Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns

Kurseinheit 4:
Professionsforschung in pädagogischen Handlungsfeldern

Fakultät für
Kultur- und Sozialwissen-schaften

S002652951
V1.0
26107-04-S#1

FernUniversität in Hagen

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, verbleiben bei der FernUniversität. Das Werk darf gemäß § 53 UrhG im privaten Rahmen zum Beispiel durch Kopien oder digitale Speicherung vervielfältigt werden.

Verzeichnis der Texte des Moduls

Welling, Stefan (o.J.): Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik, online unter: www.medienpaed.com.

Nittel, Dieter (2003): Mechanismen der Bearbeitung berufsbiographischer Ungewissheit. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, S. 297-317.

Cloos, Peter (2014): Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript, S. 257-271.

Hanses, Andreas (2016): Organisation und Biographie als Herausforderung professioneller Praxis. In: Busse, Stefan/Ehlert Gudrun/Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-70.

Dewe, Bernd/Peter, Corinna (2016): Professionelles Handeln – Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. Dargestellt am Fallbeispiel der Familienhilfe im Kontext Sozialer Arbeit. In: Busse, Stefan/Ehlert Gudrun/Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-158.

Riemann, Gerhard (2011): „He was showing lack of insight into his needs." – Zum Umgang mit professionellen Kernproblemen in der Arbeit mit alten Menschen – am Beispiel der Fallbearbeitung einer walisischen Sozialarbeiterin. In: : Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/Ehlert Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-55.

Köngeter, Stefan (2010): Sozialpädagogische Professionsforschung. In: Brandstetter, Manuela/Vyslouzil, Monika (Hrsg.): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem. Von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl. Wiesbaden: VS Research, S. 78-102.

Diese Seite bleibt aus technischen Gründen frei!

Text 1

Welling, Stefan (o.J.): Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik, online unter: www.medienpaed.com.

Im Text von Stefan Welling „Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung" geht es zentral um die Frage, wie in pädagogischen Berufen, in denen medienpädagogische Elemente zunehmend eine Querschnittsaufgabe darstellen, das Handeln der Professionellen empirisch untersucht werden kann. Ebenso wie eine medienpädagogische Professionsforschung generell, sind gerade die medienpädagogischen Orientierungsmuster von Pädagog*innen nach Welling noch ein deutliches Forschungsdesiderat (vgl. auch Kurseinheit 2). Um diese Lücke zu schließen schlägt er einen empirischen Zugang mittels Gruppendiskussionen vor sowie eine Auswertung dieser auf der Basis des Verfahrens der Dokumentarischen Methode, deren Relevanz für derartige Fragestellungen er ausführlich begründet. Anschließend geht er am Beispiel von drei Gruppendiskussionen mit Sozialarbeiter*innen in der offenen Jugendarbeit der Frage nach, welche Orientierungsmuster dem Umgang mit digitalen Medien in der offenen Jugendarbeit zugrunde liegen. Gruppendiskussionen macht Welling dann nicht nur als angemessenes Forschungsverfahren aus, sondern sieht darin auch Potentiale für die Professionalisierung pädagogischer Praxis, indem diese auch als Reflexionsinstrument von den mit medienpädagogischen Fragen befassten beruflich Tätigen selbst eingesetzt werden könnten.

Diese Seite bleibt aus technischen Gründen frei!

MedienPädagogik
www.medienpaed.com

Zeitschrift für
Theorie und Praxis
der Medienbildung
ISSN 1424-3636

Themenheft Nr. 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik

Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung

Stefan Welling

Abstract
Ausgehend von der Notwendigkeit einer qualitativ-empirisch fundierten medienpädagogischen Professionsforschung erörtert der Beitrag, wie das Gruppendiskussionsverfahren für diesen Zweck nutzbar gemacht werden kann. Anhand der exemplarischen Rekonstruktion medienpädagogischer Orientierungsmuster von in der offenen Jugendarbeit tätigen Pädagogen/-innen mit Hilfe der dokumentarischen Methode wird die praktische Anwendung des Verfahrens demonstriert und kritisch reflektiert. Dabei wird u. a. deutlich, dass das Gruppendiskussionsverfahren gut geeignet ist, zur Schliessung existierender Lücken der medienpädagogischen Professionsforschung beizutragen und gleichzeitig einen vielversprechenden Ansatz zur Entwicklung einer regelmässig eingeforderten reflexiven Professionalisierung zu leisten vermag.

