

Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 5/2022

Hoffmann, Stefanie (Ed.); Klinge, Denise (Ed.); Petersen, Dorthe (Ed.); Rundel, Stefan (Ed.)

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hoffmann, S., Klinge, D., Petersen, D., & Rundel, S. (Hrsg.). (2022). *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 5/2022* (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 5/2022). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.85952>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Heft 5 2022

JDM

Jahrbuch Dokumentarische Methode

Schwerpunkte:

Digitale Medien und Dokumentarische Methode

**Dokumentarische Bildanalyse
in Zeitungen und auf Online-
plattformen**

**Fachunterrichtliche Praxen
und Dokumentarische Evaluationsforschung**

herausgegeben vom ces e.V.

Jahrbuch

Dokumentarische

Methode

Das Jahrbuch Dokumentarische Methode wird vom centrum für qualitative evaluations und sozialforschung (ces e. V.) herausgebracht. Aus dem Vorstand des Vereins konstituiert sich ein wechselnder HerausgeberInnenkreis.

Das Jahrbuch erscheint mindestens ein Mal jährlich im Open Access im Social Science Open Repository (SSOAR).

Weitere Informationen zum Verein: www.ces-forschung.de

Weitere Informationen zum Publikationsort: www.ssoar.de

Jahrbuch Dokumentarische Methode, 4. Jahrgang, 2022, Heft 5
HerausgeberInnen: Stefanie Hoffmann, Denise Klinge, Dorte Petersen und Stefan Rundel.

Kontakt zur Redaktion: vorstand@ces-forschung.de

Inhalt

*Denise Klinge / Stefanie Hoffmann / Dorte Petersen /
Stefan Rundel*

Herausforderungen einer dokumentarischen Forschung
zu Digitalisierung und Digitalität 5

SCHWERPUNKTBEITRÄGE: DIGITALE MEDIEN UND DOKUMENTARISCHE METHODE

Denise Klinge

Perspektiven einer Rekonstruktiven Medienforschung.
Zoom als sozialer Rahmen von Situation und
Kommunikation 15

Jan-Hendrik Hinzke / Angelika Paseka

Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der
Dokumentarischen Methode auswerten. Methodologische
Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten 41

OFFENE BEITRÄGE UND REPLIKEN

Stefanie Kessler

Medial vermittelte Bilder zur Kinder- und Jugendhilfe in
Zeiten von Corona. Reflexion einer explorativen
Diskursanalyse 67

- *Maïke Tobies-Jungenkrüger*: Eine Analyse medial
vermittelter Bilder Sozialer Arbeit in der Kinder- und
Jugendhilfe während der Corona-Pandemie. Eine
Replik zum Beitrag von Stefanie Kessler 95

<i>Tobias Kamelski</i>	
Theoretical and Practical Considerations Concerning the Use of Larger Qualitative Samples for the Documentary Interpretation of Pictures	109
- <i>Franziska Endreß</i> : Abseits des Augenpunkts. Eine ikonische Reflektion rekonstruktiver Bildinterpretation. Eine Replik zum Beitrag von Tobias Kamelski	137
<i>Büşra Kocabıyık / Tanja Sturm</i>	
Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen und Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland	155
- <i>Anja Hackbarth</i> : Ein transnationaler Beitrag unterrichtlicher Praxen? Eine Replik zum Beitrag von Büşra Kocabıyık und Tanja Sturm	171
<i>Silke Werner</i>	
Dokumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung? Überlegungen am Beispiel der didaktischen Interventionsstudie <i>Serelisk</i>	177
- <i>Anja Hackbarth</i> : Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung. Eine Replik zum Beitrag von Silke Werner	201
AUTORINNEN UND AUTOREN	208

*Denise Klinge, Stefanie Hoffmann, Dortha Petersen,
Stefan Rundel*

Herausforderungen einer dokumentarischen Forschung zu Digitalisierung und Digitalität

