

Brüggemann, Marion; Welling, Stefan

Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung

Knaus, Thomas [Hrsg.]: Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München : kopaed 2017, S. 181-207. - (Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Brüggemann, Marion; Welling, Stefan: Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]: Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München : kopaed 2017, S. 181-207 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170710 - DOI: 10.25656/01:17071

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170710>

<https://doi.org/10.25656/01:17071>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

MARION BRÜGGEMANN, STEFAN WELLING

Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung

Gruppen sind regelmäßiger Gegenstand medienpädagogischer Forschung, deren Angehörige in den meisten Fällen geteilten Milieus angehören. Die Medienpraxen ihrer Mitglieder basieren auf gemeinsamen (berufs-)bio-grafischen Orientierungen. Um diese zu verstehen, bedürfen sie der Rekonstruktion. Darauf zielt die Dokumentarische Methode in Verbindung mit dem Gruppendiskussionsverfahren ab. Zusammen adressieren sie die Gemeinsamkeiten der Orientierungen der Beforschten auf der Basis kollektiver Interaktionen von Beginn an methodisch-methodologisch konsequent. Ausgehend von ihrer theoretischen Begründung diskutiert der Beitrag den methodisch-methodologischen Hintergrund der Methode und erläutert die für den Forschungsprozess erforderlichen Schritte von der Datenerhebung über die verschiedenen Interpretationsschritte bis zur Typenbildung als Voraussetzung der Theoriebildung anhand von Beispielen aus der Forschungspraxis.

Groups are frequently the object of research in media education. Their members often come from shared milieus. Their members' media practice is based on their common biographical tenets. In order to understand these tenets, they must first be reconstructed. This reconstruction process is undertaken using the documentary method in combination with the group discussion procedure. Together they examine the common features of the members' biographical tenets using a consistent methodological approach throughout the entire research process. Taking its theoretical rationale as a point of departure, this article uses examples from existing research projects to discuss the methodological background underlying the documentary method, and explains each aspect of the research process from data collection and the various steps of data interpretation through to the typology-building which acts as a prerequisite for theory formation.

Schlagworte | Tags: Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionsverfahren, rekonstruktive Sozialforschung, Milieu, Sequenzanalyse, Diskursanalyse, Orientierungsmuster, Theoriegenerierung, Typenbildung, Typologisierung, komparative Analyse, konjunktiver Erfahrungsraum

1. Ziel und Motivation

Medienpädagogische Arbeit wird von unterschiedlichen Zielvorstellungen geleitet. In der Schule sind diese Ziele zum Beispiel in Form von Bildungsstandards und in den Curricula festgeschriebenen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler mit dem Abschluss bestimmter Klassenstufen erreicht haben sollen, relativ klar formuliert. Wie sie erreicht werden, obliegt den Lehrkräften. Dazu kommen individuelle Ziele, die Pädagoginnen und Pädagogen mit ihrer Arbeit verfolgen, zum Beispiel kann es für eine Lehrerin oder einen Lehrer besonders wichtig sein, dass ihre oder seine Schülerinnen und Schüler lernen, eine kritische Haltung im Umgang mit Sozialen Medien wie *Facebook* zu entwickeln. So gehen wir einerseits von einer äußeren Rahmung in Form von Curricula, Verordnungen und Lehrplänen als Handlungsgrundlage von Pädagoginnen und Pädagogen aus, und andererseits sind es Einstellungen und Werte (Orientierungen) der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Schule und den Unterricht ganz grundlegend prägen, ohne dass diese immer expliziert werden.

Allgemein formuliert, sprechen wir vor diesem Hintergrund von der Förderung von Medienkompetenz in ihren unterschiedlichen Facetten durch die in verschiedenen Kontexten tätigen professionellen Akteurinnen und Akteure. Dabei stellt sich unter anderem die Frage nach der Wirksamkeit derartiger medienpädagogischer Aktivitäten. Studien wecken dahingehend zumindest Zweifel: So verfügten beispielsweise 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler der achten Klasse in deutschen Schulen im Frühjahr/Sommer 2013 „lediglich über rudimentäre Fertigkeiten bzw. basale Wissensbestände im kompetenten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen“ (Eickelmann/Gerick/Bos 2014, S. 16). Die Frage nach den Gründen für solche Schwächen beantworten Lehrkräfte unterschiedlich. Häufig wird angeführt, dass der Zugang zu den digitalen Medien in der Schule zu schlecht sei, um sie regelmäßig im Unterricht einzusetzen.

Ebenfalls genannt wird, dass die Heranwachsenden beim Einsatz der digitalen Medien überfordert seien und daher die entsprechenden Kompetenzen nur auf niedrigem Niveau gefördert werden (vgl. Breiter/Welling/Stolpmann 2010, S. 76 und S. 87–88).

Solche allgemeinen Aussagen liegen auf einer kommunikativ-generalisierenden Sinnenebene und sind mit Alltagstheorien im Sinne eines *Common Sense* verbunden, die auf den Konstruktionsprinzipien des subjektiv gemeinten Sinns inklusive einer korrespondierenden Unterstellung von (Handlungs-)Motiven basieren (vgl. Welling/Breiter/Schulz 2015, S. 66). Daher sind solche Aussagen nicht zu verwechseln mit den Einstellungen beziehungsweise den (berufs-)biografischen Orientierungen der Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre Handlungspraxis begründen. Diese gilt es jedoch zu adressieren, wenn man verstehen will, warum Praxen bestimmte Formen annehmen und andere nicht.

Der Zugang zu diesen Orientierungen erfolgt über den Weg ihrer Rekonstruktion, wir sprechen daher von einer *rekonstruktiven* Sozialforschung (Bohnsack 2010b). Der Begriff der Rekonstruktion verweist einerseits auf das Erfordernis, dass den Beforschten ermöglicht, im Forschungsprozess ihre Konstruktionen im Sinne der Darstellung ihrer Alltagserfahrungen sowie ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten. Andererseits ist auch die Alltagspraxis der Forschenden in den Blick zu nehmen, um insbesondere erkenntnistheoretischen und methodologischen Qualitätsansprüchen zu genügen. Das heißt letztlich, dass eine Theorie ihrem Gegenstand nur dann angemessen ist, wenn sie *aus diesem heraus* entwickelt wurde. Das geschieht vor allem auf dem Wege der Typen- oder Theoriegenerierung, die auf der komparativen Analyse beziehungsweise Vergleichsgruppenbildung basiert (vgl. Bohnsack 2010b, S. 20–30).

Im vorliegenden Beitrag erläutern wir die textbasierte empirische Arbeit mit der *Dokumentarischen Methode* – die den skizzierten Grundprinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung verpflichtet ist – unter anderem anhand der Arbeit von Marion BRÜGGEMANN zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften (vgl. Brüggemann 2013). Entscheidend ist, dass es sich dabei um geteilte Orientierungen handelt, die auf gemeinsamen (berufs-)biografischen und/oder strukturidentischen Erfahrungen basieren. Mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens lassen

sich diese kollektiven Orientierungen methodisch-methodologisch adäquat adressieren, da dabei die Gruppenmeinung nicht die Summe von Einzelmeinungen ist – die zuvor zum Beispiel mittels Einzelinterviews erhoben wurde – sondern das Produkt kollektiver Interaktionen. Das *Gruppendiskussionsverfahren* ist zugleich aufs Engste mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation verbunden und war zudem das erste in diesem Kontext systematisch entwickelte Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Welling/Breiter/Schulz 2015, S. 66 f.).

