagogik beziehungsweise in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin eine relativ lange Tradition besteht, das Konzept der Medienkompetenz in verschiedenen – teils miteinander konkurrierenden – Modellen zu differenzieren. Hier können beispielhaft etwa die Arbeiten von Stefan AUFENANGER (1997; 1999; 2001; 2002), Dieter BAACKE (1996a; 1996b; 1998; 1999), Norbert GROEBEN (2002), Ida PÖTTINGER (1997), Bernd SCHORB (1997) und Gerhard TULODZIECKI (1993; 1997) genannt werden. So soll Medienkompetenz auf verschiedene inhaltliche Gebiete des institutionalisierten und informellen Lernens von und mit Medien angewendet werden. Auch wenn heute die meisten medienpädagogischen Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit von Medienkompetenz betonten, existieren nur wenige empirische Studien über Medienkompetenz bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Zudem können Differenzen zwischen einzelnen Gruppen, etwa von Jugendlichen – beispielsweise Geschlechter-, Bildungs- oder sozialräumliche Unterschiede – lediglich vermutet werden.

Weiterhin ist die Entwicklung von Medienkompetenz, also ihre Genese und die Faktoren der Förderung beziehungsweise Schwächung bislang kaum untersucht worden. Die Bearbeitung eines derart komplexen For-

schungsdesiderats macht es erforderlich, ein Forschungsdesign zu konzipieren, welches der inhärenten Mehrperspektivität des Untersuchungsproblems gerecht wird. Daher ist es notwendig, das Forschungsdesign der Studien so anzulegen, dass verschiedene Erkenntnisstrategien miteinander kombiniert und aufeinander bezogen werden können.

Die Kernthese lautet, dass das komplexe Gefüge aus medialem Angebot, subjektbezogener Wahrnehmung, Aneignung und Umgang sowie kulturellem, sozialem und biographischem Kontext das Konzept der Medienkompetenz ausmacht. Diese epistemologische Komplexität kann nur durch eine aufeinander abgestimmte Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Sinne des methodologischen Paradigmas der Triangulation spezielle Teilbereiche von Medienkompetenz erfassbar machen. Methodische Innovation ist somit durchaus der Erkenntnis geschuldet, „dass qualitative und quantitative Methoden eher komplementär denn als rivalisierende Lager gesehen werden sollten“ (Jick 1983, S. 135).

3. Methodendiskussion

Der Begriff der Triangulation wurde von Norman K. DENZIN (1970/1989) eingeführt und stammt ursprünglich aus der Landvermessung. Er meint dort eine exakte Positionsbestimmung eines Punktes von mindestens zwei unterschiedlichen anderen Punkten aus. In dieser von DENZIN verwendeten Metapher spiegelt sich die Hoffnung wider, die Gültigkeit der Ereignisse einer Studie durch die Kombination unterschiedlicher Erkenntnisstrategien – insbesondere qualitativer und quantitativer Methoden – zu verbessern (vgl. Engler 1997; Kelle/Erzberger 1999; Knaus 2009; von Saldern 1995; Seipel/Rieker 2003; Treumann 1998; Wolf 1995;).

Dieses methodologische Prinzip scheint besonders geeignet zu sein, die Wahrnehmungen und Deutungen von Subjekten mit den lebensweltlichen Kontexten und geronnenen sozialen Strukturen, in denen sie agieren, zu verknüpfen. Eine so verstandene Mehrperspektivität der zu bearbeitenden Forschungsfrage lässt sich auf insgesamt vier Ebenen realisieren (vgl. Treumann 1998, S. 155–157):

- Daten-Triangulation: In Abgrenzung zur Verwendung verschiedener Forschungsmethoden *per se*, die der Generierung von Daten dienen, ist mit dieser Strategie die Nutzung unterschiedlicher Datenquellen gemeint, die bei der Untersuchung sozialwissenschaftlicher Phänomene zu verschiedenen Zeitpunkten und an differierenden Orten und bei mehreren Personen – als isolierte Untersuchungseinheiten, Interaktionen praktizierend oder in sozialen Kollektiven agierend – entstehen.
- Forscherinnen- und Forscher-Triangulation: Diese Ebene beinhaltet die Forderung, dass mehr als eine Wissenschaftlerin oder ein Wissenschaftler dieselbe Situation untersucht, um Verzerrungen, die in der Person der Forscherin oder des Forschers begründet liegen können, aufzudecken und zu reduzieren.
- Theorien-Triangulation: Eine solche Forschungsstrategie beinhaltet die Anwendung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und Hypothesen, um Daten zu generieren und zu interpretieren.
- Methoden-Triangulation: Im Anschluss an WEBB, CAMPBELL, SCHWARTZ und SECHREST (1966) unterscheidet DENZIN zwischen der Triangulation innerhalb einer Methode („within-method“) und zwischen verschiedenen Methoden („between methods“). DENZIN argumentiert, dass der zweite Subtyp dem ersten vorzuziehen sei, weil bei ihm die Schwächen einer Forschungsmethode oftmals die Stärken einer anderen Methode sind und umgekehrt, so dass die Kombination mehrerer unterschiedlicher Methoden zur Untersuchung eines Phänomens die Reliabilität und die Validität der Forschungsergebnisse verbessern kann. Entscheidend für die zweite Konstellation ist also, verschiedene qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung und -auswertung gemäß der jeweiligen Forschungsfrage anzuwenden und miteinander zu kombinieren.

Des Weiteren kann die Triangulation qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden zur Lösung des *Zielkonfliktes* beitragen, der zwischen den bereits genannten konkurrierenden Teilzielen empirischer Forschung besteht:

- Zur *Generalisierbarkeit* von Ergebnissen im Sinne einer Erreichung möglichst verallgemeinerungsfähiger (repräsentativer) Aussagen über Einstellungen und Verhaltensweisen von Akteurinnen und Akteuren in einer Population;

- zur Erlangung präziser Aussagen über die Wirkungen von Einflussfaktoren, das heißt eine maximale Genauigkeit der *Wirkungskontrolle* über die untersuchten Variablen zu erzielen (zum Beispiel in Experimenten) sowie
- zur Erfassung von *sozialen Kontexten* einschließlich der *Deutungen* und *Pläne* der in ihnen handelnden Subjekte (vgl. Treumann 1998, S. 173 f.).