Nicht nur die Jahre der Pandemie haben gezeigt, dass digitale Medien als Forschungsfeld, aber auch als Bedingungen von Formen des Sozialen eine Rolle spielen. Seit Jahren wird auf die Digitalisierung von Lebenswelten und eine umfassende Mediatisierung aufmerksam gemacht (vgl. Hepp und Krotz 2012; Kalina et al. 2018; Krotz 2007). Damit einher geht eine Strukturierung von Lebens- und Arbeitsbereichen durch digitale Datennetzwerke und die Beteiligung von digitalen Technologien am sozialen und kulturellen Leben. Die *Digitalisierung* kann als ein zweiseitiger Prozess beschrieben werden: Auf der einen Seite müssen Objekte der analogen Welt modellhaft für Datensammlungen abstrahiert und im Digitalen repräsentiert werden, wobei immer umfassendere Datensammlungen die abstrahierten Modelle ‚verfeinern‘ und auf der anderen Seite müssen physische Realitäten für Datensammlungen passend gemacht werden (vgl. Allert et al. 2017, S. 12). Entsprechend müssen (standardisierte) Situationen geschaffen werden, damit überhaupt erst Daten gesammelt und Gegenstände digital konstruiert werden können. So sammelt bspw. die Apple Health App Daten der Nutzer*innen zu Bewegung, Ernährung, Schlaf, Herzfrequenz etc. mithilfe der umfangreichen Sensorentechnik und ihren Schnittstellen zu anderen Apps, die zusammengebracht die individuelle Gesundheit darstellen sollen. Auf der anderen Seite muss die Datensammlung aber gewährleistet werden, indem die Nutzer*innen das Smartphone bei sich tragen, sie mit der Apple Watch für das ständige Pulsmessen ausgestattet sind, ihre Kalorien zählen und medizinische Werte, wie Angaben zum Blutbild, in Erfahrung bringen und mit der Technologie teilen.

Neben dem Begriff der *Digitalisierung*, der eben jenen Prozess der Modellierung durch Datensammlung beschreibt, wird der Begriff der *Digitalität* verwendet, um die Materialität einer digitalisierten Lebenswelt zu beschreiben, in

der Menschen und Technologien durch digitale Netzwerke verbunden sind. „Digitalität“ bezeichnet damit jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (Stalder 2016, S. 17 f.). Entsprechend werden gegenwärtige soziale und kulturelle Strukturen und Prozesse über die Lebensspanne hinweg zunehmend von digitalen Technologien und Dateninfrastrukturen konfiguriert (vgl. Lupton 2015, S. 188 f.). So werden kulturelle Inhalte in sozialen Medien wie YouTube, Instagram, TikTok und Co. produziert und konsumiert (vgl. Becker et al. 2013; Rode und Stern 2018) und *Algorithmen* bestimmen die Sichtbarkeit von Informationen (vgl. Beer 2016). Das Streben nach einer umfänglichen Digitalisierung der Lebenswelt drückt sich in den Begriffen von „smart home“ oder „smart city“ aus, in welcher der Alltag durch Automatisierung und Vernetzung von Menschen und Technologien schon in Teilen gestaltet wird und noch umfassender werden soll (vgl. u. a. Sprenger und Engemann 2015). So sollen bspw. Ampelschaltungen dem Verkehrsaufkommen angepasst werden oder Sensorenteknik im Haus informiert schon jetzt, wenn mal wieder gelüftet werden sollte. Aber auch auf der Mikroebene von Praktiken lassen sich neue Verbindungen mit dem Smartphone als „Nahkörpertechnologie“ (Kaerlein 2018) beschreiben, die von Intimität und einer inkorporierten Verbundenheit mit der Technologie geprägt sind. Ebenso werden intimste Sphären, wie die eigene Wohnung, durch das Zusammenleben mit Butlersystemen, wie Alexa oder Siri, zu einem Ort der Datenproduktion (vgl. Berry 2019, S. 30). Eng verbunden ist damit die Produktion großer Datenmengen durch die Digitalisierung sozialer und organisatorischer Prozesse im Sinne von Big Data (vgl. Mayer-Schönberger und Cukier 2013; Reichert 2014). Durch die Sammlung und Verwertung dieser Daten verändert sich u. a. die Bewertung und Gratifizierung von Arbeit, was sich beispielsweise an den Quantifizierungs- und Ratingpraktiken im Wissenschaftsbetrieb beobachten lässt (vgl. Schäffer 2017).