1. Warum brauchen wir eine qualitativ-empirisch fundierte medienpädagogische Professionsforschung?

Die Arbeit von Dieter Baacke gilt innerhalb der medienpädagogischen Fachdiskussion im deutschsprachigen Raum nach wie vor als zentraler Referenzpunkt. Medienpädagogik umfasst demnach die Gesamtheit der pädagogisch orientierten Beschäftigung mit Medien in Theorie und Praxis sowie alle «pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug» (Baacke 1997: 5). Darunter fallen «alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen, und sozialkulturellen Überlegungen und Massnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen» (ebd.). In den 1990er Jahren avancierte das Konzept der Medienkompetenz, das über weite Strecken auf einen, von einer kritisch-reflexiven Haltung getragenen, zweck- und zielgerichteten Mediengebrauch abhebt, zur Zieldimension medienpädagogischer Arbeit (Rein 1996, Schell 1999). Im Kontext der andauernden Mediatisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, ertönt der Ruf nach der Vermittlung entsprechender Kompetenzen auf der Basis medienpädagogischer Praxis in anhaltender Lautstärke. Davon sind nahezu alle pädagogischen Berufe betroffen. Medienpädagogik ist

Online publiziert: 29. Februar 2008

dabei primär eine Querschnittsaufgabe, die innerhalb der verschiedenen Berufsfelder anteilig zum Tragen kommt. Die professionstheoretische Fundierung des medienpädagogischen Berufsbildes steht aber gleichwohl noch am Anfang (Hugger 2001, 2006, Neuss 2003).

Im vorliegenden Beitrag greife ich mit der Offenen Jugendarbeit exemplarisch einen pädagogischen Teilbereich heraus, in dem auch medienpädagogisch gearbeitet wird. Häufig sind es Sozialpädagogen/-innen mit unterschiedlich ausgeprägten Zusatzkompetenzen, aber auch nicht-pädagogisch qualifizierte Personen (z. B. Honorarkräfte), die diese Aufgaben übernehmen. Anhand von Beispielen aus einer qualitativ-empirischen Untersuchung zur computerunterstützten Jugendarbeit diskutiere ich die Eignung des Gruppendiskussionsverfahrens sowie der Auswertung der mit dem Verfahren erhobenen Daten mittels der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung aus primär methodisch-methodologischer Sicht (Welling 2007).

Generell dominieren symbolisch-interaktionistische, struktur- und systemtheoretische Ansätze die pädagogische Professionsforschung (Combe/Helsper 1996: 10–13, Schweppe 2003: 144). Alle drei verweisen auf einen Strukturkern professionellen Handelns, der vor allem durch Riskanz, Fehleranfälligkeit, Ungewissheit, Paradoxien und Antinomien charakterisiert ist (Schweppe 2003: 145, Hafeneger 2007: 14). Aufgrund dieser spezifischen Voraussetzungen lässt sich das professionelle Handeln weder wissenschaftlich steuern noch bürokratisch lenken bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableiten (Schweppe 2003: 145). Auf die Jugendarbeit übertragen, beruhen diese Paradoxien des professionellen Handelns, die allen Formen sozialer Arbeit inhärent sind, auf dem notwendigen Widerstreit divergierender Orientierungstendenzen bei der Bearbeitung der Probleme der Jugendlichen durch die Jugendarbeiter/innen (Schütze 1992, 2000). Letztlich sind es die unaufhebbaren Kernprobleme kommunikativer Interaktion und Welterkundung, die auch in diesem Feld pädagogischer Arbeit zum Tragen kommen (Schütze 2000: 50).