Allerdings relativierte sich die von DENZIN aufgestellte These, dass ein *Mehrmethodenansatz notwendigerweise* zu verlässlicheren und gültigeren Ergebnissen führt als die Anwendung nur einer *einzig*en Forschungsmethode (zur Integrationsthese vgl. Treumann 1998; zum Konvergenz-Modell vgl. Kelle/Erzberger 1999) nicht zuletzt aufgrund forschungspraktischer Erfahrungen. Wegen der unterschiedlichen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Traditionen (Phänomenologie/Symbolischer Interaktionismus/Sozialwissenschaftliche Hermeneutik versus Positivismus/Kritischer Rationalismus), aus denen die qualitativen und quantitativen Methoden jeweils entstammen, ist die obige Zielvorstellung *nicht* realisierbar. Vielmehr ist diese Art der Methodenkombination imstande, *breitere, vielfältigere* und *tiefer*e Erkenntnisse über die untersuchten sozialen Phänomene zu liefern als bei Applizierung lediglich einer einzigen Methodenklasse (zum Komplementaritäts-Modell vgl. Treumann 1998).

Die beiden am häufigsten angewendeten zweistufigen Varianten des *Forschungsdesigns* zur Verknüpfung beider Methodenklassen, die auch zu mehrstufigen erweiterbar sind (vgl. Flick 2007; Treumann 1998), lassen sich in aller Kürze wie folgt charakterisieren:

- Klassische Phasenabfolge: Zuerst qualitativ fundierte Exploration mit dem Ziel der Hypothesenbildung und der Entwicklung von Messinstrumenten, dann Realisierung einer standardisiert-quantitativen Studie zur Hypothesenprüfung (QUAL → QUANT);
- Umkehrung der klassischen Phasenabfolge: Zuerst Durchführung einer quantitativen, dann Realisierung einer qualitativen Studie, wobei in der Regel vorausgesetzt wird, dass die quantitative Forschung auf einem entwickelten und bereits empirisch bewährten theoretischen Bezugsrahmen basiert (QUANT → QUAL).

Ein noch weitgehend ungelöstes Problem bei der Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden stellt die Tatsache dar, dass die meisten Untersuchungen ihre Analyse sowie die Interpretation der Ergebnisse realisierter qualitativer und quantitativer Forschung jeweils getrennt voneinander durchführen und – wenn überhaupt – erst im Nachhinein aufeinander beziehen. Zur Lösung dieses Forschungsdesiderats steuerte Klaus Peter TREUMANN (2000) einen Beitrag bei, der eine replizierbare Strategie zur optimalen Auswahl von Personen aufgrund quantitativ gewonnener Ergebnisse enthält, die in einem weiteren Analyseschritt unter anderem qualitativ interviewt oder beobachtet werden können. Die dabei erhaltenen Befunde können dann zu einer Relativierung, Verbreiterung oder Vertiefung der quantitativen Ergebnisse im Sinne der Komplementaritätshypothese führen, die eine substantielle Erhöhung des empirischen Gehalts von theoretischen Konstrukten – hier der Medienkompetenz – beinhaltet.

4. Methodensetting und -beschreibung

Vor dem Hintergrund des skizzierten Aufgabenhorizontes kommt der Frage der empirischen Erfassung des mehrdimensionalen theoretischen Konstrukts der Medienkompetenz eine zentrale Bedeutung zu.

Im Folgenden werden zum einen die zentralen Ablaufschritte der angewandten triangulativen Strategie dargestellt. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt aus Gründen eines erhofften *Transfers* im Hinblick auf die Konzipierung von Designs und die Durchführung weiterer empirischer Forschungsvorhaben in der Medienforschung und -pädagogik. Es geht also in diesem Kapitel um methodologische und forschungsmethodische Aspekte und hier wiederum um den Nachweis von Erkenntnisgewinnen über den Untersuchungsgegenstand eines komplexen Forschungsprojekts.⁴

⁴ Inhaltliche Befunde können schon allein angesichts der knapp bemessenen Seitenzahl nur zur Illustrierung der angewandten Forschungsstrategie angeführt werden.

Der Ablaufplan des DFG-Projekts⁵ orientiert sich dabei an der zweiten Variante des triangulativen Designs: QUANT → QUAL, da die quantitativen Forschungsaktivitäten auf einem entwickelten und bereits *empirisch bewährten* theoretischen Bezugsrahmen – hier vor allem dem der Bielefelder Medienkompetenz – basieren. Eine weitere Begründung für das QUANT → QUAL Design liefert die Möglichkeit zur Generalisierung der qualitativen Ergebnisse. Durch die doppelte Repräsentativität von Stichprobe und Variablenset erreichen die rekonstruierten Sinndeutungen, die aufgrund der Äußerungen der prototypischen Jugendlichen aus den qualitativen Interviews gewonnen werden konnten, eine optimale Verallgemeinerungsfähigkeit (vgl. insbesondere Kapitel 4.1.2.3).

4.1 Forschungsdesign des DFG-Projekts

4.1.1 Standardisiert-quantitativer Teil (Phase QUANT)

4.1.1.1 Repräsentative Fragebogenerhebung zur Medienkompetenz Jugendlicher

Die repräsentative Ausgangsstichprobe des Projekts umfasste $n = 3.271$ Jugendliche im Alter von 12 bis 20 Jahren aus den drei Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. Das Projekt war als *Panoramastudie* angelegt, da es die ganze Vielfalt des damaligen Medienhandelns in den Blick zu nehmen suchte. Der standardisierte Fragebogen bestand aus insgesamt 121 Fragen, darunter ein Großteil zur Operationalisierung der vier Dimensionen „Mediennutzung“, „Medienkunde“, „Mediengestaltung“ und „Medienkritik“ des Bielefelder Medienkompetenz-Modells in Form von Selbstauskünften Jugendlicher (vgl. Treumann et

⁵ Die einzelnen konkreten Ablaufschritte werden anhand eines von TREUMANN, MEISTER, SANDER, BURKATZKI, HAGEDORN, KÄMMERER, STROTMANN und WEGENER (2007) durchgeführten DFG-Forschungsprojekts so ausführlich und präzise dargestellt, dass sie in Kombination mit gezielten Verweisen auf die Originalveröffentlichung im Sinne eines Masterplanes auf weitere empirische Untersuchungen übertragbar sind.

al. 2007, S. 717–751 und S. 50–57).⁶ Die erhaltenen Befragungs- und Testdaten bildeten die Grundlage für ein gestuftes quantitatives Auswertungsverfahren, das in zwei Teilschritten gegliedert war, um einander ergänzende Ziele beziehungsweise Aspekte zu realisieren.