Diese Zusammenschau von Phänomenen der Digitalität und Digitalisierung von Lebenswelten macht deutlich, dass durch die umfassende Verbindung von Menschen, Technologien und Dateninfrastrukturen sowie die Informationsgenerierung und -aufbereitung über granular erfasste Datenmengen neue Praktiken, Gegenstände, Wissensformen und „Strukturen des Denkens“ (Mannheim 1980) hervorgebracht werden können. Somit also auch neue „Erfahrungsräume“ und neuartige Relationierungen von „Seinsfaktoren“ (Mannheim 1980) als noch vor fast 100 Jahren, als Karl Mannheim Grundsteine der Methodologie der Dokumentarischen Methode wesentlich begründete.

Auch wenn der Digitalisierung und Digitalität von Lebenswelt historische Entwicklungen der Standardisierung, Vernetzung, Quantifizierung und Visualisierung vorausgehen, so sind dies zugleich auch zentrale Aspekte einer

digitalisierten Lebenswelt: Einem „quantifizierte[n] Selbstverhältnis, Datenförmigkeit von Identitätsangeboten, Subjektivierung im visuellen Panoptismus“ liegen „die Strukturbereiche Code/Gesetz, Netzwerk/Sozialität und Körper/Sinne/Interfaces“ (Jörissen 2016, S. 38) zugrunde. Diese Strukturierung ist Wesen und Performanz digitaler Medien, die algorithmisch Daten erheben und verarbeiten, über ein visuelles Interface die Ergebnisse präsentieren, aber auch als Interaktionsschnittstelle weitere Daten durch Handlungen mit den Interaktionsangeboten provozieren und in Netzwerken agieren. Digitale Medien sind dabei sowohl die zumeist kommerziellen Plattformen, beispielweise zur Partnervermittlung oder zur Vermittlung von Nachhilfestunden, als auch die physischen Technologien, wie das Smartphone, über die Plattformen und Apps erst zugänglich sind. In digitalen Medien werden Inhalte nicht mehr einzeln distribuiert, sondern gestreamt, Dienste konkurrieren dabei miteinander, die Funktionsweise von Medienarten bekommen andere Formen (Selfie vs. Fotoalbum) und es geht nicht mehr nur um mögliche Wahrnehmungsformen, sondern auch um Handlungsweisen und Umgangsformen, die es zu organisieren gilt (vgl. Krotz 2018, S. 34 f.). In digitalen Medien können unterschiedliche Medialitäten von Text, Ton, Bild etc. vielfältig kombiniert und Informationen durch Netzwerkanbindungen ständig aktualisiert und neu ‚angeordnet‘ werden.

Mit Blick auf die stetige Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode durch die Verschränkung von Theorie und Empirie ergeben sich im Kontext digitaler Medien Forschungsdesiderate auf der Ebene der Gegenstände, der Grundlagentheorie, der Methodologie und der Methode. Erstens ergibt sich mit dem Feld der digitalen Medien ein neuer Forschungsgegenstand, den es zunächst zu konstituieren gilt. Dies schließt zweitens Fragen der Weiterentwicklung danach an, welche Grundlagentheorien gewinnbringend für die dokumentarische Erforschung digitaler Medien hinzugezogen werden können (z.B. medien- oder techniksoziologische Theorien). Drittens gilt es methodologisch auszuloten, wie das Soziale im Digitalen in Erscheinung tritt, bzw. dadurch erst hervorgebracht wird und welche Formen des Wissens dort rekonstruiert werden können, aber auch, welche (menschlichen und nicht-menschlichen) Akteur*innen an der Herstellung einer Praxis beteiligt sind bzw. wie neue Akteurskonstellationen aus einer Verbindung von Mensch und Technik entstehen (vgl. Latour 1998). Mit dieser erweiterten Perspektive auf den Gegenstand gehen damit viertens methodische Implikationen einher: Was bedeuten die methodologischen Grundierungen für die Erhebungssituation und welches Material kann wie erhoben und analysiert werden?

Die bisherige Forschung zu Digitalisierung und digitalen Medien in Lebens- und Arbeitsbereichen zeigt, dass darüber hinaus auch (neue) Phänomene und Praktiken in einer digitalisierten Alltagswelt geschaffen werden. So sind bspw. soziale Medien als ein Forschungsfeld der Subjektivierung und als konjunktiver Erfahrungsraum in den Fokus gerückt (vgl. u. a. Schreiber 2020).