Um auf diese Problematik adäquat zu reagieren, müssen sich die Jugendarbeiter/innen aus strukturtheoretischer Professionssicht in die Situation ihrer Klientel hineinversetzen und deren Sinnhorizonte und Bewältigungsbedürfnisse adäquat erfassen, um parallel dazu auf Grundlage ihres Professionswissens stellvertretend geeignete Lösungen zu entwickeln (Tiefel 2004: 35).[1] Voraussetzung dafür ist eine «doppelte Professionalisierung durch die wissenschaftliche Disziplin *und* die Praxis» (ebd., H.i.O.). Damit, so Hugger, ist zugleich das Grundproblem professionalisierten Handelns angesprochen, nämlich die zu erbringende Vermittlungsleistung zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis bzw. zwischen Theorie und Praxis. Dabei

[1] Für ein strukturtheoretisches Professionsverständnis steht insbesondere Oevermann (1996). Von ihm stammt auch das Konzept der stellvertretenden Deutung, das seit den 1980er Jahren die Professionalisierungsdiskussion in der Erziehungswissenschaft prägt (Hugger 2003: 45).

zielt die Professionalisierung auf die Entwicklung einer Handlungsstruktur, die den professionell Handelnden ermöglichen soll, die lebenspraktischen Probleme ihrer Adressaten wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten, indem sie Fallanalysen und pädagogisches Handeln in ihrer beruflichen Praxis verbinden (Hugger 2003: 45). Auch Zacharias (2004: 167) betont die Bedeutung der in einem dialektisch-dialogischem Wechselverhältnis stehenden Theorie und Praxis für das pädagogische Handeln. Gleiches gilt für die Notwendigkeit des Reflektierens und Agierens sowie Denken und Machens. Dieser Wechsel zwischen Reflexion und Aktion ist auch für die medienpädagogische Praxis unverzichtbar, da sie in besonderer Weise auf Wirklichkeitskonstruktionen reagiert, die jenseits wissenschaftlicher Theorie-Konstruktionen im Verlauf der Alltagspraxis erfolgen (Baacke 1997: 5).

An dieser Stelle tun sich zwei erhebliche Probleme der medienpädagogischen Praxis auf: Erstens die Schwierigkeiten der Jugendarbeiter/innen, die Sinnhaftigkeit der adoleszenten Medienpraxis verstehend nachzuvollziehen und zweitens eine weit reichende Theorieferne der in der Jugendarbeit professionell Tätigen, die auch die medienpädagogische Arbeit tangiert. Neu sind diese Herausforderungen allerdings nicht: Bereits Ende der 1980er Jahre wiesen Böhnisch und Münchmeier (1987: 46) darauf hin, dass die Jugendlichen den Jugendarbeitern/-innen zunehmend fremd erscheinen und der jungen Generation und ihrem Handeln mit Unverständnis begegnen. Der Hinweis, dass die Jugendarbeiter/innen in Verdacht stünden, mittels vorgefertigter Zuschreibungen, eingespielter Deutungsmuster und Handlungsroutinen häufig gerade jene Schwierigkeiten und Problemfelder erst zu erschaffen oder zu verstärken, mit deren pädagogischer Bearbeitung sie sich dann beschäftigen, zeigt in die gleiche Richtung (King/Müller 2000: 11, Walser 2000: 251). Thole spricht in diesem Zusammenhang von expliziter Entprofessionalisierung und Dequalifizierungstendenzen in der Sozialpädagogik (Thole 2001, 2003). Eine systematische, wissenschaftlich gestützte und reflexive Fachlichkeit spielt demnach so gut wie keine Rolle für die Pädagogen/-innen bzw. dominiert eine ‹natürliche Fachlichkeit› ihre professionelle Praxis, die in der Regel nur auf einem populärwissenschaftlich und alltagspragmatisch fundierten Wissensrepertoire sowie vorrangig lebensweltlichen, biografisch angehäuften und alltagspraktischen Kompetenzen basiert (Thole 2001: 181f). In die gleiche Richtung zeigt eine aktuelle Untersuchung von Delmas und Scherr (2005), wonach sich die Praxis der Jugendarbeit in erheblicher Distanz zum Theoriediskurs entwickelt. Niesyto berichtet Ähnliches für die Medienarbeit, und die von ihm befragten Pädagogen/-innen verneinen grösstenteils eine Orientierung an bestimmten medienpädagogischen Modellen sowie die Berücksichtigung von Ergebnissen medienpädagogischer Forschung (Niesyto 2004: 30). Gleichzeitig macht ein Rest Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens den Kern pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität aus (Wimmer 1996: 425). Insofern ist Hugger (2001: 41f) zuzustimmen, der sich unter Be-