4.1.1.2 Strukturaufdeckender Aspekt

Im Kern werden in einem ersten Schritt Interkorrelationen zwischen den Variablen zur Messung der Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenz-Modells (vgl. Baacke 1996) gebildet.⁷ Um das Teilziel einer empirischen Rekonstruktion der Binnenstruktur der Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenz-Modells zu erreichen, wurden jeweils Hauptkomponentenanalysen der Interkorrelationen von Variablenbatterien zur Messung von acht der insgesamt neun Unterdimensionen des Modells gerechnet (zur detaillierten Beschreibung der Teilschritte der methodisch-statistischen Datenanalyse vgl. Treumann et al. 2007, S. 68–71). Aufgrund des beschriebenen multivariaten Verfahrens ließ sich die Frage beantworten, ob sich die einzelnen gemessenen Fragebogen-Variablen des Medienhandelns Jugendlicher gemäß ihrer korrelativen Beziehungen, das heißt ihrer Ähnlichkeits- beziehungsweise Unähnlichkeits-Relationen, in voneinander unabhängigen Gruppen – also Hauptkomponenten – klassifizieren lassen. Es ging also darum, die Hauptquellen der Variation beziehungsweise der Unterschiede zu rekonstruieren, welche die Jugendlichen in ihren Medienaktivitäten zeigen.

Mithilfe der insgesamt $m = 32$ auf empirischem Wege erhaltenen Hauptkomponenten, die wechselseitig voneinander unabhängig sind, lassen sich inhaltlich *interpretierbare* Binnenstrukturen der ursprünglich $q = 8$ Unter-

⁶ Die Items zur Messung der Teildimension „Informative Medienkunde“, die als Wissenstext angelegt waren, wurden mithilfe der „klassischen Testtheorie“ konzipiert und ausgewertet (vgl. Treumann et al. 2007, S. 165 und S. 167; Tab. 5.2.1.2.1 und 5.2.1.3.1).

⁷ Natürlich können beispielsweise weitere Medienkompetenzmodelle (vgl. Kapitel 2) oder andere theoretische Konstrukte aus sonstigen inhaltlichen Bereichen der Medien- und Kommunikationsforschung mit dem obigen triangulativen Design untersucht werden, sofern ihre Dimensionen empirisch angemessen operationalisiert werden können.

dimensionen des Bielefelder Medienkompetenz-Modells rekonstruieren (vgl. Treumann et al. 2007, S. 145–193).⁸ In einem nächsten Detailschritt werden die Hauptkomponentenwerte der befragten Jugendlichen für jede einzelne Hauptkomponente getrennt berechnet (für die „kreative Mediengestaltung“ etwa wären es dann sechs Hauptkomponenten- beziehungsweise Faktorenwerte pro Person). Die interindividuellen variierenden Ausprägungen, welche die Jugendlichen auf diesen insgesamt 32 *abgeleiteten Varianzstarken Variablen höheren Allgemeinheitsgrades* – skaliert als z-Werte – besitzen, bilden die Ausgangsdaten für die nachfolgende Clusteranalyse.⁹

4.1.1.3. Typologiegenerierender Aspekt

Der *zweite* Schritt umfasst die Durchführung der Clusteranalyse und die Interpretation ihrer Ergebnisse mit dem Teilziel, eine empirisch fundierte Typologie von Jugendlichen in Hinblick auf ihre Medienkompetenz zu entwickeln. Dazu wurden die Daten entsprechend aufbereitet¹⁰ und zwischen allen Personenpaaren der Analytestichprobe die *quadrierten euklidischen Distanzen* als *Ähnlichkeitsmaß* zwischen ihnen berechnet, da die Merkmalsausprägungen der Jugendlichen auf den einzelnen Hauptkom-

⁸ Beispielsweise besteht die hauptkomponentenanalytische Binnenstruktur der Unterdimension „kreative Mediengestaltung“ – bezogen auf die Stichprobe der Jugendlichen – aus den folgenden Komponenten: „Hard- und softwarebasierte Gestaltungskomponente“ (17,4 %), „visuell-bildnerische Gestaltungskomponente“ (9,2 %), „literarische Produktion“ (8,3 %), „Musikproduktion“ (7,3 %), „textliche Alltagsproduktion“ (6,8 %) und „audio-visuelle Gestaltungskomponente“ (6,0 %). Jede einzelne Prozentzahl gibt die durch die jeweilige Komponente in der Korrelationsmatrix der zugehörigen Variablenbatterie erklärte Varianz an.

⁹ Der Vorteil dieser Auswertungsstrategie besteht darin, dass gewährleistet ist, dass zum einen die verwendeten Hauptkomponentenwerte als Indikatoren für Dimensionen oder Konstrukte angesehen werden können und zum anderen diese abgeleiteten Variablen im Vergleich zu den unmittelbar erfassten Merkmalen, welche den einzelnen Items des Fragebogens entsprechen, eine größere Reliabilität besitzen beziehungsweise mit einem deutlich geringeren Messfehler behaftet sind, weil auf jeder Hauptkomponente in der Regel mindestens drei Items substantielle Ladungen aufweisen (vgl. Bacher/Pöge/Wenzig 2010).

¹⁰ Nach Ausschluss jener Fälle, die bei mehr als einem Drittel aller Hauptkomponenten fehlende Werte aufwiesen (vgl. Treumann et al. 2007, S. 71, Fußnote 9) oder als multivariate Outlier (vgl. Treumann et al. 2007, S. 72, Fußnote 12) identifiziert wurden, ergab sich eine endgültige Analyse von $n = 1.662$ Jugendlichen für die clusteranalytische Typenbildung.

ponenten als z-Werte¹¹ intervallskaliert sind.¹² Sie bilden wiederum die Grundlage für die Durchführung der nachfolgenden Clusteranalysen.¹³

Es ließen sich insgesamt *sieben* inhaltlich prägnante *Clustertypen* von Jugendlichen bezüglich ihrer Medienkompetenz aus dem Datenmaterial rekonstruieren. Sie erlauben es, die Fülle individueller Muster der Medienkompetenz angemessen in relativ wenige Handlungsklassen zusammenfassen. Ziel dabei ist es, dass sich zum einen die *in einem Clustertyp vereinigten Jugendlichen* bezüglich ihrer Medienkompetenzprofile über die 32 Hauptkomponenten einander möglichst ähnlich sind (Prinzip der *Homogenität*) und zum anderen eine maximale Unähnlichkeit *zwischen* den Clustern besteht (Prinzip der *Heterogenität*).