Ergänzend zur Untersuchung von BRÜGGEMANN ziehen wir Erfahrungen aus zwei weiteren Forschungsprojekten hinzu, die ebenfalls auf Basis der Dokumentarischen Methode durchgeführt wurden (vgl. Welling 2008a; Welling/Breiter/Schulz 2015). Beide Arbeiten basieren ebenfalls auf dem Gruppendiskussionsverfahren in Kombination mit der Dokumentarischen Methode. In Stefan WELLING (2008a) wurde das Verfahren zusätzlich mit *teilnehmenden Beobachtungen* trianguliert. Gleiches gilt für WELLING, Andreas BREITER und Arne-Hendrik SCHULZ (2015), dort wurden zudem noch *Logfile-Analysen* als weitere Methode eingesetzt.

2. Theoretische Basis

Die „dokumentarische Methode der Interpretation“ wurde Anfang der 1920er Jahre von Karl MANNHEIM erkenntnistheoretisch begründet (1928/1964), in ihrer heutigen Form aber erst von Ralf BOHNSACK vor allem in den 1990er Jahren im Kontext seiner rekonstruktiven Sozialforschung grundlagentheoretisch fundiert und methodisch-methodologisch entwickelt (vgl. dazu im Überblick Bohnsack 2010b). Von zentraler Relevanz für die Methode ist ihre erkenntnislogische Differenz gegenüber der Alltagspraxis. Die damit einhergehende Analyseeinstellung ist prozessrekonstruktiv beziehungsweise genetisch. Es geht dabei um die Frage, *wie* gesellschaftliche Tatsachen wie etwa Medienkompetenz hergestellt werden und nicht darum, *was* Medienkompetenz ist. Oder warum nimmt medienpädagogische Praxis bestimmte Formen an und andere nicht?

Ein korrespondierendes Verständnis solcher Handlungspraxen oder Äußerungen darüber setzt voraus, dass die Alltagspraxis beziehungsweise der erlebnismäßige Kontext, der Erlebniszusammenhang oder der Erfahrungs-

raum bekannt ist, aus dem solche Äußerungen oder Praxen stammen. Das Kennenlernen des Erfahrungsraums ist nicht ohne weiteres möglich und es sind dabei zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung beziehungsweise Sozialität zu unterscheiden. Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge verbunden sind (zum Beispiel die Lehrkräfte einer Schule), verstehen erstens einander unmittelbar und müssen nicht erst interpretieren, was der jeweils andere sagt. Sie verfügen in diesem Sinne über eine gemeinsame *konjunktive Erfahrung*. Dem gegenüber steht zweitens die kommunikative Beziehung, die sich in wechselseitiger Interpretation vollzieht (vgl. Bohnsack 2010b, S. 59 f.).

Man spricht in diesem Zusammenhang von *kommunikativen Erfahrungsräumen*, die auf Verständigungsprozessen auf einer Ebene intendierten Handelns basieren, die sich problemlos intersubjektiv überprüfen lassen (beispielsweise ob Präsentationssoftware im Unterricht genutzt wird). In Abgrenzung dazu werden in konjunktiven Erfahrungsräumen grundlegende Orientierungen, Haltungen und Dispositionen auf dem Wege des (habituellen) Handelns erworben. Diese konstituieren den Grundstock eines habituellen „Wissens wovon“, das nicht oder noch nicht einer Ebene kommunikativ-generalisierten „Wissens worüber“ entspricht (Schäffer 2001, S. 20). Die kleinste Einheit eines konjunktiven Erfahrungsraums existiert zwischen zwei Menschen und ist dadurch charakterisiert, dass beide über einen auf der vorsprachlichen Ebene angesiedelten gemeinsamen Vorrat verfügen, der neben Gesten und Körperhaltungen vor allem geteilte ästhetisch-kulturelle Ausdrucksformen umfasst, in denen sich Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien niederschlagen. Daneben begründet die gemeinsame Existenz in geistigen Beziehungen, wie sie sich zum Beispiel durch das gemeinsame Leben in einem Stadtteil ergeben, einen solchen Erfahrungsraum der daran beteiligten Subjekte auf der Basis gemeinsamer Praxis jenseits theoretischen Erkennens und kommunikativer Absichten (vgl. Bohnsack 2010b, S. 61).

Konjunktive Erfahrungsräume können auch als Milieus verstanden werden (vgl. Bohnsack 2010b, S. 111). Diese bilden sich im Zuge der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis und ihre Angehörigen verstehen sich im Medium des Selbstverständlichen. Dazu bedienen sie sich so genannter konjunktiver Begrifflichkeiten, die in ihrem umfassenden Gehalt nur diejenigen verstehen, die den Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang, aus

dem die Begrifflichkeiten stammen, kollektivbiografisch teilen, das heißt diese Begrifflichkeiten sind indexial. Die Milieus sind untrennbar mit den in diesen Erfahrungsräumen hervortretenden Praxen verbunden und werden von diesen begründet (vgl. Schäffer 2003, S. 84 f.). Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens oder der Sozialisationsgeschichte, aber auch strukturidentische Erlebnisse, genauso wie geteilte Erfahrung von Desintegration oder biografischer Diskontinuität verbinden die Milieugehörigen miteinander (vgl. Bohnsack 1998b, S. 97). Insofern sind diese Erfahrungen gleichartig, müssen aber nicht gemeinsam erlebt worden sein, sodass Milieus nicht notwendigerweise in kollektiven Lebensformen oder einer gemeinsamen Gruppenhistorie fundiert sein müssen (vgl. Bohnsack/Schäffer 2002, S. 4; Nohl 2007, S. 66).

Milieuspezifische Stile beziehungsweise Orientierungsmuster entfalten und artikulieren sich jedoch erst, wenn die auf die beschriebene Weise miteinander verbundenen Akteurinnen und Akteure in eine gemeinsame Handlungspraxis eintreten, um neue Milieuzusammenhänge zu generieren beziehungsweise brüchig gewordene zu reaktivieren und zu restrukturieren (vgl. Bohnsack 1998a, S. 123 f.). Dabei sind die Orientierungsmuster aber weder zufällig noch emergent, sondern verweisen auf „gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen, die sich u. a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten niederschlagen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 27). Das gilt dann gleichermaßen auch für die „erlebnismäßige Einbindung in Bildungsinstitutionen, die Stellung im Produktionsprozess und das sozialisatorische Erleben von Genderverhältnissen [...], [also für] Bildungs-, Berufs- und Arbeits- sowie Gendermilieus“ (Bohnsack 2013a, S. 185).

Die Orientierungsmuster setzen sich aus den Orientierungsschemata und den Orientierungsrahmen zusammen. Die Orientierungsschemata repräsentieren das kommunikative Wissen als das Wissen um Normen und Rollenbeziehungen (vgl. Bohnsack 2013a, S. 179). Es gründet auf institutionalisierten und damit normierten Ablaufmustern oder Erwartungsfahrplänen (zum Beispiel Curricula oder Schulprogramme, die bestimmte Abläufe regeln) genauso wie Handlungsentwürfe, die das Handeln im Sinne von (zweckrationalen) „Um-zu-Motiven“ orientieren (Bohnsack 1997; Bohnsack 2013b, S. 246). Ihre handlungspraktische Relevanz erfahren die Orientierungsschemata im Kontext der Orientierungsrahmen, die aus den milieu-

spezifischen Bindungen der Akteurinnen und Akteure hervorgehen. Handlungspraktisch umgesetzt werden sie im Medium der konjunktiven Erfahrung und des habituellen Handelns.