zugnahme auf Wimmer explizit für die Anerkennung des Nicht-Wissens als Strukturmerkmal pädagogischer Professionalität ausspricht.
Den Versuch, die Gründe für die skizzierten Probleme mittels einer empirisch fundierten, gegenstandsangemessenen Auseinandersetzung mit dem interessierenden Gegenstand zu erklären, liegt nahe. Denn das Verstehen von Äusserungen oder Handlungen bzw. der ihnen impliziten Haltungen und Orientierungen setzt voraus, dass man die Alltagspraxis bzw. den Erlebniszusammenhang kennen gelernt hat, aus dem diese Äusserungen stammen (Bohnsack 2003: 59f). Bisher aber, so Schweppe (2003: 146), fehlen empirische Annäherungen an das berufliche bzw. professionelle Handeln von Sozialpädagogen/-innen weitgehend. Das gilt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, analog für die medienpädagogische Forschung (Niesyto 2004, Welling/Brüggemann 2004).
Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode der Interpretation bieten sich als Instrumentarien für entsprechende Untersuchungen an, in deren Zentrum die oben hervorgehobenen, im Verlauf der Alltagspraxis erfolgenden Wirklichkeitskonstruktionen stehen. Diese Rekonstruktion zielt auf das der Praxis zugrunde liegende habitualisierte und teilweise inkorporierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert (Bohnsack u. a. 2001b: 9). Das bei der Arbeit mit der dokumentarischen Methode die empirische Basis des Akteurwissens nicht verlassen wird, unterscheidet sie von objektivistischen Zugängen, die nach Handlungsstrukturen ‹hinter dem Rücken der Akteure› suchen (ebd.). Aufgrund der hohen Bedeutung der Handlungspraxis für die Vorgehensweise wird diese Form der Wissenssoziologie auch als praxeologisch bezeichnet, die sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens oder Argumentierens anspricht (ebd.: 12f). Theorie- und Typenbildung erfolgen entsprechend auf der Grundlage der Rekonstruktion dieser Praxis bzw. des sie konstituierenden Erfahrungswissens (Bohnsack 2003: 10). Durch einen solchen Wechsel der Analyseeinstellung lassen sich auch die von Hugger angemahnten Schwächen einer theoriegeleiteten Typologisierung aufheben. Denn sie birgt reduktive Tendenzen einer Idealtypenbildung und vermag die ihr zugrunde liegende Wirklichkeit regelmässig nur eingeschränkt abzubilden (Hugger 2001: 55).

2. Die Nutzung des Gruppendiskussionsverfahrens für die medienpädagogische Professionsforschung

Der Einsatz von Gruppendiskussionen reicht im deutschsprachigen Raum bis in die 1950er Jahre zurück.[2] Im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie kann man vom Gruppendiskussionsverfahren aber nur dort sprechen «wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die

[2] Vgl. Loos und Schäffer (2001: 15ff) für eine Überblick zu den unterschiedlichen Ansätzen zur Arbeit mit Gruppendiskussionen.

Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrundliegenden theoretischen Modell, d. h. in metatheoretischen Kategorien mit theoriegeschichtlicher Tradition verankert sind» (Bohnsack 2000: 123). Diese Form des Gruppendiskussionsverfahren ist dabei, sich zu einem Standardverfahren der qualitativen Sozialforschung zu etablieren (Bohnsack u. a. 2006b: 6). Methodisch-methodologisch primär vor dem Hintergrund empirischer Jugendforschung fundiert (ebd.: 14), findet es inzwischen auch verstärkt Anwendung in der Medien- und der medienpädagogischen Forschung. Dabei ist zuerst auf Burkhard Schäffer zu verweisen, der generationsspezifische Medienpraxiskulturen rekonstruiert und miteinander verglichen hat (Schäffer 2003). Des weiteren wird das Gruppendiskussionsverfahren auch im Rahmen der Arbeit des *Hochschulartenübergreifenden Kompetenzzentrums für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (KGBI)* eingesetzt. Untersucht wurden und werden dort insbesondere geschlechtsspezifische Aspekte von Computermedienpraxiskulturen Jugendlicher aus unterschiedlichen Bildungsmilieus (Buchen 2004, 2006, Buchen/Philipper 2002, Buchen/Straub 2006a, Straub 2005, 2006). Dabei werden auch medienpädagogische Themen behandelt, wie z. B. die Frage danach, welche Konsequenzen die den Computermedienpraxiskulturen zugrunde liegenden Orientierungsmuster für die schulische Medienbildung haben (Buchen/Straub 2006b, Buchen/Philipper 2002). In der pädagogischen Professionsforschung ist das Gruppendiskussionsverfahren bisher nur vereinzelt zum Einsatz gekommen (vgl. z. B. Krüger u. a. 2002 und Kutscher 2003). In der medienpädagogischen Professionsforschung spielt es so gut wie gar keine Rolle.

Die gegenwärtige theoretisch-methodische Fundierung und die Verbindung des Erhebungsverfahrens mit dem Analyseverfahren der dokumentarischen Methode gehen primär auf die Arbeit von und um Ralf Bohnsack herum zurück (Bohnsack 2003, Bohnsack u. a. 2001a, Bohnsack u. a. 2006a). Von zentraler Relevanz ist dabei die Konzeption des von Karl Mannheim entwickelten konjunktiven Erfahrungsraums, der das Kollektive theoretisch-methodisch in einer der empirischen Evidenz der Gruppendiskussion adäquaten Weise begründet (Bohnsack 2003: 108). Mannheim hat die dokumentarische Methode wissenssoziologisch geprägt und erkenntnistheoretisch begründet, die einen methodisch kontrollierbaren Zugang zu den konjunktiven Erfahrungen ermöglicht (Mannheim 1964 (1921)). Innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume werden auf dem Wege habituellen Handelns grundlegende Orientierungen, Haltungen und Dispositionen erworben. Sie bilden den Grundstock eines habituellen ‹Wissens wovon›, das nicht oder noch nicht einer Ebene kommunikativ-generalisierten ‹Wissens worüber› entspricht (Schäffer 2001: 20). Ein konjunktiver Erfahrungsraum zwischen zwei Menschen zeichnet sich in diesem Sinne dadurch aus, dass beide über einen auf der vorsprachlichen Ebene angesiedelten gemeinsamen Pool verfügen, der neben Gesten und Körperhaltungen vor allem mit geteilten ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen gefüllt ist,

in denen sich Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien manifestieren. Neben dieser, quasi kleinsten Einheit konstituiert die gemeinsame Existenz in geistigen Beziehungen, wie sie sich z. B. durch die Arbeit im gleichen Berufsfeld ergibt, einen solchen Erfahrungsraum der daran beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis jenseits theoretischen Erkennens und kommunikativer Absichten (Bohnsack 2003: 62).

Man kann in diesem Kontext auch vom Milieu als konjunktiven Erfahrungsraum sprechen (ebd.: 11). Solche Milieus bilden sich im Verlauf der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis, ihre Angehörigen verstehen sich im Medium des Selbstverständlichen. Dazu bedienen sie sich so genannter konjunktiver Begrifflichkeiten, die in ihrem umfassenden Gehalt nur denjenigen verständlich sind, die den Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang, aus dem die Begrifflichkeiten stammen, kollektiv-biografisch teilen, d. h. diese Begrifflichkeiten sind indexial. Die Milieus sind untrennbar mit den in diesen Erfahrungsräumen hervortretenden Praxen verbunden und werden von diesen begründet (Schäffer 2003: 27). Unter anderem verbinden Gemeinsamkeiten des biografischen Erlebens oder der Sozialisationsgeschichte und strukturidentische Erlebnisse die Milieuangehörigen miteinander (Bohnsack 1998b: 97). Die Angehörigen der gleichen Profession sind aufgrund vergleichbarer beruflicher Sozialisationsmuster, strukturidentischer Erfahrungen aus der Arbeitspraxis und der Auseinandersetzung mit gleichen und ähnlichen Orientierungsschemata eng miteinander verbunden, sodass man auch von einem professionellen Milieu sprechen kann.