Die $n = 1.662$ Jugendlichen verteilten sich dergestalt auf die sieben Clustertypen, die in der Auswertungsphase QUANT die folgenden (vorläufigen) Bezeichnungen trugen, nämlich „die Buchorientierten“ (20,4 %), „die Positionslosen“ (20,3 %), „die Kommunikationsorientierten“ (19,1 %), „die Konsumorientierten“ (17,4 %), „die Computer- und Internetfreaks“ (12 %), „die Unterdurchschnittlichen“ (7,8 %) sowie „die Gestalter“ (3,1 %). So zeichnen sich etwa diejenigen 129 Jugendlichen, die dem Cluster der „Unterdurchschnittlichen“ (spätere Namensänderung aufgrund der Ergebnisse der Auswertungsphase QUAL zu „die Deprivierten“, vgl. Kapitel 4.1.2.3) angehören, hinsichtlich ihrer Medienkompetenz entlang der 32 Hauptkomponenten durch eine mittlere Profillinie aus, die sie wiederum deutlich von

¹¹ Die z-standardisierten Werte der Gesamtstichprobe der Jugendlichen weisen pro Hauptkomponente einen arithmetischen Mittelwert von Null ($z = 0$) und eine Standardabweichung von Eins ($sz = 1$) auf. Alle z-Werte mit einem positiven Vorzeichen sind größer und alle z-Werte mit einem negativen Vorzeichen sind kleiner als der Mittelwert der z-Skala. Hiervon zu unterscheiden sind die Mittelwerte der Angehörigen der einzelnen Cluster, die in der Regel von Null abweichen (vgl. Treumann et al. 2007, Abschnitt 15.10 des Anhangs, S. 770–773).

¹² Bei den quadrierten euklidischen Distanzen werden zunächst die Differenzen der z-Werte für alle Personenpaare getrennt für jede der im DFG-Projekt erhaltenen 32 Hauptkomponenten errechnet. Durch die Quadrierung werden vergleichsweise große Differenzwerte bei der Berechnung stärker berücksichtigt, während geringere Differenzwerte ein kleineres Gewicht erhalten.

¹³ An die Durchführung einer hierarchischen Clusteranalyse nach WARD zur Bestimmung der Anzahl der Personencluster und den Anfangsschätzungen für die Clusterschwerpunkte wurde die vorläufige Clusterlösung mithilfe der Clusterzentrenanalyse (k-means-Verfahren) schrittweise optimiert, um eine maximale Homogenität innerhalb der einzelnen Cluster der Jugendlichen zu erreichen (vgl. Treumann et al. 2007, S. 72).

den Profillinien der anderen Clustertypen unterscheidet.¹⁴ Ausgangspunkt der inhaltlichen Bestimmung dieses Clusters bildet die Basislinie $z = 0$, die den Durchschnittswert aller berücksichtigten 1.662 Jugendlichen über die Komponenten abbildet.¹⁵

4.1.2 Qualitativer Teil (Phase QUAL)

4.1.2.1 Definition und Auswahl prototypischer Jugendlicher

Da das DFG-Projekt mit dem methodologischen Ziel konzipiert wurde, zu einer möglichst *dichten* Verknüpfung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden zu gelangen, wurden in einem *dritten* Schritt aus jedem Cluster im Durchschnitt fünf *prototypische Fälle*¹⁶ für leitfadengestützte

¹⁴ Die Profildiagramme aller sieben Medienkompetenz-Typen sind hier aus Platzgründen nicht dargestellt. Eine ausführliche Darstellung der Cluster und ihrer Kompetenzprofile findet sich in Treumann et al. 2007, S. 195–215 und S. 770–773, insbesondere S. 722–773; auf S. 772 hat sich in der Abbildung 15.10.1 leider ein Druckfehler eingeschlichen, dort müssen am linken Rand von Abb. 15.10.1 die Clusterbezeichnungen der „Kommunikationsorientierten“ und „Konsumorientierten“ miteinander vertauscht werden.

¹⁵ Während auf der Abzisse die 32 Hauptkomponenten als empirisch rekonstruierte Teilaspekte der vier Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenz-Modells platziert wurden, sind auf der Ordinate die z-Werte abgetragen. Die Profillinie für ein bestimmtes Cluster ergibt sich aus der Verbindung der Koordinaten des Centroids beziehungsweise Schwerpunkts im 32-dimensionalen Raum, der durch alle Hauptkomponenten ausgespannt wird. Alle z-Werte mit einem *positiven* Vorzeichen sind größer und alle z-Werte mit einem *negativen* Vorzeichen sind kleiner als der Mittelwert der z-Skala, der gleich Null ist und dem *Durchschnitt der Gesamtstichprobe* der Jugendlichen entspricht. In unserem Beispiel zeigt sich anhand des Verlaufs der Profillinie, dass diese hinsichtlich fast aller Hauptkomponenten im Bereich der negativen z-Werte liegt, sich also *unterhalb* der Null- beziehungsweise Durchschnittslinie aller Jugendlichen der Gesamtstichprobe befindet. So lag es für die Mitglieder des DFG-Projektteams auf der Hand, die Angehörigen dieses Clustertyps inhaltlich „Die Unterdurchschnittlichen“ hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu charakterisieren. Auf analoge Weise erfolgte aufgrund der jeweiligen *spezifischen Verläufe* der Profillinien die inhaltliche Interpretation und *Benennung* der weiteren Clustertypen.

¹⁶ Prototypische Fälle sind „konkrete Untersuchungselemente, die den jeweiligen Typus in nahezu idealer Weise verkörpern“ (Kluge 1999, S. 95), und zwar im Sinne von Musterbeispielen, die – um es zugespitzt zu formulieren – für ihren Typus besonders typisch sind (vgl. auch Kelle/Kluge 2010).