Im Zusammenwirken dieser beiden Aspekte ist auch der übergreifende Orientierungsrahmen beziehungsweise Habitus der Milieuangehörigen lokalisiert, der aus den in ihre Sozialisationsgeschichte eingelagerten milieuspezifischen Bindungen heraus entsteht (vgl. Bohnsack 1997, S. 57; Bohnsack 1998b, S. 112). Die Orientierungsrahmen entstehen im Sinne habitualisierter Wissensbestände dort, „wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d. h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne ‚mimetisch‘ angeeignet werden“ (Bohnsack 2010b, S. 132). Somit handelt es sich um überwiegend unbewusste, an Vorbildern und den Handlungen anderer orientierte Prozesse kreativer Nachahmung. Gleichzeitig erweitert der für die Dokumentarische Methode zentrale Begriff des Orientierungsrahmens „den Habitusbegriff um den – auch der empirischen Analyse zugänglichen – Aspekt, dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u. a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2013a, S. 181). Milieubildung ist damit sowohl eine lebensweltliche Gestaltungsperspektive als auch ein Analyserahmen für die empirische Rekonstruktion von Milieus (vgl. dazu auch Welling 2008a, S. 40–47).

3. Methodendiskussion

Wie sich die theoretischen Voreinstellungen der Dokumentarischen Methode im Forschungsprozess verorten, wird im Folgenden näher beschrieben. Die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der Milieuangehörigen und der dazugehörigen konjunktiven Wissensbestände erfordert die prinzipielle Unterscheidung einer kommunikativ-generalisierenden und immanenten Sinnebene (korrespondierend zum kommunikativen Erfahrungsraum) und einer dokumentarischen Sinnebene (korrespondierend zum konjunktiven Erfahrungsraum) als der zentralen methodologischen

Leitdifferenz der Dokumentarischen Methode (vgl. Kapitel 2). Die kommunikative Sinnebene wird durch das kommunikativ generalisierende oder theoretische Wissen repräsentiert, welches sich zum Beispiel aus institutionellen Regeln oder Rollenerwartungen zusammensetzt (vgl. Schröck 2009, S. 35). Diese Wissensbestände können direkt sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, wie etwa in Form von normativen Einschätzungen und Bewertungen zur schulischen Ordnung durch Lehrkräfte (vgl. Schröck 2009, S. 35). Die unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissens Ebenen verhalten sich aber nicht notwendigerweise kongruent zueinander. Viele Lehrkräfte vertreten zum Beispiel den normativen Anspruch der Medienkompetenzförderung auf der kommunikativen Ebene überzeugend, ohne dass mit diesem Anspruch praktische Konsequenzen für eine korrespondierende unterrichtsbezogene Handlungspraxis verbunden wären. Dem auf der kommunikativen Ebene vertretenen Anspruch der Medienkompetenzförderung liegt somit in Bezug auf die eigene Handlungspraxis keine handlungsleitende Orientierung zu Grunde.

Wir haben es insofern im weitesten Sinne mit einer Leerstelle auf der dokumentarischen Sinnebene zu tun. Das normativ vertretene Leitbild der Medienkompetenzförderung entfaltet gewissermaßen für viele Lehrkräfte keine handlungspraktische Relevanz. Die zentrale Frage in diesem Zusammenhang lautet: Welche handlungsleitenden Orientierungen strukturieren die Praxis der Lehrkräfte beziehungsweise ihr Handeln, wenn es nicht die auf der kommunikativen Ebene vertretenen Leitbilder sind? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt und dokumentarisch ausgewertet. Um aber den tiefergehenden semantischen Gehalt einer Gruppendiskussion zu erfassen, muss man deren formale Struktur im Sinne der Diskursorganisation, das heißt die formale Bezugnahme der an der Diskussion beteiligten Personen, zuvor verstehend erfassen (vgl. Bohnsack/Przyborski 2006, S. 235). Dabei hängt jede Fortbewegung im Diskurs von den vorhergehenden Schritten ab, die ohne diese nicht verständlich ist und nur mit Blick auf selbige interpretiert werden kann. Im Fokus der prozessbezogenen Analyse steht immer die Gruppe. Dem wird mit einer sequenzanalytischen Vorgehensweise und der Rekonstruktion des Bezugs der Sprecherinnen und Sprecher aufeinander Rechnung getragen. Erst vor dem Hintergrund der Reaktionen anderer Teilnehmender wird die

Äußerung einer Diskussionsteilnehmerin beziehungsweise eines -teilnehmers verständlich (vgl. Mensching 2008, S. 117).

Im Zuge der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens einer Gruppe – die als reflektierende Interpretation bezeichnet wird (vgl. Kapitel 4) – müssen demnach die Äußerungen der Teilnehmenden miteinander in Beziehung gesetzt werden, um den zugrunde liegenden Erfahrungsraum am konkreten Material beschreiben zu können. Mittels eines etablierten Begriffsinventars lassen sich die Diskursbewegungen angemessen beschreiben (vgl. Bohnsack/Przyborski 2010; Przyborski 2004). Die Explizierung der formalen Struktur fördert die Ablösung vom einzelnen Beitrag und lenkt den Blick auf die übergreifende, kollektiv erzeugte Dramaturgie der Diskursorganisation. Die folgende Abbildung skizziert die wichtigsten Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation im Rahmen der Dokumentarischen Methode.

<i>Proposition</i>	erstes Aufwerfen einer Orientierung		
<i>Elaboration</i>	jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung	<i>argumentativ</i>	<i>durch Argumente belegt</i>
		<i>im Modus der Exemplifizierung</i>	<i>mit Beispielen vertieft</i>
		<i>im Modus der Beschreibung</i>	<i>mit Beschreibungen</i>
		<i>im Modus der Erzählung</i>	<i>mit Erzählungen belegt</i>
<i>Differenzierung</i>	Aufzeigen der Grenzen einer Orientierung (nicht als negativer Gegenhorizont) Einschränkung von Reichweite / Relevanz einer Orientierung → Modifizierung eines Orientierungsgehaltes		
<i>Validierung</i>	Bestätigung: alles kann validiert werden	propositionell	Aufgreifen der gesamten aufgeworfenen Orientierung
		performatorisch	Aufgreifen eines Teils der Orientierung
<i>Ratifizierung</i>	Anzeigen des Verstehens, ohne inhaltliche Zustimmung wie bei der Validierung		
<i>Antithese</i>	Verneinung der Proposition; negativer Gegenhorizont		
<i>Synthese</i>	Zunächst einander entgegenstehende Orientierungsgehalte, Synthesen vollziehen sich meist in Konklusionen, Diskutierende nähern sich dem Kern der Orientierung antithetisch → vgl. antithetischer Diskursverlauf		
<i>Opposition</i>	Entwurf einer Orientierung, die mit der zuerst entfalteten unvereinbar ist → kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden → führt zur rituellen Beendigung eines Themas → keine konsensfähigen thematischen Konklusionen, Themensprünge		

<i>Divergenz</i>	scheinbare Bezugnahmen, die Fremdrahmungen sind → verdeckte Rahmeninkongruenz		
<i>Konklusion</i>	Abschluss der Entfaltung einer Orientierung; beendet ein Thema	„echt“	<ul style="list-style-type: none"> - im Modus der Formulierung einer Orientierung / Proposition - im Modus der Validierung einer Orientierung - im Modus der Generalisierung einer Orientierung - im Modus der Synthese
		„rituell“	<ul style="list-style-type: none"> - durch Ausklammern eines Themas - im Modus der Metarahmung - im Modus der Metakommunikation - durch Themenverschiebung - als rituelle Synthese - als performativische rituelle Konklusion
<i>Zwischenkonklusion</i> <i>Anschlussproposition</i>	Erweiterung eines Themas, anderes Aufrollen des Themas		
<i>Trans(positio)n</i>	Konklusion, in der ein neues Thema aufgeworfen und die alte Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird		