Die zentrale Prämisse bei der Durchführung von Gruppendiskussionen ist die Herstellung von Selbstläufigkeit. Diese zielt darauf ab, dass den Diskutierenden die Möglichkeit eingeräumt wird, ihre Orientierungsrahmen im Gespräch zu artikulieren. Erst wenn sich die Diskussion einer Gruppe in ihrer Eigenständigkeit entfalten kann, kommen die Relevanzsysteme ihrer Mitglieder zum Vorschein. Gleichzeitig wird auf diese Weise verhindert, dass in erster Linie die theoretisch induzierten Relevanzsysteme der Forschenden, z, B. in Form von mehr oder weniger offenen bzw. geschlossenen Diskussionsleitfäden, von den Gruppendiskussionsteilnehmern/-innen abgearbeitet werden (Loos/Schäffer 2001: 52).[3]

Ausserdem erhalten die Diskussionsteilnehmer/innen aufgrund der multilateralen Interaktionsmöglichkeiten während der Gruppendiskussion weitaus grösseren Einfluss auf den Verlauf und die Themenhierarchie der Erhebung als beim Einsatz anderer Erhebungsinstrumente, da sich die feldspezifische Kommunikation zwischen Forschenden und Teilnehmenden alltagsnah und nicht-hierarchisch insze-

[3] Der Grad der hergestellten Selbstläufigkeit lässt sich methodisch kontrollieren, indem anhand der Transkripte zwischen Sequenzen unterschieden wird, in denen die DiskussionsteilnehmerInnen explizit auf die Interviewenden reagieren und solchen, in denen sie sich metaphorisch und dramaturgisch immer mehr steigern und die Interviewenden tendenziell in den Hintergrund treten (Loos/Schäffer 2001: 52). Vgl. zur Durchführung von Gruppendiskussionen auch Loos und Schäffer (2001: 48ff) und Bohnsack (2003: 20ff).

nieren lässt (Kutscher 2006: 189f). Das dient auch der methodischen Kontrolle der Erhebung, denn indem die Erforschten Gelegenheit erhalten ihr kommunikatives Regel- und Relevanzsystem zu entfalten, wird die Kontrolle zwischen den ‹Sprachen› von Forschenden und Erforschten über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen und ihrer Relevanzsysteme erst möglich (Bohnsack 2005: 69f).

Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, «einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschliessen» (Bohnsack u. a. 2001b: 14). Die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten Fälle steht dabei von Beginn an im Zentrum der Untersuchung. Das unterscheidet das Gruppendiskussionsverfahren auch in besonderer Weise von individuierenden Erhebungsverfahren wie z. B. dem narrativen Interview, bei dem die Beziehung zum kollektiven Charakter der untersuchten Fälle erst nachträglich hergestellt wird.

Im Rahmen der formulierenden Interpretation als erstem Analyseschritt werden zunächst eine thematische Struktur des vorliegenden Materials erstellt und Passagen ausgewählt, die zum Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden sollen. Die Auswahl orientiert sich an der thematischen Relevanz der Passagen für die Ausgangsfragestellung sowie der thematischen Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen (Bohnsack 2003: 135).[4]