Interviews ausgewählt. Das sind solche Jugendliche, die möglichst nahe am Clustercentroid liegen, das heißt nur eine – im Vergleich zu den sonstigen Angehörigen des Clustertyps – minimale euklidische Distanz¹⁷ zum Clusterschwerpunkt¹⁸ aufweisen und deswegen zu inhaltlich prägnanteren und konsistenteren Befunden führen als andere Verfahren der Selektion von Fällen.¹⁹ Ein weiterer Vorzug dieser Auswertungsstrategie liegt darin begründet, dass sie – unabhängig von der Forscherin oder dem Forscher – intersubjektiv replizierbare Ergebnisse liefert.

¹⁷ Im Sonderfall des drei- oder niedrigdimensionaleren Raumes (also einschließlich Flächen und Geraden) stimmt die euklidische Distanz zwischen zwei beliebigen Punkten mit dem anschaulichen Abstand überein, das heißt mit der Länge der geradlinigen Verbindungslinie der beiden Punkte („kürzeste Strecke“).

¹⁸ Die Berechnung der Distanzen erfolgte mit der SPSS-Prozedur „Clusterzentrenanalyse“ unter den Schaltflächen „Optionen/Statistiken/Clusterinformationen für jeden Fall/Abspeichern“. Beispielsweise ergibt die Analyse für die beiden im Text vorgestellten Typen jugendlichen Medienhandelns der „Konsumorientierten“ und der „Unterdurchschnittlichen“ (später „Deprierten“, dass die *prototypischen* Jugendlichen im Vergleich zu *allen* Fällen in den beiden Typen im Durchschnitt rund *fünfmal kürzere* Distanzen zum jeweiligen Clusterschwerpunkt aufweisen (3,2 beziehungsweise 2,9 Längeneinheiten) als die entsprechenden Mittelwerte aller euklidischen Distanzen *aller Fälle* in den beiden fraglichen Clustertypen (16,3 beziehungsweise 15,1 Längeneinheiten) (vgl. Treumann et al. 2007, S. 798, Tabelle 15.12 sowie Treumann et. al. 2010, S. 171, Abbildung 3 zur *geometrischen Veranschaulichung*).

¹⁹ Das obige Verfahren der Identifizierung prototypischer Fälle wurde von Treumann (2000) entwickelt, nachdem der von NICKEL u. a. 1995 gewählte Ansatz, aus Clustern Personen nach dem *Zufallsprinzip* auszuwählen, um sie dann qualitativ zu beforschen, zu sehr unbefriedigenden Ergebnissen führte. Offensichtlich kann mit dieser Auswahlstrategie ein *Maximum an Verschiedenheit* und damit an inhaltlicher Prägnanz *zwischen den selegierten Fällen* aus zwei *benachbarten Clustertypen* unter anderem deswegen *nicht* erreicht werden, weil nicht auszuschließen ist, dass dann Personen aus zwei verschiedenen Clustern per Zufall als „prototypisch“ ausgewählt werden, die – geometrisch gesehen – an den zugehörigen Clustergrenzen mit vergleichsweise geringem Abstand einander gegenüber liegen, also nicht hinreichend deutlich voreinander differieren.

4.1.2.2 Durchführung und Auswertung leitfadengestützter Interviews mit prototypischen Jugendlichen

In allen *fünf thematischen Feldern* des Leitfadens,²⁰ mit dessen Hilfe die ausgewählten prototypischen Jugendlichen qualitativ interviewt wurden, bezogen sich die Fragen immer auch auf die im Bielefelder Modell enthaltenen Dimensionen der Medienkompetenz, so dass eine *medientheoretische Klammer* beziehungsweise Brücke zwischen den quantitativen und qualitativen Zugängen zum Gegenstandsbereich der Untersuchung bestand.

Die Auswertung erfolgte zum einen computergestützt mithilfe der strukturierten *qualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring 2010) in Kombination mit dem Softwareprogramm MAXQDA (vgl. Kuckartz 2009). Zum anderen wurde dieses Vorgehen mit der sozialwissenschaftlich orientierten Interpretation ausgewählter Textstellen kombiniert, die für die Beantwortung der Fragestellungen der Untersuchung als besonders relevant angesehen wurden (vgl. Schroer 1994; Soeffner/Hitzler 1994).

Der *erste* Teilauswertungsschritt konzentrierte sich auf *Einzelfallanalysen* der prototypischen Jugendlichen jedes einzelnen Clustertyps im Sinne einer detaillierten und umfassenden Betrachtung der Einzelfälle mit Bezug auf deren Deutungsmuster und sozialen Kontakte in Hinblick auf ihr Medienhandeln, zum Beispiel Explikation ihrer (Medienkompetenz-)Erfahrungen, (Situations-)Deutungen, Relevanzsetzungen, Handlungsintentionen und Beziehungen sowie Aktivitäten zu und mit Signifikanten Anderen (zum Beispiel Peers, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer). Dem schloss sich in einem *zweiten* Schritt die Durchführung von Fallvergleichen zwischen den Jugendlichen zur Gewinnung von Clusterportraits als ganzheitliche qualitative Charakterisierungen fallübergreifender Merkmale der jeweiligen Medien-

²⁰ Die Themenbereiche bezogen sich auf a) die „Lebensweltliche Einbettung der Mediennutzung“, b) die „Selbst- versus Fremdsozialisation und den Einfluss von Gleichaltrigen-Gruppen bei der Aneignung von Medienkompetenz“, c) die „Medialen Lieblingsaktivitäten und den Einfluss von Peergroups“ sowie auf die „Bedingungen zur Erlangung eines Expertenstatus“, d) „Aspekte einer medial vermittelten versus selbst generierten Jugendkultur“, die „Reflexion der eigenen und der elterlichen Einstellungen und Bewertungen von Medien“ sowie f) auf „die zukünftige Rolle der neuen Medien (Zukunftsvisionen)“ (vgl. Treumann et al. 2007, S. 752–755).

kompetenztypen an (vgl. Treumann et al. 2007, S. 74–75; S. 758–764 und Kapitel 8, S. 481–644).

4.1.2.3 Exemplarische Ergebnisse einer triangulativen Forschungsstrategie unter der Perspektive der Komplementarität

Die Applizierung des Forschungsdesigns QUANT → QUAL zur differenzier- ten Erfassung von Medienkompetenz und zur Rekonstruktion von Medien- handlungstypen führte in systematischer Weise zu *zwei unterschiedlichen Stufen der Erweiterung des empirischen Gehalts* quantitativer Befunde durch qualitative, einschließlich der damit verbundenen Chancen zu Ableitbar- keit weiterer theoriebezogener Konsequenzen.