Abbildung 1: Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation (vgl. Schröck 2009, S. 51)

In dieser Übersicht deutet sich bereits an, dass der Orientierungsrahmen einer Gruppe erst auf der Grundlage der Gegenhorizonte erkennbar wird, innerhalb derer ein Thema abgehandelt wird. Die innerhalb der Gruppendiskussion hervorgebrachten Orientierungsmuster gewinnen ihre Konturen, indem sie an positiven und negativen Gegenhorizonten festgemacht werden. Solche Gegenhorizonte im Sinne von Orientierungsfiguren und deren Enaktierungspotentialen, das heißt inwieweit danach gehandelt wird, sind die wesentlichen Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe und rahmen diesen. Um die Orientierungsmuster zu erschließen, müssen vor allem die Rahmungen und die Selektivität (die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung eines Themas) einer Gruppe in den Blick genommen werden. Diese sind dann den Alternativen, wie sie von anderen Gruppen bei vergleichbaren Themen verwandt werden, gegenüberzustellen. Diese den gesamten Forschungsprozess begleitende Suche nach Vergleichshorizonten nennt man komparative Analyse (vgl. Bohnsack 2013b, S. 251).

Die komparative Analyse ist von zentraler Bedeutung für das rekonstruktive Vorgehen und begleitet den gesamten Auswertungsprozess. Sie be-

stimmt sowohl die Auswahl von zu interpretierenden Sequenzen aus dem erhobenen Material als auch den Weg zur Typenbildung. Aufgrund seiner Prozesshaftigkeit wird dieser Analyseschritt in der Regel jedoch nicht umfassend expliziert. Prinzipiell ist jeder Fall der Auswertung mit jedem anderen Fall in Bezug auf einen Orientierungsaspekt hin zu vergleichen. Die komparative Analyse dient außerdem der methodisch-methodologischen Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden, welche prinzipiell nicht aufgelöst werden kann. Sie kann lediglich methodisch kontrolliert werden, indem Forschende, die an den Forschungsgegenstand herangebrachten, impliziten Vergleichshorizonte (in Form von Hypothesen) mit weiteren aus empirischem Material rekonstruierten Fällen vergleichen. Durch die sukzessive Ersetzung von Hypothesen durch die aus dem empirischen Material rekonstruierten Vergleichsfälle lässt sich die Kontrolle der Standortgebundenheit in einen nachvollziehbaren Prozess überführen (vgl. Bohnsack 2013b).

Indem die jeweiligen Fälle vor dem Gegenhorizont anderer Fälle in ihre Bedeutungsschichten zerlegt werden, gelangt man schließlich zur Typenbildung (vgl. Bohnsack 2010a, S. 141). Dabei werden einerseits Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen herausgearbeitet. Andererseits wird nach dem Erlebnishintergrund oder existenziellen Hintergrund gefragt, in dem die Entstehung der biografischen Orientierungen zu suchen ist (vgl. Bohnsack 2010a, S. 141). Diese erste Stufe der Typenbildung der Dokumentarischen Methode wird als sinngenetisch bezeichnet. Durch die Abstraktion der (in der reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten) Orientierungsrahmen nähert sich das Verfahren (über den fallinternen und den fallübergreifenden Vergleich der Orientierungsrahmen) einer Typologisierung. Das herausgearbeitete gemeinsame Thema (über alle Orientierungsrahmen hinweg) wird als Basistypik bezeichnet (vgl. Bohnsack 2013b, S. 252). Im Zuge dieser auch als sinngenetisch bezeichneten Typenbildung werden auf Basis der Handlungspraxis der Beforschten zentrale Orientierungsfiguren herausgearbeitet „und im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert. Durch die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten kann so jeder einzelne Typ oder Typus von anderen unterschieden werden“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Von einem Typus lässt sich jedoch erst dann sprechen, wenn die rekonstruierten Orientierungsrahmen neben der fallinternen auch auf einer fallübergreifenden

Analyse basieren, und sich damit vom jeweiligen Fall und seiner Spezifik lösen (vgl. Bohnsack 2009, S. 58). Die sinngenetische Typenbildung wird dabei insofern etwas erleichtert, als die Basistypik auch durch das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes vorstrukturiert wird (vgl. Bohnsack 2013b, S. 253).

Die zweite Stufe der Typenbildung zielt auf die Erarbeitung einer soziogenetischen Typologie ab. Dabei wird eine Orientierung in ihrer funktionalen Beziehung zu spezifischen Erfahrungsdimensionen, zur Sozialisationsgeschichte beziehungsweise zum „existentiellen Hintergrund“ der Beforschten herausgearbeitet. Methodisch vollzieht sich dieser Schritt in zwei unterschiedlichen, sich aber dennoch einander ergänzenden beziehungsweise einander wechselseitig validierenden Schritten: der mehrdimensionalen Analyse sowie der soziogenetischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2013b, S. 262). Dabei zielt die soziogenetische Interpretation auf die Rekonstruktion der Prozessstruktur des Orientierungsrahmens im Sinne seines *Modus Operandi* ab. Dabei wird vor allem nach interaktiven Schlüssel-szenen innerhalb der (kollektiven) Sozialisationsgeschichte und Biografie der Beforschten gesucht. Der Zugang zu solchen Szenen findet sich einerseits über die fokussierten Passagen in den Gruppendiskussionen, andererseits aber in narrativen Interviews, die vor allem die Kindheit und frühe Jugendphase der Beforschten adressieren (vgl. Bohnsack 2013b, S. 267). Deutlich tritt hier der hohe Anspruch an die soziogenetische Typenbildung hervor, der sich nicht immer einlösen lassen wird, allein da viele Forschungsvorhaben nicht die Ressourcen zur Verfügung stellen, die erforderlich sind, um das benötigte empirische Material für eine soziogenetische Typenbildung zu erheben, geschweige denn, es in der erforderlichen Weise auszuwerten. Gleichwohl besitzt auch die sinngenetische Typenbildung eine eigene Erklärungskraft und Theoriebildungspotential, wie das nächste Kapitel zeigt.

4. Methodensetting und -beschreibung

Zu Beginn eines jeden empirischen Forschungsvorhabens steht die Realisierung des Feldzugangs. In vielen Forschungsprojekten erwiesen sich hierfür teilnehmende Beobachtungen als geeignetes Mittel. Durch die Teilnahme am Alltag der Beforschten eröffnet sich ein erster unmittelbarer Zugang zu den täglichen Aktivitäten, Ritualen, Interaktionen und Ereignissen des untersuchten Kontextes (vgl. Dewalt/Dewalt/Wayland 2000, S. 260). Die Methode hilft den Forschenden auch, eine offene, entdeckende und induktive Haltung einzunehmen. Das empfiehlt sich umso mehr, je weniger das adressierte Forschungsfeld bereits empirisch erschlossen wurde. Das Erleben des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes aus erster Hand hilft, sensible Fragen in der Sprache der Beforschten für den weiteren Untersuchungsprozess zu entwickeln.