Bildungsprozesse lassen sich in diesem Rahmen nicht mehr nur über Transformationen von Orientierungen über narrative Interviews rekonstruieren, sondern sind auch in Verbindung von Menschen und Medien als „Rahmen von sozio-medialen Veränderungsprozessen“ (Bettinger 2018, S. 389 f.) zu interpretieren. Das Dokumentarische Erkenntnisinteresse liegt dementsprechend auf der „Rekonstruktion von soziomedialen Transaktionsräumen“ (Geimer 2022, S. 133), in welchen der Erfahrungsraum auch von digitalen Medien strukturiert wird. Praxis wird so als eine gemeinsame zwischen Menschen und Dingen verstanden, die in ihrer Regelmäßigkeit zu einen „konjunktiven Transaktionsraum“ (Nohl 2011, S. 179) wird, in dem sich bestimmte Orientierungen herausbilden. Durch „Kontagionserfahrungen“ mit Medien formiere sich habituelles Handeln mit den Dingen (vgl. Mannheim 1980, zit. n. Schäffer 2003, S. 78). Die Art und Weise der Begegnung mit den Medien verweist also auf einen bestimmten Aneignungsprozess, in welchem Menschen und Dinge ineinander übergehen und diese Begegnung bzw. Kontagion im Laufe des Lebens Zugehörigkeiten zu Kollektiven mit den Dingen ergibt, wie dies Schäffer (2003) mit dem Konzept der „Medienpraxiskulturen“ verdeutlicht. Für die Dokumentarische Methode im Kontext digitaler Medien ergeben sich damit Fragen von Subjektivierung, nach kollektiven Räumen, Wirklichkeitskonstruktionen, Zeit, Handlungsträgerschaft, Sequenzialität bei ständiger Gleichzeitigkeit, Formen des Wissens, Inkorporierung von Wissen und Praktiken etc.

In den letzten Jahrbüchern der Dokumentarischen Methode zeigten sich bereits Bearbeitungen einiger dieser Aspekte. So untersuchten bspw. Grein und Tesch (2021) Körperkameras als Erhebungsmedium und Engel und Karpowitz (2021) die Verbindung lokaler und globaler Orientierungen als Relationalität digitalisierter Lebenswelten von Schüler*innen. Ebenso stellte Klinge (2019) die Dokumentarische Analyse von Apps in den Fokus ihres Beitrages.

In diesem Jahrbuch liegt der Schwerpunkt auf den digitalen Kommunikationsplattformen. Besonders in den letzten Jahren der Pandemie haben sich digitale Medien essentiell für die Gestaltung und Aufrechterhaltung von Kommunikation abseits körperlicher Präsenz herausgestellt. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode beschäftigen sich in diesem Band Hinzke und Paseka in ihrem Schwerpunktartikel damit, wie sich die Erhebung von Forschungsdaten über Videokommunikationstools vollzieht und was sich in der Analyse der so erhobenen Daten über diese Erhebungssituation zeigt. Im Besonderen gehen sie der Frage nach, wie sich Zoom als „Erhebungssituation“ für Gruppendiskussionsdaten gestaltet. Daneben untersucht Klinge in einem weiteren Schwerpunktartikel, wie „Zoom“ selbst als Medium digitaler Kommunikation analysiert werden kann und welche Strukturen, Möglichkeiten und Affordanzen es für die soziale Situation vorgibt. Neben dem besprochenen Schwerpunkt zum Thema „Digitale Medien und Dokumentarische Methode“ gibt es auch in diesem Heft wieder themenoffene Beiträge und die darauf bezogenen Repliken.

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Autor*innen für ihre Beiträge, beim Lektorat „die Korrekturstube“ und bei Klara Bernt für den Satz bedanken.