Stufe 1: Merkmalsanreicherungen (Medienkompetenz-)Typen²¹

Die triangulative Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung mit Hilfe der Auswahlstrategie der prototypischen Fälle führte bei den vier Typen „die Positionslosen“, „die Kommunikationsorientierten“, „die Kon- sumorientierten“ und „die Gestalter“ im Sinne der Komplementaritätsthese zu einer Vergrößerung des empirischen Gehalts durch zumindest *breitere und vielfältigere Erkenntnisse* über das Medienhandeln Jugendlicher und ihr jeweils spezifisches Merkmalsmuster von Medienkompetenz. So führten etwa die *qualitativen* Analysen der Interviews im quantitativ basierten Clustertyp „die Konsumorientierten“ mit insgesamt sechs prototypischen Fällen zu einer *inhaltlichen Erweiterung*: Zum einen resultierte aus diesen, dass der Computer als „Nebenbei-Medium“ und als „Multifunktionsanlage“ genutzt wurde: Zum anderen wurde deutlich, dass *medienbezogene* Aktivi- täten *Kontakte zwischen den Peers* initialisierten, die sich sowohl auf *Spiele- Events* zwischen ihnen bezogen als auch gemeinsame Kinobesuche oder *Video- und Fernseh-Events* anstießen und verstetigten (vgl. Treumann et al. 2007, S. 534–563).

²¹ Aus Platzgründen muss es in dem vorgelegten Beitrag bei einer sehr kursorischen Charakte- risierung der beiden beispielhaft für jeweils eine bestimmte Stufe stehenden Medienkompe- tenz- beziehungsweise Medienhandlungstypen bleiben.

Stufe 2: Umbenennungen von (Medienkompetenz-)Typen

Im zweiten Fall ist die empirische Gehaltserweiterung bei den mittels Clusteranalysen rekonstruierten Typen der Medienkompetenz derart weitgehend, dass die *qualitativ* gewonnenen Befunde eine Umbenennung eines bestimmten Typus jugendlichen Medienhandelns implizieren. Dieser Vorgang der *inhaltlichen Uminterpretation* soll am Beispiel des Clustertyps „die Unterdurchschnittlichen“ erläutert werden.

Die qualitativ gewonnenen Befunde belegten vielfältig, dass bei dem obigen Typ die meist unterdurchschnittlichen Ausprägungen der Angehörigen auf den 32 Hauptkomponenten der (Unter-)Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenz-Modells darauf zurückzuführen sind, dass die Jugendlichen in einem anregungsarmen sozialen Milieu aufgewachsen sind, das ein geringes kulturelles Kapital aufweist und wenig Impulse zur Auseinandersetzung insbesondere mit den Neuen Medien vermittelt, zumal auch entsprechende schulische Anstöße und Hilfen nicht auszumachen waren, so dass es nahe liegt, sie in umfassender Weise als „die Deprivierten“ zu charakterisieren (vgl. Treumann et al. 2007, S. 773 und 577–602).²²

Analog führte eine Fülle qualitativ gewonnener Befunde bei den ursprünglich quantitativ generierten Clustertypen „die Buchorientierten“ und „die Computer- und Internetfreaks“ dazu, sie ebenfalls umzubenennen und als „die Bildungsorientierten“ sowie als „die Allrounder“ umfassend sowie facettenreich zu kennzeichnen (vgl. Treumann et al. 2007, S. 772 sowie S. 506–537 und S. 482–506) und damit *inhaltlich substantiell zu erweitern*. Angesichts der empirisch belegten *Bedeutungsumwidmungen* von drei der sieben auf quantitativem Wege erhaltenen Clustertypen wird deutlich, dass die qualitativen Methoden in diesem triangulativen Forschungsdesign *per se* keine „dienende Funktion“ besitzen (vgl. dagegen QUAL → QUANT), sondern sich durchaus „auf Augenhöhe“ mit Verfahren des quantitativen Paradigmas befinden, was den „Mehrwert an Erkenntnisgewinn“ über den

²² Auch weiterhin gilt für die Angehörigen dieses Typs das Merkmal der unterdurchschnittlichen Leistungen auf den hauptkomponentenanalytisch modellierten Dimensionen der Medienkompetenz Jugendlicher. Die qualitative Analyse der Daten der prototypischen Fälle erbrachte jedoch einen entscheidenden *weiteren Erkenntnisfortschritt* im Sinne der Mehrperspektivität durch die Rekonstruktion der vielfältigen *sozialen Rahmenbedingungen*, die zu der zuvor empirisch festgestellten Unterdurchschnittlichkeit führten.

Forschungsgegenstand angeht.²³ Insgesamt zeigen die Ergebnisse der oben genannten Studie, dass das methodologische Leitprinzip der Triangulation vor allem gemäß der Komplementaritätsthese zu umfassenderen und weitreichenderen Befunden führt als die Applizierung nur eines der beiden Methodentypen.²⁴

Der Erkenntnisgewinn einer differenzierten Beschreibung der Medienkompetenz Jugendlicher (neben der hier vorgestellten Arbeit von Treumann et al. 2007 noch die Studie von Meister et al. 2008) sowie Erwachsener (vgl. dazu Treumann/Baacke/Haacke/Hugger/Vollbrecht 2002) ist dabei keine Frage der isolierten Anwendung quantitativer und qualitativer Methoden, sondern ergibt sich gerade aus deren Kombination.

5. Reflexion

Im historischen Abriss konnte *in nuce* gezeigt werden, dass quantitative und qualitative Forschungszugänge – mitunter in Abgrenzung zueinander – jeweils eigene Qualitätskriterien entwickelten (vgl. u. a. Seipel/Rieker 2003). Für triangulativ angelegte Forschungsdesigns stellt sich somit die Frage, wie ein sinnvoller Forschungsprozess mit den einhergehenden Implikationen verschiedener methodischer Zugänge aussehen kann. Der vorliegende Beitrag zeigte ein mögliches Vorgehen auf. Im methodologischen Kontext hingegen steht durch die Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten und deren forschungspragmatischen Einsatz eine Identitätsfrage der Methodentriangulation im Raum. Diese Identitätsfrage kann in zwei miteinander verknüpften Kategorien gefasst werden.