Im Vorfeld der Gruppendiskussionen ist ein Leitfaden zu erstellen, in dem die Themen festgehalten werden, die forschungsrelevant sind und über die sich die Gruppe auseinandersetzen soll. Mit Blick auf die komparative Analyse sollte die Eingangsfragestellung jeder Gruppe identisch gestellt werden. Die Fragestellung sollte demonstrativ vage sein, um das Gespräch anzuregen und den Teilnehmenden möglichst viel Raum zur Entfaltung ihrer Relevanzen einzuräumen. Im Forschungsprojekt von BRÜGGEMANN wurden zum Beispiel die Lehrkräfte danach gefragt, was sie bewogen hatte, den Lehrberuf zu ergreifen. Den Teilnehmenden sollte auch mitgeteilt werden, dass sich die Erhebungsmethode an eine normale Gesprächssituation anzunähern versucht, das bedeutet, dass sie aufgefordert sind, miteinander zu reden und es ausdrücklich gewünscht ist, dass sie die Gruppendiskussion entwickeln und gestalten.

Dem Charakter der Gruppendiskussion entsprechend, richten sich alle Interventionen der Forschenden immer an die gesamte Gruppe. Ihr wird gewissermaßen die Bearbeitung von Themen vorgeschlagen, Initiierungen mit propositionalem Gehalt sind dabei zu vermeiden. Auch um der Gruppe möglichst viel Gelegenheit zu bieten, ihre jeweiligen Relevanzstrukturen zu entfalten und ihre Handlungspraxis zu erläutern, sollten Nachfragen zunächst immanent sein und an bereits Gesagtes anknüpfen, indem beispielsweise darum gebeten wird, bestimmte Aspekte weiter auszuführen. Auf diese Weise lässt sich unter anderem relativ gut feststellen, welche

eigenständige Relevanz die behandelten Forschungsthemen für die Gruppe haben. Vor jeder Intervention sollte aber immer vier bis fünf Sekunden abgewartet werden, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden ein Thema wirklich beendet haben.

Bedarfsweise kann den Teilnehmenden nach der Gruppendiskussion noch ein Kurzfragebogen vorgelegt werden, der neben soziodemografischen Basisdaten weitere für die Auswertung relevante Informationen erfragt. Für die Sequenzanalyse der reflektierenden Interpretation ist die korrekte Zuordnung aller Beiträge zu den jeweiligen Sprecherinnen beziehungsweise Sprechern essentiell. Es empfiehlt sich, die erhobenen Gruppendiskussionen vollständig zu transkribieren, wobei Eigennamen, Ortsnamen sowie Namen von Institutionen zu anonymisieren sind. Alle Hinweise, die Rückschlüsse auf reale Personen zulassen, sind zu anonymisieren oder zu maskieren. Die Transkription erfolgt nach im Rahmen der Dokumentarischen Methode vielfach erprobten Regeln, die auf einen mittleren Detaillierungsgrad abzielen und die Informationen zur Intonation und Lautstärkeveränderung wiedergeben sowie in begrenztem Umfang auch nonverbale Informationen (zum Beispiel Lachen oder Sprechpausen) berücksichtigen (vgl. Knobloch 2003, S. 159–160; Przyborski 2004, S. 50–51).

Im folgenden Abschnitt erläutern wir die Vorgehensweise der Auswertung von Gruppendiskussionen in grundlegenden Zügen anhand der Arbeit von BRÜGGEMANN (2013). Aufgrund des hohen Detaillierungsgrads einer umfassenden Diskursanalyse (vgl. Kapitel 3) müssen wir dabei jedoch auf die Ausarbeitung einer kleinteiligen Sequenzanalyse (formulierende und reflektierende Interpretation) verzichten und fokussieren auf die darauf aufbauende sinngenetische Typenbildung als zentralem Ergebnis der komparativen Analyse.

Insgesamt wurden in dem Forschungsprojekt zehn Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen (Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien) der Sekundarstufe 1 durchgeführt und vollständig transkribiert.

Schule	Gruppendiskussionen
RS-Landstraße	Gruppe Struktur
	Gruppe Grau
GY-Elbsand	Gruppe Haus
	Gruppe China
GS-Herbstschule	Gruppe Muffin
GS-Oberstadt	Gruppe Blume
	Gruppe Ruckzuck
GS-Marktplatz	Gruppe Mac
OZ-Nordstadt	Gruppe Silber
GY-Sonne	Gruppe Baum

Abbildung 2: Sample der Untersuchung von BRÜGGEMANN (2013)

Ausgehend von einer Gruppendiskussion wird zunächst dieser Fall (das heißt die ausgewählte Gruppendiskussion) thematisch erschlossen und es werden sukzessive weitere Fälle der Analyse zugeführt. Die Auswertung beginnt in der Regel mit einer vollständigen thematischen Gliederung jeder geführten Gruppendiskussion, welche die in der Diskussion aufgeworfenen Themen zusammenfasst. Dabei wird auch vermerkt, welche Themen von der Gruppe selbst eingebracht und welche von außen angeregt wurden (vgl. Bohnsack 2010b, S. 135). Erstere werden bevorzugt der späteren Interpretation zugeführt, da sich in der selbsttätigen Initiierung selbiger eine gewisse Relevanz des Themas für die Gruppe abbildet. Wiederholt selbstinitiierte Themen sind auch ein Hinweis auf den Orientierungsrahmen einer Gruppe. In diesem Zusammenhang ist auch nach den sogenannten Fokussierungsmetaphern zu suchen. Solche Textstellen mit hoher metaphorischer und interaktiver Dichte (charakterisiert unter anderem durch häufige Sprecherwechsel) verbergen regelmäßig den übergeordneten Orientierungsrahmen einer Gruppe (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 70). Es werden im Zuge der thematischen Gliederung auch Passagen für die detaillierte Interpretation ausgewählt, die im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung der Forschungsarbeit von besonderer Relevanz sind.

Wenn eine Sequenz ausgewählt wurde, wird diese zunächst einem weiteren deskriptiven Analyseschritt unterzogen – der detaillierten formulierenden Interpretation. Dabei wird herausgearbeitet, was von den Beforschten thematisiert und gesagt wird, um eine noch detailliertere thematische

Gliederung des Diskurses anhand ausgewählter Passagen zu rekonstruieren. Die formulierende Interpretation adressiert den kommunikativ-generalisierenden Sinngehalt und hält fest, *was* von der Gruppe thematisiert wird. Im Zuge der formulierenden Interpretation können aufgrund ihrer leichteren Zugänglichkeit bereits Wissensbestände auf der Grundlage von Orientierungsschemata explizit werden. Das können beispielsweise schulweite Vereinbarungen zur Nutzung und Verfügbarkeit von Medienressourcen sein. So verfügen beispielsweise die Mitglieder der Gruppe *Muffin* nur über einen eingeschränkten Zugang zur Nutzung des Computerraums an der Schule, da die Buchung dieser Ressource bevorzugten Funktionsträgern (Informatiklehrkraft, Mitglied der Schulleitung) vorbehalten zu sein scheint (vgl. Brüggemann 2013, S. 185).

Der Übergang von der formulierenden (immanenten) zur reflektierenden (dokumentarischen) Interpretation markiert den Wechsel von den *Was-* zu den *Wie-Fragen*. Im Zentrum der reflektierenden Interpretation steht die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens* innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, d. h. *wie* mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2010b, S. 135, Hervorhebung im Original). Die Analyse folgte damit der im dritten Kapitel adressierten methodologischen Leitdifferenz, basierend auf der Unterscheidung zwischen dem kommunikativ-generalisierenden und dem dokumentarischen Sinngehalt (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 13 f.). Oberster Bezugspunkt der Analyse im Zuge der reflektierenden Interpretation ist die Besonderheit oder Gesamtgestalt des untersuchten Falles. Der Verlauf der dabei interpretierten Passage wird unter dem Aspekt des Herstellungsprozesses kollektiver Orientierungen betrachtet. Detailliert ausgearbeitete Beispiele formulierender und reflektierender Interpretationen finden sich unter anderem bei Aglaja PRZYBORSKI (2004).