Literaturverzeichnis

- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.) (2017). Digitalität und Selbst - Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript.
- Becker, J., Bachmann, B., Banfield-Mumb, A., Hauzeneder, T., Hebenstreit, S., Hoffmann, K. (Hrsg.) (2013). Die Digitalisierung von Medien und Kultur. Wiesbaden: Springer VS.
- Beer, D. (2016). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society* 20 (1), 1–13.
- Berry, D. M. (2019). On the Failure of Oracles: reflections on a Digital Life. *studies in social & political thought* 29, 27–31.
- Bettinger, P. (2018). Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Engel, J. & Karpowitz, L. (2021). Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 185–210). Berlin.
- Geimer, A. (2022). Subjektivierung und (Medien)Bildung unter Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse – theoretische und methodologische Herausforderungen für die qualitative Forschung. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge Zur Professionalisierung Qualitativ-Empirischer Forschung in Den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 117–138). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Grein, M. & Tesch, B. (2021). Chancen und Herausforderungen der Körperkamera: Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 115–139). Berlin.
- Hepp, A. & Krotz, F. (Hrsg.) (2012). *Mediatisierte Welten: Beschreibungsansätze und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörissen, B. (2016). ‚Digitale Bildung‘ und die Genealogie digitaler Kultur: historiographische Skizzen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (25), 26–40.
- Kaerlein, T. (2018). Smartphones als digitale Nahkörpertechnologien. Zur Kybernetisierung des Alltags. Bielefeld: Transcript.

- Kalina, A., Krotz, F., Rath, M. & Roth-Ebner, C. E. (Hrsg.) (2018). *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Klinge, D. (2019). Dokumentarische Methode und digitale Artefakte. Zur Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps. In S. Amling, A. Geimer, A. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1/2019 (S. 107–130). Berlin.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, F. (2018). Medienwandel und Mediatisierung. Ein Einstieg und Überblick. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. E. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 27–52). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Latour, B. (1998). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In W. Rammert (Hrsg.), *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lupton, D. (2015). *Digital Sociology*. London and New York: Routledge.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayer-Schönberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big data. A revolution that will transform how we live, work, and think*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reichert, R. (Hrsg.) (2014). *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: Transcript.
- Rode, D. & Stern, M. (Hrsg.) (2018). *Self-Tracking, Selfies, Tinder und Co. Konstellationen von Körper, Medien und Selbst in der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen - Medien - Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2017). Organisationale Selbstbeschreibungen im Medium von Zahlen - Perspektiven dokumentarischer Zahlinterpretation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung - Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 76–96). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schreiber, M. (2020). *Digitale Bildpraktiken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Sprenger, F. & Engemann, C. (Hrsg.) (2015). *Internet der Dinge. Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt*. Bielefeld: Transcript.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

HEFT 5

I

Schwerpunktbeiträge

Perspektiven einer Rekonstruktiven Medienforschung. Zoom als sozialer Rahmen von Situation und Kommunikation

Im Laufe der letzten beiden Jahre stieg vor allem mit der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Beschränkungen physischer Treffen die Nutzung von digitalen Kommunikationstools in vielen sozialen Bereichen. So wurden im Homeoffice Arbeitstreffen und Konferenzen mithilfe von Videokonferenztools abgehalten, Schulunterricht und Universitätslehre auf diesem Wege digital durchgeführt oder qualitative Forschungsdaten über derartige Technologien erhoben (vgl. den Beitrag von Hinzke und Paseka in diesem Band). Ein Programm, das besondere Aufmerksamkeit erfuhr und sich für die Rahmung und Ermöglichung dieser Praktiken durchsetzte, ist die Videokommunikationsplattform Zoom. Zwischen Dezember 2019 und Mai 2020 stiegen die Nutzer*innenzahlen von zehn Millionen auf 200 Millionen und im sich anschließenden Juni auf 300 Millionen an; zwischen 2020 und 2021 konnte Zoom seine Einnahmen auf vier Milliarden erhöhen und damit verdoppeln (vgl. Iqbal 2022). Diese Verbreitung führte zu einer Konventionalisierung der Plattform, sodass ‚zoomen‘ schlechthin zum Synonym für das Abhalten einer Videokonferenz avancierte (vgl. Bailenson 2021, S. 3). Zoom Video Communications wurde 2011 in San José, einer Stadt des Silicon Valleys, von Eric Yuan gegründet, 2012 veröffentlichte die Firma die entsprechende Videokonferenzsoftware, 2019 ging das Unternehmen an die Börse (vgl. Weiner 2017). Der Erfolg von Zoom und die Verdrängung anderer Videokonferenztools (z. B. Skype) vom Markt setzte erst mit der Pandemie ein, was der Nutzer*innenfreundlichkeit und der Stabilität des Programms zugeschrieben wird (Duffy 2022). Mit zunehmender Institutionalisierung derartiger digitaler Kommunikation stellte sich auch eine Diskussion über die Konsequenzen wie Erschöpfungerscheinung ein, die auch als *Zoom-Fatigue* (vgl. u. a. Fauville et al.