²³ Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es dabei *nicht* um eine Entscheidung im Sinne der (neo)positivistischen Falsifikationsregel geht, sondern um das *Ausmaß an Komplexitätsanreicherung* gemäß dem *Prinzip der Komplementarität*.

²⁴ Aus einer forschungsökonomischen Sicht ergäbe sich darüber hinaus die attraktive Möglichkeit, sowohl für die drei umbenannten als auch für die vier merkmalsangereicherten Typen eine sich anschließende *dritte quantitative Phase* des triangulativen Forschungsdesigns auf Grundlage etwa einer statistisch repräsentativen standardisierten (Fragebogen-)Erhebung der diesbezüglichen Rahmenbedingungen und Merkmale direkt realisieren zu können, und zwar ohne eine gesondert vorgeschaltete *qualitative* Studie zur Hypothesengenerierung durchführen zu müssen.

Erstens stellt sich aufgrund eines fehlenden einheitlichen Konzeptes die Frage nach der methodologischen Einordnung von Methodentriangulation im Verhältnis zu Begriffen wie *Mixed-Methods* (vgl. Gläser-Zikuda/Seidel/Rohlf/Gröschner/Ziegelbauer 2012 und im vorliegenden Band) oder *integrale Sozialforschung* (vgl. Flick 2011). Die Konjunktur von verschiedenen methodischen Zugängen zu den Untersuchungsgegenständen führte in den letzten zehn Jahren zu einer „begrifflichen Konfusion“ (Kelle 2007, S. 261).

Zweitens folgt daraus eine noch zu standardisierende Alternative der Methodentriangulation gegenüber monomethodischen Zugängen. So leidet der methodologische Standard triangulativer Forschungsdesigns „unter dem Manko, dass bislang kaum einheitliche konzeptuelle Grundlagen [...] existieren“ (Kelle 2007, S. 261). Dies betrifft sowohl den forschungspragmatischen Komplexitätszuwachs, wie zum Beispiel eine höhere Anforderung an Forschende oder Folgen für das Zeitbudget, als auch eine epistemologische Logik der strategischen Kombination. Erste brauchbare Vorschläge, das heißt einen einheitlichen Wissenschaftsstandard, der sich der Frage widmet, wie verschiedene methodologische Zugänge in ein konsistentes Ablaufmodell eingeordnet werden können, entwickelten John W. CRESSWELL und Clark PLANO (2011).

In Reflexion des vorgestellten Forschungsdesigns verweist der Artikel ausblickend auf folgende drei Empfehlungen, den forschungspragmatischen Komplexitätszuwachs nachhaltig zu bewältigen.

- a) Die Methoden-Triangulation ist nicht nur bei sehr umfangreichen Forschungsprojekten, sondern auch bei weniger breit angelegten empirischen Arbeiten (vgl. dazu etwa Denscombe 2007) – beispielsweise in der medienwissenschaftlichen und -pädagogischen Forschung – ein wichtiges Mittel zur *mehrperspektivischen Erkenntniserweiterung* über den jeweiligen zu beforschenden Gegenstandsbereich. So gilt es, bei der Konzeption und dem Design einer Studie eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Forschungsmethoden und deren potentielle *Kombinationsmöglichkeiten* jenseits ausgetretener Pfade *vorab* kompetent zu reflektieren und gegebenenfalls zu berücksichtigen.
- b) Solange die Anzahl von Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern mit einer *forschungsmethodischen Doppelqualifikation* noch

dünn gesät ist, wird dafür plädiert, bei triangulativ konzipierten Forschungsprojekten die jeweils *fehlende Expertise* in einer der beiden Forschungsparadigmen (entweder qualitativ oder quantitativ) extern hinzuzuziehen.

- c) Spätestens in der *Promovendinnen- und Promovendenausbildung* (insbesondere bei Graduiertenkollegs, Graduate Schools, Forschungsschulen) ist es von zentraler Bedeutung, zu Beginn ein für alle Promovendinnen und Promovenden verpflichtendes Qualifizierungsmodul „Triangulation“ vorzusehen, damit die Kollegiatinnen und Kollegiaten, die oftmals in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Kontexten im Rahmen ihrer BA/MA-Ausbildung „sozialisiert“ wurden (zum Beispiel eher qualitativ orientierte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler versus fast ausschließlich quantitativ geschulte Psychologinnen und Psychologen), ein breites Spektrum der Forschungsmethoden aus sowohl dem qualitativen als auch dem quantitativen Paradigma sowie deren potentielle Kombinationsmöglichkeiten kennenlernen können, um sich gegebenenfalls eine Teilmenge von ihnen in Anbetracht ihrer gewählten Fragestellungen für ihre Dissertationsvorhaben anzueignen.

Die medienpädagogische Forschung machte sich in den letzten Jahren wiederholt, aber vereinzelt die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden zunutze (vgl. Treumann et al. 2007; Meister et al. 2008; Treumann/Arens/Ganguin 2010; Schorb/Jünger/Rakebrand 2013). Dabei hatte Dieter BAACKE mit seiner Habilitationsschrift (1973) schon vor mehr als vier Jahrzehnten auf das genuin multimethodische Wesen der Medienpädagogik hingewiesen: „So gesehen liefert die Kommunikationswissenschaft einen wissenschaftlichen Beitrag zur Interpretation eines pädagogischen Praxisbewusstseins“ (Baacke 1973, S. 361). So ist die Medienpädagogik einerseits eine Disziplin geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die grundsätzlich einen hermeneutischen Ansatz vertritt (vgl. Dahmer/Klafki 1968; Danner 1998). Andererseits steht sie, insbesondere aufgrund der durch die behavioristische Psychologie beeinflussten Wirkungsforschung, aber auch durch die Gewinnung von Mediennutzungsdaten (wie beispielsweise die FIM-, miniKIM-, KIM- und JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest), ebenso dem quantitativen Paradigma nahe (vgl. Kübler 2014, S. 45). Dementsprechend kann der

Medienpädagogik aus historischer Perspektive durchaus eine Vorzeigefunktion im Sinne einer methodologischen Konsolidierung triangulativer Forschungszugänge zugesprochen werden.