Die Bezugspunkte der fallinternen Interpretationen konstituieren auch die Ausgangspunkte der komparativen Analyse (vgl. Bohnsack 2010b, S. 137). Wurden innerhalb eines Falls Orientierungsaspekte herausgearbeitet, wird nunmehr in anderen Fällen ebenfalls nach diesen Orientierungen gesucht, die fallbezogenen Orientierungsrahmen miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt und möglichst zu einer sinngenetischen Typologie der untersuchten Fälle verdichtet. Von den zehn von

BRÜGGEMANN (2013) geführten Gruppendiskussionen gingen sechs in die komparative Analyse und damit in die Erarbeitung übergreifender Orientierungsrahmen ein. Die sechs eingehender untersuchten Fälle wurden ausführlich in ihren Orientierungsrahmen ausgearbeitet (vgl. Brüggemann 2013, S. 97–259).

Es stellt sich die Frage nach der angemessenen Anzahl von Gruppendiskussionen für eine solche Untersuchung beziehungsweise wie viele Fälle notwendig sind, um (mindestens) eine sinngenetische Typenbildung erarbeiten zu können. Leider lässt sich diese Frage in der Planungsphase noch nicht eindeutig beantworten, sondern erst im Prozess der Auswertung. Es ist jedoch davon auszugehen, dass mindestens sechs bis acht Fälle benötigt werden, um eine komparative Analyse vornehmen zu können.¹

Nachdem ein Orientierungsrahmen in seinem Abstraktionspotential ausgearbeitet wurde und fallübergreifende Gemeinsamkeiten in Form eines Typus beschreibbar gemacht wurden, führt der nächste Schritt zu einer Spezifizierung und Detaillierung des so gewonnenen Typus. Die damit einhergehende fallübergreifende (komparative) Analyse setzt den Fokus nicht in erster Linie auf die Übereinstimmungen der Fälle, sondern arbeitet vor allem die (maximalen) Kontraste zwischen den Fällen heraus, um so eine Typologie herauszubilden, die alle Fälle umfasst. Es wird somit jeder Fall mit jedem anderen Fall in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Kontrastierungen der Orientierungsrahmen verglichen (vgl. Brüggemann 2013, S. 94).

In der Untersuchung von BRÜGGEMANN konnte zum Beispiel ein gruppenübergreifendes charakteristisches Spannungsverhältnis, wie es dem Verständnis von Medienerziehung unter berufserfahrenen Lehrkräften zu Grunde liegt, rekonstruiert werden (vgl. Brüggemann 2013, S. 261). Die Angehörigen der Gruppen *Baum* und *Haus* zeichnen sich durch eine technisch-instrumentelle Orientierung im Hinblick auf die Medienerziehung aus. Die Vermittlung von technisch-instrumentellen Nutzungskompetenzen beispielsweise im Sinne von Programmanwendungen steht bei Gruppen dieses Typus im Vordergrund. Ethisch-moralische Aspekte der Medienzie-

¹ Im Rahmen einer Qualifikationsarbeit unter Promotionsniveau sollten es aber in der Regel nicht mehr als acht Gruppendiskussionen sein, um einer Überforderung durch Materialfülle vorzubeugen.

hung sind im Orientierungsrahmen dieser Gruppen dagegen von geringer Bedeutung. Im maximalen Kontrast dazu stehen bezüglich des Verständnisses und der Verortung der Medienerziehung die Gruppen *Blume* und *Grau*, deren zentrales Anliegen die Minimierung (oder Vermeidung) medial vermittelter Kommunikation in der Schule ist (vgl. Brüggemann 2013, S. 260). In diesen Gruppen wird davon ausgegangen, dass die digitalen Medien vor allem im häuslichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler umfassend und (zu) intensiv genutzt werden und die Schule vor allem als Ort interpersonaler Kommunikation bedeutsam ist. Im Kontrast zu den Gruppen *Baum* und *Haus* agieren die Mitglieder der Gruppen *Blume* und *Grau* im Modus einer „moralischen Instanz“. Sie vermeiden die Mediennutzung in der Schule bewusst, um so die interpersonale Kommunikation gezielt zu erhalten und zu pflegen.

Zwischen diesen im maximalen Kontrast stehenden Umgangsformen wurde ein drittes Orientierungsmuster anhand der Gruppen *Muffin* und *Struktur* herausgearbeitet (vgl. Brüggemann 2013, S. 261). Die Angehörigen dieses Typus schwanken situationsbezogen zwischen einer Priorisierung der zweckrationalen Vermittlung von Nutzungskompetenzen in Bezug auf die medienvermittelte Kommunikation und deren Vermeidung zu Gunsten einer direkten Kommunikation. Der fallübergreifende Vergleich wurde für unterschiedliche Orientierungsaspekte ausgearbeitet. Dabei wurden zum Beispiel sowohl übereinstimmende als auch kontrastierende Muster im Umgang mit der Frage nach der notwendigen *Macht und Kontrolle* in der Unterrichtspraxis rekonstruiert. (So konnten zum Beispiel die Kontrollfunktion der Eltern betreffend verschiedene Umgangsweisen offengelegt werden, wie sie sich für bestimmte Gruppen jeweils als typisch erwiesen.) Die auf diese Weise sukzessiv vollzogene Erarbeitung von Übereinstimmungen und Kontrastierungen ließ sich schließlich zu einer dreigliedrigen Typologie verdichten.

Typus A – Instrumentell-technisch agierende Strateginnen und Strategen
Typus B – Kontextbezogen agierende Pragmatikerinnen und Pragmatiker
Typus C – Moralisch agierende Erzieherinnen und Erzieher

Abbildung 3: Dreigliedrige Typologie nach BRÜGGEMANN (2013)

Mit den Typenbezeichnungen (Typus A, Typus B, Typus C) sind stets Orientierungsmuster adressiert, die durch mehrere Gruppen des Samples (vgl. Brüggemann 2013, S. 260) repräsentiert werden. Die sinngenetische Typenbildung wie sie hier durch den konsequenten fallübergreifenden Vergleich der Orientierungsmuster erarbeitet wurde, bringt drei Typen hervor: Typus A versammelt die *instrumentell-technisch orientierten Strateginnen beziehungsweise Strategen*, deren Medienhandeln sich vorwiegend an zweckrationalen Parametern und der Förderung von instrumentell-technischen Kompetenzen orientiert. Im maximalen Kontrast zu diesem von Typus A repräsentierten Orientierungsmuster steht das Orientierungsmuster von Typus C, den *moralisch agierenden Erzieherinnen beziehungsweise Erziehern*. Die Lehrpersonen, die diesem Typus angehören, agieren im Modus einer moralischen Instanz. Damit verbunden ist eine Deutungshoheit über die Medienpraxen der Schülerinnen und Schüler in einem bewahrend erzieherischen Modus. Das medienbezogene Handeln innerhalb dieses Orientierungsmusters bezieht sich auf Kontrollhandeln und auf eine bewusste Meidung medienbezogener Unterrichtspraxen zugunsten direkter interpersonaler Kommunikation und Interaktion. Zwischengelagert ist den Typen A und C der Typus B, der *kontextbezogen agierenden Pragmatikerinnen und Pragmatiker*, deren Orientierungsrahmen im Unterschied zu dem klar zweckrationalen Orientierungsmuster (Typus A) und dem moralisch-erzieherischen Orientierungsmuster (Typus C) situationsabhängig immer wieder neu hervorgebracht wird. Die Orientierungsaspekte fachlich-instrumenteller Förderung und ethisch-moralischer Förderung sind miteinander verwoben und es werden Handlungsentscheidungen jeweils abhängig vom Kontext getroffen, wobei eine eindeutige Gewichtung nicht vorgenommen wird (vgl. Brüggemann 2014, S. 68).