2021) bezeichnet wird. Es scheinen Nutzungsarten im Videokonferenztool angelegt zu sein, die in der Praxis zu solchen ‚Nebenwirkungen‘ führen.

Im vorliegenden Beitrag soll Zoom als Medium digitaler Kommunikation analysiert werden. Welche Strukturen, Möglichkeiten und Affordanzen bietet das Medium selbst für Kommunikation und damit für die soziale Situation an? Wie Zoom in eine Praxis integriert ist und welche Konsequenzen dies für menschliche Akteur*innen hat, diskutiert der andere Schwerpunktbeitrag in diesem Band von Hinzke und Paseka: Konkret wird hier in den Blick genommen, wie sich ein Erhebungssetting gestaltet, das auf das Tool Zoom in der universitären Lehre zurückgreift, und welche Konsequenzen daraus für die Gewinnung von Gruppendiskussionsdaten erwachsen. Hinzke und Paseka weisen im Rahmen ihrer Systematisierung der Forschungslandschaft zur Online-Datenerhebung darauf hin, dass dort vordergründig die Vor- und Nachteile der Nutzung von Online-Konferenztools diskutiert und ethische Aspekte hingegen vernachlässigt werden, es allerdings auch wenig grundlagentheoretische Forschung zum Neuheitswert dieser Erhebungssituation gibt. Diese Feststellung tangiert zwei wichtige Punkte einer *Rekonstruktiven Medienforschung*: Erstens tritt ein rekonstruktives Argument zutage, nämlich dass Medien Wirklichkeit schaffen und bestimmte Praktiken erst ermöglichen. Zweitens rufen gerade digitale Medien ethische Fragen nach Datenschutz, Datensammlung und algorithmischer Datenverarbeitung, aber auch nach der Erforschung von Nudging durch bestimmte Designelemente auf (vgl. Decuyper und Hartong 2022). Beide Aspekte verweisen darauf, dass das Medium selbst spezifische Handlungsweisen und Orientierungen nahelegt, die in der Medienforschung Beachtung finden sollten.

Im Folgenden werden zunächst methodologische und methodische Aspekte einer Rekonstruktiven Medienforschung als Grundlage für solch eine Analyseperspektive ausgearbeitet und systematisiert (Kap. 1). Im Anschluss wird die Forschung verschiedener Disziplinen zum Medium Zoom dahingehend befragt, welche Nutzungsweisen nahegelegt werden und welche Auswirkungen des Mediums erforscht wurden (Kap. 2). Danach werden die Ergebnisse einer rekonstruktiven Analyse des Mediums vorgestellt (Kap. 3) und diskutiert (Kap. 4).

1 Rekonstruktive Medienforschung

Vordergründig für eine methodologische Diskussion einer Rekonstruktiven Medienforschung ist das Verständnis von Medien und ihre Einlassung *in* und ihre Ermöglichung *von* Welt sowie ihre Verstrickung *mit* Praktiken. Daran schließen sich Fragen der Definition von Medien an sowie danach, welche Rahmung von Selbst und Welt man ihnen zuschreibt: Sind sie ‚nur‘ Werkzeuge für menschliche Handlungen, oder haben sie ein „Eigenleben“, das „den

menschlichen Handlungen hinzu[ge]fügt und gegenüber[ge]stellt“ wird (Schelhowe 2016, S. 45)? Oder ermöglichen sie gar erst bestimmte Praktiken und Sichtweisen? So reflektieren auf der einen Seite Medientheorien sowohl soziale als auch ästhetische Effekte von Einzelmedien, wie jene von Fernsehen, Radio oder Printmedien, und auf der anderen Seite beleuchten Medienontologien einzelmedienübergreifend die Grundstrukturen von Wirklichkeit durch und mit Medien (vgl. Leschke 2001, S. 25 ff.). Im Sinne jüngerer Medienentwicklungen und Diskussionen um eine Mediatisierung des Lebens zeigt sich dann eine Verquickung von Einzelmedientheorien (bezüglich digitaler Medien) und genereller Medienontologien, wenn einerseits eine zunehmende Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien und Datenstrukturen diagnostiziert und andererseits darauf verwiesen wird, dass sich gesellschaftliche Strukturen und Praktiken in Wechselwirkung mit den Medien der Zeit wandeln (vgl. u. a. Krotz 2007).