Die reflektierende, bzw. dokumentarische Interpretation des Forschungsmaterials ist der zweite und zentrale Schritt der dokumentarischen Methode. Im Fokus der methodologischen Vorgehensweise stehen die Rekonstruktion und die Exemplifizierung der Orientierungsmuster und des Orientierungsrahmens (der auch als Habitus bezeichnet werden kann), innerhalb dessen bestimmte Themen (z. B. der Umgang mit Computerspielen) abgehandelt werden (ebd.).[5] Im Zuge der reflektierenden Interpretation vollzieht sich methodisch ein Wechsel von den ‹*Was*-› zu den ‹*Wie*-Fragen›: *Was* dokumentiert sich in dem, *wie* etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. die kollektive Handlungspraxis? An dieser Stelle kommen die Orientierungsmuster, bestehend aus Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen zum Tragen. Die Orientierungsschemata umfassen institutionalisierte und damit normierte Ablaufmuster oder Erwartungsfahrpläne (z. B. verbindliche Projektziele oder jugendschutzrechtliche Vorgaben) genauso wie Handlungsentwürfe, an denen das Handeln im Sinne von (zweckrationalen) ‹Um-Zu-Motiven› orientiert ist (Bohnsack 1997b, 2001: 229f). Die

[4] Vgl. Bohnsack und Nohl (2001) sowie Bohnsack (2003: 212ff) zur Durchführung der formulierenden und reflektierenden Interpretation.

[5] Im Unterschied zu Hypothesen, mit denen ex ante formuliertes theoretisches Wissen an den Untersuchungsgegenstand herangetragen wird und «die den Charakter gegenstandsbezogener Theorien haben, stehen in der qualitativen Sozialforschung Meta-Theorien oder formale Theorien am Anfang des Forschungsprozesses». Begriffe wie der des Erfahrungsraumes, der Gruppe oder des Kollektives, genauso wie der des Orientierungsmusters und Orientierungsrahmens sowie die Kategorien der Diskursorganisation und der Dramaturgie des Diskurses bilden den meta-theoretischen Analyserahmen der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2005: 70).

Enaktierung, d. h. die handlungspraktische Umsetzung dieser Schemata, vollzieht sich im Medium der konjunktiven Erfahrung und des habituellen Handelns. Im Zusammenspiel dieser beiden Aspekte ist der übergreifende Orientierungsrahmen einer Gruppe angesiedelt (Bohnsack 1997b: 57, 1998b: 112). Die Orientierungsrahmen bilden sich 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 2003: 132).

Die tiefergehenden semantischen Gehalte einer Gruppendiskussion lassen sich aber nur dann erfassen, wenn deren formale Struktur im Sinne der Diskursorganisation, d. h. die formale Bezugnahme der an den Diskussionen beteiligten Personen, zuvor verstehend erfasst wurde (Bohnsack/Przyborski 2006: 235). Erst diese Rekonstruktion erlaubt vailde Aussagen über die Existenz konjunktiver Erfahrungsräume oder Milieus und darüber, welcher Art die sie konstituierenden Gemeinsamkeiten sind.[6] Indem die Existenz konjunktiver Erfahrungsräume nicht vorab durch Hypothesen und theoretische Relevanzsetzungen der Forschenden unterstellt werden, wird ein offener und in diesem Sinne rekonstruktiver Zugang zum Forschungsfeld eröffnet (ebd.: 246). Vor dem Hintergrund des Wissens um die natürlichen Standards der Erforschten, d. h. den im Forschungsfeld immer schon vorfindbaren Regeln, formalen Strukturen und ‹Standards› der Kommunikation und Darstellung, lassen sich auch die Interventionen der Forschenden methodisch kontrollieren und entsprechend strukturieren (ebd.: 247). Um die natürlichen Standards aber nicht lediglich zu übernehmen, sondern in gleicher Weise zu kontrollieren, muss ausserdem ein ‹Bruch› mit den Vorannahmen des common sense erfolgen, indem die in der Praxis alltäglicher Verständigung implizierten kommunikativen Regeln empirisch rekonstruiert werden (Bohnsack 2005: 72).[7]

Entscheidend für die Erschliessung der Orientierungsmuster ist, dass dem Rahmen und der Selektivität (die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung eines Themas) einer Gruppe Alternativen gegenüber gestellt werden, wie sie von anderen Gruppen bei vergleichbaren Themen verwendet werden (Bohnsack 2003: 136). Die Vergleichsgruppenbildung bzw. komparative Analyse ist zentral für das rekonstruktive Verfahren, denn erst durch den Kontrast in den Gemeinsamkeiten, d. h. dem Vergleich von Gruppen, die sich vor ein gemeinsames

[6] Vgl. zur Diskursanalyse der dokumentarischen Methode, den Modi der Diskursorganisation und der Repräsentation von Erfahrungsräumen Przyborski (2004).