Die unterrichtsbezogene Handlungspraxis mit digitalen Medien wie sie in den untersuchten Fällen rekonstruiert wurde, vollzieht sich insgesamt in einem Spannungsverhältnis von instrumentell-technischer und ethisch-moralischer Kompetenzvermittlung. Diese Gemeinsamkeit aller Fälle (über deren Verschiedenheit hinweg) bildet die Basistypik der herangezogenen Untersuchung und lässt sich als *Spannungsverhältnis zwischen instrumentell-technischer und ethisch-moralischer Kompetenzvermittlung* beschreiben. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich in Bezug auf unterschiedliche Orientierungsaspekte. Unter der Basistypik formieren sich die herausgear-

beiteten Typen (instrumentell-technische Strateginnen und Strategen, Pragmatikerinnen und Pragmatiker, moralische Erzieherinnen und Erzieher), indem sie unterschiedliche Ausprägungen des Spannungsverhältnisses von instrumentell-technischer und ethisch-moralischer Kompetenzvermittlung repräsentieren.

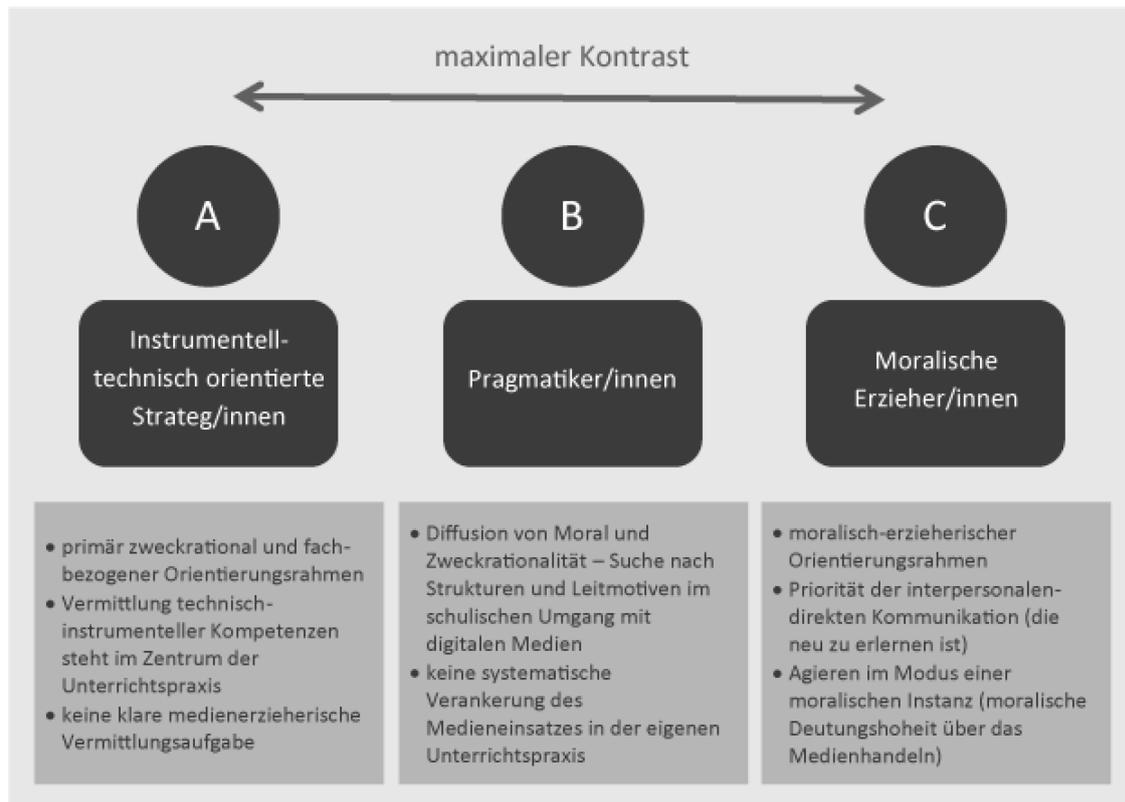


Abbildung 4: Typologie: Handlungsleitende Orientierungsmuster von Lehrpersonen in Bezug auf die unterrichtliche Mediennutzung (Brüggemann 2013, S. 260)

Die vorgestellte dreigliedrige Typologie ist exemplarisch. Es ist ebenso möglich, dass eine mit der Dokumentarischen Methode erarbeitete Typologie lediglich zwei Dimensionen umfasst oder auf deutlich mehr als drei Typen basiert.

5. Reflexion | Würdigung

Der vorliegende Beitrag gibt Forscherinnen und Forschern, die mit der *Rekonstruktion kollektiver Orientierungen* befasst sind oder erwägen, sich damit zu befassen, einen Überblick, wie sie dafür *Gruppendiskussionen* in Kombination mit der *Dokumentarischen Methode* der Interpretation einsetzen können. Dazu haben wir zum einen in (sehr) knapper Form die theoretische beziehungsweise methodologische Basis der Dokumentarischen Methode dargestellt und darauf aufbauend, anhand der Arbeit von Marion BRÜGGEMANN – in der dem begrenzten Platz geschuldeten kursorischen Form – nachgezeichnet, wie die Dokumentarische Methode der Typenbildung angewendet werden kann. Aufgrund des hohen Detaillierungsgrades des methodischen Repertoires und der sich darin widerspiegelnden Komplexität des theoretischen Überbaus kann die Darstellung lediglich Schlaglichter auf wichtige Weichenstellungen und charakteristische Merkmale des Forschungsprozesses werfen. Eine umfassende Auffächerung des mit der Dokumentarischen Methode verbundenen methodischen Repertoires und seiner Anwendung findet sich bei PRZYBORSKI (2004). Wer mit Gruppendiskussionen in Verbindung mit der Dokumentarischen Methode arbeiten möchte, dem sei erstens geraten, den von uns verwendeten Quellen zu folgen und diese zu vertiefen.

Zum Einstieg eignet sich besonders das Lehrbuch „Rekonstruktive Sozialforschung“ von Ralf BOHNSACK, das bereits in der neunten überarbeiteten und aktualisierten Fassung vorliegt. Des Weiteren stellt Arnd Michael NOHL unter www.dokumentarischemethode.de eine (unregelmäßig aktualisierte) Liste von Veröffentlichungen zur Dokumentarischen Methode in ihren unterschiedlichen Anwendungsfeldern zur Verfügung. Gerade für Einsteigerinnen beziehungsweise Einsteiger ist das eine gute Möglichkeit, sich insbesondere über publizierte empirische Arbeiten, die auf der Dokumentarischen Methode basieren, zu informieren.