Literaturverzeichnis

- Anders, Günther (2010): Die Antiquiertheit des Menschen – Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution [Band 1], München: Beck
- Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin: De Gruyter
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz – eine Bestandsaufnahme, in: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft, Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter, Bonn: ZV Zeitungs-Verlag, S. 15–22
- Aufenanger, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern, in: Bertelsmann Briefe Nr. 142, S. 21–24
- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem, in: Aufenanger, Stefan/Schulz-Zander, Renate/Spanhel, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1, Opladen: Leske+Budrich, S. 109–122
- Aufenanger, Stefan (2002): Medienerziehung und Medienkompetenz, in: Gruber, Thomas (Hrsg.): Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft? Chancen und Risiken moderner Kommunikation, München: Bayerischer Rundfunk, S. 119–123
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa
- Baacke, Dieter (1996a): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124
- Baacke, Dieter (1996b): Medienkompetenz als Netzwerk – Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: Medien praktisch, 20(2), S. 4–10

- Baacke, Dieter (1999): „Medienkompetenz“ – theoretisch erschließend praktisch folgenreich, in: Medien und Erziehung, 39(1), S. 7–12
- Bacher, Johann/Pöge, Andreas/Wenzing, Knut (2010): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren, München/Wien: Oldenbourg
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg: Springer Medizin
- Creswell, John W./Plano, Clark (2011): Designing and Conducting Mixed methods Research, Los Angeles: Sage
- Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim: Beltz
- Danner, Helmut (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München: Reinhardt
- Denzin, Norman K. (1970/1989): The research act – a theoretical introduction to sociological methods, New York: McGraw Hill
- Diekmann, Andreas (2009): Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek: Rowohlt
- Engler, Stefanie (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa, S. 118–130
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung – Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek: Rowohlt
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung – eine Einführung, Reinbek: Rowohlt
- Flick, Uwe (2011): Triangulation – eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 13–29
- Ganguin, Sonja/Sander, Uwe (2008): Kritisch-emanzipative Medienpädagogik, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS, S. 61–65

- Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (2012): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, Münster: Waxmann
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim: Juventa, S. 160–167
- Habermas, Jürgen (1965): Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik – Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno, in: Topitsch, Ernst (Hrsg.): *Logik der Sozialwissenschaften*, Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 291–311
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed, S. 116–127
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1933/1982): *Die Arbeitslosen von Marienthal*, Frankfurt: Suhrkamp
- Jick, Todd D. (1983): *Mixing Qualitative and Quantitative Methods – Triangulation in Action*, in: Maanen, John van (Hrsg.): *Qualitative Methodology*, London: Sage, S. 135–148
- Kelle, Udo (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*, Wiesbaden: Springer VS
- Kelle, Udo (2014): *Mixed Methods*, in: Bauer, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 153–166
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden – Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51(3), S. 509–531
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS
- Kluge, Susann (1999): *Empirisch begründete Typenbildung zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*, Opladen: Leske+Budrich

- Knaus, Thomas (2009): *Kommunigrafie – Eine empirische Studie von Text und Bild in der digitalen Kommunikation*, München: kopaed
- Kübler, Hans-Dieter (2014): *Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz*, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 10 – Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 27–53
- Kuckartz, Udo (2009): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, Wiesbaden: Springer VS
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung – eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2012): *Mixed Methods – ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden*, in: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, Münster: Waxmann, S. 287–300
- Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Treumann, Klaus Peter/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2008): *Mediale Gewalt. Ihre Rezeption, Wahrnehmung und Bewertung durch Jugendliche. Unter Mitarbeit von Sonja Ganguin*, Wiesbaden: Springer VS
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*, Berlin: De Gruyter
- Pöttinger, Ida (1997): *Lernziel Medienkompetenz – Theoretische Grundlage und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts*, München: kopaed
- Saldern, Matthias von (1995): *Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden*, in: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung*, Weinheim: DSV, S. 331–371
- Schorb, Bernd (1997): *Medienkompetenz durch Medienpädagogik*, in: Weßler, Hartmut (Hrsg.): *Perspektiven der Medienkritik – die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation in der Mediengesellschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 275–285

- Schorb, Bernd/Jünger, Nadine/Rakebrand, Thomas (2013): Die Aneignung konvergenter Medienwelten durch Jugendliche. Das Medienkonvergenz Monitoring, Berlin: Vistas
- Schroer, Norbert (1994): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Seipel, Christian/Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen Forschung, Weinheim/München: Juventa
- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen, in: Schroer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 29–56
- Spanhel, Dieter (2015): Geschichte der Medienpädagogik seit 1980, in: Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland, Weinheim: Beltz, S. 94–130
- Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (2010): Handbook of mixed methods in social & behavioral research, Thousand Oaks: Sage
- Treumann, Klaus Peter (1998): Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung, in: Abel, Jürgen/Möller, Renate/Treumann, Klaus P. (Hrsg.): Einführung in die Empirische Pädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, S. 154–182
- Treumann, Klaus Peter (2000): Das Konzept der prototypischen Fälle als valide Alternative zur Selektion von Fällen aus Clustertypen nach dem Zufallsprinzip (Unveröffentlichtes Projektpapier), Bielefeld: Universität Bielefeld
- Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation, in: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung – Ein Handbuch, Konstanz: UVK, S. 209–221
- Treumann, Klaus Peter/Arens, Markus/Ganguin, Sonja (2010): Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, in: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8 – Medienkompetenz und Web 2.0, Wiesbaden: Springer VS, S. 163–180

- Treumann, Klaus Peter/Baacke, Dieter/Haacke, Kirsten/Hugger, Kai Uwe/Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter – Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern, unter Mitarbeit von Oliver Kurz, Opladen: Leske+Budrich
- Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher – Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell, Wiesbaden: Springer VS
- Tulodziecki, Gerhard (1993): Medienerziehung in der Schule – Zielsetzungen, Strategien, Methoden, in: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 59–66
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medienerziehung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard (2015): Medienpädagogik von der Nachkriegszeit bis zum Ende der 1970er-Jahre, in: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland, Weinheim: Beltz Juventa
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht, Grundlagen und Beispiele, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Webb, Eugene J./Campbell, Donald T./Schwartz, Richard D./Sechrest, Lee (1966): Unobtrusive measure: Nonreactive Research in the Social Sciences, Chicago: University of Chicago Press
- Wolf, Willi (1995): Qualitative versus quantitative Forschung, in: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Weinheim: DSV, S. 309–329

Lizenz

Dieser Beitrag steht mit dem Einverständnis des Verlags unter folgender Creative Commons Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 ([creativecommons.org](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)) und darf unter den Bedingungen dieser freien Lizenz genutzt werden.