[7] Diese common-sense Theorien adressieren die Ebene des kommunikativ-generalisierenden Wissens. Kommunikatives Wissen bzw. Erfahrungsräume basieren auf Verständigungsprozessen auf einer Ebene intendierten Handelns, die sich problemlos intersubjektiv überprüfen lassen (z. B. die Frage danach, ob ein Projekt Spass gemacht hat). Den ‹Gegenpol› bildet das konjunktive Wissen. Siehe zu den Theorien des common sense auch Bourdieu (1996: 278).

entwicklungstypisches Problem gestellt sehen, werden im Zuge der unterschiedlichen Strategien der Problembewältigung milieutypische Unterschiede oder Kontraste sichtbar (Bohnsack 1989: 346). Gleichzeitig trägt diese Form des Vergleichs ebenfalls zur Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden bei. Diese lässt sich zwar prinzipiell nie vollständig auflösen, durch die sukzessive Ersetzung der von den Forschenden an den Forschungsgegenstand herangetragenen impliziten Vergleichshorizonte durch aus dem empirischen Material rekonstruierte Vergleichsfälle lässt sich die Kontrolle aber zumindest methodisieren (Bohnsack 2001: 235f). Negative und positive Vergleichs- bzw. Gegenhorizonte sowie deren Enaktierungspotenziale sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe, die auch deren Rahmen konstituieren. Neben dem fallübergreifenden wird der fallinterne Vergleich bemüht, der durch das Gerüst der jeweiligen Rahmenkomponenten strukturiert wird. Indem man die jeweiligen Fälle vor dem Gegenhorizont anderer Fälle in ihre Bedeutungsschichten zerlegt, gelangt man zur Typenbildung (Bohnsack 2003: 141ff).

Dabei werden zum einen Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen herausgearbeitet. Zum anderen zielt die Typenbildung auf die Erlebnis- oder existenzielle Hintergründe, in dem die Entstehung der biografischen Orientierungen zu suchen ist (ebd.: 141). Anders als die Typenbildung des common sense, wie man sie in prominenter Form bei dem vom Max Weber vorgeschlagenen Idealtypus findet, zielt die praxeologische Typenbildung darauf ab, die Um-zu-Motive im Zusammenhang der sie konstituierenden Bedingungen zu erfassen, d. h. jenen Erlebniszusammenhängen, aus denen sie entstanden sind (den Weil-Motiven) (Bohnsack 2001: 227, 2003: 145f). Insofern ist diese Form der Typenbildung auch nicht mit einer Typisierung von Ergebnissen im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretationen zu verwechseln. Vielmehr folgt sie den der komparativen Analyse zugrunde liegenden Dimensionen des existenziellen Hintergrunds (z. B. Geschlechts- oder Bildungsmilieuzugehörigkeit), aus denen heraus sich die einzelnen Fälle (repräsentiert durch die jeweiligen Gruppen) erklären (Loos/Schäffer 2001: 71f). Die Generierung einer validen Typenbildung setzt voraus, dass die verschiedenen Typiken entlang der unterschiedlichen Dimensionen oder Erfahrungsräume eines Falles herausgearbeitet werden, sodass sich an diesem unterschiedliche Typiken überlagern (Bohnsack 2003: 143). Denn milieutypische Unterschiede werden gerade dann konturiert sichtbar, wenn sie vor dem Hintergrund von Gemeinsamkeiten (z. B. gemeinsames entwicklungstypisches Phänomen) beobachtet werden können. Somit ist der Kontrast in der Gemeinsamkeit (s. o.) auch das fundamentale Prinzip bei der Generierung einzelner Typiken und zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält (ebd.). Gleichzeitig ist die Typenbildung für die qualitative Sozialforschung unter dem Aspekt der Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse unverzichtbar (Bohnsack 2005: 76f).