Gleichwohl ist es schwer möglich, sich die Dokumentarische Methode der Interpretation – sowie die meisten anderen Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung – ausschließlich mittels entsprechenden Literaturstudiums anzueignen. Mindestens genauso wichtig ist der Austausch mit anderen Forschenden sowie die profunde Anleitung durch jemanden, der oder die die Arbeit mit der Methode beherrscht. Am besten

eignet sich dazu eine so genannte Forschungswerkstatt, in der – bevorzugt ausschließlich – mit der Dokumentarischen Methode gearbeitet wird. Dort treffen Forschende regelmäßig zusammen, um Ergebnisse aus ihrem Forschungsvorhaben vorzustellen und erhalten umfangreiches Feedback durch die anderen Teilnehmenden. An vielen Universitäten gibt es inzwischen solche von erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angeleitete Arbeitsgruppen.

Für Forschende, die sich noch unsicher sind, ob sie mit der Dokumentarischen Methode arbeiten möchten, bietet sich zunächst die Teilnahme an einem entsprechenden Workshop im Rahmen der regelmäßig stattfindenden überregionalen Treffen zu qualitativen Forschungsmethoden an. Diese Treffen finden zum Beispiel jährlich am Zentrum für Sozialforschung und Methodenentwicklung (www.zsm.ovgu.de) in Magdeburg oder an der Freien Universität Berlin (www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/index.html) statt. Hier können Interessierte einen Eindruck von der Forschungspraxis gewinnen und sich darüber vergewissern, ob sie mit der Dokumentarischen Methode arbeiten möchten. Solche Veranstaltungen bieten auch eine gute Gelegenheit, die Anbieterinnen und Anbieter in Frage kommender Forschungswerkstätten kennenzulernen und gegebenenfalls um Aufnahme zu bitten.

Interessierte Forschende sollten sich darüber im Klaren sein, dass die Dokumentarische Methode relativ aufwendig in der Realisierung ist und der Rekonstruktionsprozess prinzipiell ergebnisoffen ist. Gerade eine Typenbildung wird nicht immer möglich sein, obgleich die Nicht-Typisierung auch ein Ergebnis ist.

Abschließend bleibt noch darauf hinzuweisen, dass Gruppendiskussionen bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode nach wie vor großen Raum einnehmen. Sie sind aber längst nicht mehr das einzige Verfahren zur Erhebung und Auswertung von Daten mittels der Dokumentarischen Methode. So eignet sich die Methode auch für die Analyse narrativer Interviews (vgl. Nohl 2012) und hat sich zwischenzeitlich als probate Methode der qualitativen Bild- und Videointerpretation erwiesen (vgl. Bohnsack 2011; Bohnsack/Baltruschat/Fritzsche/Wagner-Willi 2015). Insofern ist die Dokumentarische Methode zukunfts offen und gut aufgestellt, um auch den sich im Zuge der Mediatisierung verändernden Kommunikations- und Ausdrucksweisen und deren Relevanzen für die unter-

schiedlichen medienpädagogischen Fragenstellungen adäquat zu begegnen. Dazu kommen kontinuierliche methodisch-methodologische Weiterentwicklungen, zum Beispiel zur relationalen Typenbildung und zum Mehrebenenvergleich, die die Reichweite und Erklärungskraft der Dokumentarischen Methode kontinuierlich weiterentwickeln (vgl. Nohl 2013). Insofern ist der vorliegende Beitrag als Momentaufnahme zu verstehen: Es ist davon auszugehen, dass sich die Methode kontinuierlich weiterentwickelt, um zukünftigen Anforderungen an die qualitative, empirische Forschung gerecht zu werden. Man darf gespannt sein!

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation
(vgl. Schröck 2009, S. 51)

Abbildung 2: Sample der Untersuchung von BRÜGGEMANN (2013)

Abbildung 3: Dreigliedrige Typologie nach BRÜGGEMANN (2013)

Abbildung 4: Typologie: Handlungsleitende Orientierungsmuster von Lehrpersonen in Bezug auf die unterrichtliche Mediennutzung (Brüggemann 2013, S. 260)

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“ – Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung, in: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 49–61
- Bohnsack, Ralf (1998a): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum – Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse, in: Matthiesen, Ulf (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung, Berlin: Edition Sigma, S. 119–149

- Bohnsack, Ralf (1998b): „Milieubildung“ – Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen, in: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort, Weinheim/München: Juventa, S. 95–112
- Bohnsack, Ralf (2009): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit, in: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung, Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf (2010a): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie, in: John, René/Henkel, Anna/Rückert-John, Jana (Hrsg.): Die Methodologien des Systems – Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?, Wiesbaden: Springer VS, S. 291–320
- Bohnsack, Ralf (2010b): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden, Opladen: Leske+Budrich
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation – Die dokumentarische Methode, Opladen: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus – Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200
- Bohnsack, Ralf (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Forschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270
- Bohnsack, Ralf/Baltruschat, Astrid/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation – Methodologie und Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Forschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32

- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2006): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion, in: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich, S. 233–248
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion, in: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich, S. 233–249
- Bohnsack, Ralf/Schäffer, Burkhard (2002): Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen, in: Burkart, Günter/Wolf, Jürgen (Hrsg.): Lebenszeiten: Erkundungen der Soziologie der Generationen, Opladen: Leske+Budrich, S. 249–273
- Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen, Berlin: Vistas
- Brüggemann, Marion (2013): Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften, München: kopaed
- Brüggemann, Marion (2014): Medienpädagogische Orientierungsmuster berufserfahrener Lehrkräfte, in: merz 58 (6), S. 63–73
- Dewalt, Kathleen M./Dewalt, Billie/Wayland, Coral (2000): Participant Observation, in: Bernard, Harvey Russell (Hrsg.): Handbook of Methods in Cultural Anthropology, Walnut Creek: AltaMira Press, S. 259–299
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Bos, Wilfried (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven, in: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann, S. 9–31
- Knobloch, Hubert (2003): Transkription, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Forschung, Opladen: Leske+Budrich, S.159–160

- Loos, Peter/Nohl, Arnd Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen, Berlin/Toronto: Barbara Budrich
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren, Opladen: Leske+Budrich
- Mannheim, Karl (1928/1964): Das Problem der Generationen, in: Mannheim, Karl (Hrsg.): Wissenssoziologie – Soziologische Texte 28, Berlin/Neuwied; Herman Luchterhand Verlag, S. 509–565
- Mensching, Anja (2008): Gelebte Hierarchien – Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei, Wiesbaden: Springer VS
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Forschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 295–324
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen, in: ZfE, 10, (2007) 1, S. 61–74
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: Imprint
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich – Neue Wege der dokumentarischen Methode, Wiesbaden: Springer VS
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode – Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: Springer VS
- Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung, in: MedienPaedagogik [Onlinedokument: www.medienpaed.com/globalassetmedienpaed/3/schaeffer1.pdf, aufgerufen am 07. März 2016]
- Schäffer, Burkhard (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxis-kulturen im Generationsvergleich, Opladen: Leske+Budrich
- Schröck, Nikolaus (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen, Wiesbaden: Springer VS

- Welling, Stefan (2008a): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln, München: kopaed
- Welling, Stefan (2008b): Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung, in: MedienPaedagogik, Heft 14 [Onlinedokument: www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/14/welling0802.pdf, aufgerufen am 07. März 2016]
- Welling, Stefan (2010): Der Computer als Mittel zum Zweck. Milieusensitive computerunterstützte Jugendarbeit als Gegenstand von Gruppendiskussionen, in: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen: Barbara Budrich, S. 123–136
- Welling, Stefan/Breiter, Andreas/Schulz, Arne-Hendrik (2015): Mediatisierte Organisationswelten in Schulen – Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert, Wiesbaden: Springer VS

Lizenz

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