1.1 Methodologische Grundierung einer Rekonstruktiven Medienforschung

Eine der ersten Beiträge zu einer generellen Medienontologie lieferte Marshall McLuhan (vgl. McLuhan 1964; McLuhan und Fiore 1967), in der er Medien dadurch bestimmte, dass sie erst Raum- und Zeitverhältnisse und Aufmerksamkeitsfokussierungen herstellten. Für eine Rekonstruktive Medienforschung und die in diesem Rahmen zu analysierende *Sinnkonstruktion* der Medien (und Konzentration der *Sinne*)¹ lässt sich jenes medienessenzialistische Argument anbringen, nach dem Medien selbst Praktiken rahmten bzw. gar erst denkmöglich machten (vgl. u. a. Krämer 1994). Sie stellen eine Differenzierung und Differenz des Selbst zur Außenwelt her und erschaffen damit bestimmte Wahrnehmungs-, Handlungs- und Sozialitätsmöglichkeiten. So gestattet beispielsweise das Medium der Schrift eine raumzeitliche Abstandvergrößerung und eine Metaperspektive auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Giddens 1996, S. 53 ff.). Visuelle Technologien rahmen Wirklichkeit als einheitliche Zeit und einheitlichen Raum; in ihnen lassen sich Geschehnisse folglich sequenziell aufeinander beziehen, und ihre Reihenfolge ermöglicht es, Ursachen zu schlussfolgern, wie sich zum Beispiel an den mit der Fototechnik aufkommenden Bewegungsstudien im ausgehenden 19. Jahrhundert erkennen

1 Hörisch differenziert in seiner Lesart der Mediengeschichte die Relationierung von *Sinn* und *Sinnen* durch und mit Medien: Während die stimm- und schriftzentrierte frühe Mediengeschichte den Sinn in den Mittelpunkt stellte und die Sinne nachordnete, fokussierten darauffolgende Medien hingegen ihre Aufmerksamkeit auf die Sinne in Medien wie Fono- oder Fotografie. Durch die Hybridisierung aller Medien in Computertechnologie würden die Sinn-Sinne-Konstellationen unüberschaubar (vgl. Hörisch 2004, S. 14 f.).

lässt (vgl. McLuhan 2011, S. 22). Medien sind entsprechend an Wissensdarstellungen und -konstruktionen beteiligt (vgl. Wagner 2013, S. 57) und stellen verschiedene Wahrnehmungsmöglichkeiten von Welt bereit (vgl. Faulstich 2012, S. 23).

Entsprechend plädiert Patrick Bettinger (2018) in seiner Argumentation für eine praxeologische Medienbildung gewendet auf Bildungsprozesse, dass jene Prozesse in der Verbindung von Mensch und „medialen Artefakten“ verstanden werden sollten und die Analyse dieser Verbindungen „auf der Mikroebene Einblicke in die Bedeutung von Medien im Rahmen von sozio-medialen Veränderungsprozessen“ gewährt (ebd., S. 398). Ähnlich argumentiert Burkhard Schäffer (2022) in Bezug auf „interpretative epistemische Praktiken“, die mit „Medien als grundlegende Bedingung jeglichen Wahrnehmens, Denkens [und] Urteilens“ einhergehen (ebd., S. 161). So hat beispielsweise das Tonbandgerät eine völlig neue Möglichkeit der epistemischen Beschäftigung mit Sprache und Wirklichkeitskonstruktion erschaffen (vgl. ebd., S. 149). Aber auch in Bezug auf Alltagskommunikation legen zum Beispiel Internetforen eine bestimmte Art und Weise der Interaktion und Kommunikation nahe (vgl. Przyborski und Wohrab-Sahar 2021, S. 190 ff.) und Apps bieten mit spezifischen Vermittlungsmodi in Feedbackschleifen ebenfalls Sinnkonstruktionen an (vgl. Klinge 2020). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass auch Videokommunikationsplattformen wie Zoom Kommunikation und Wahrnehmung auf bestimmte Art und Weise rahmen bzw. erst ermöglichen.

Gerade digitale Medien zeichnen sich durch Affordanzen als „latentes Handlungsangebot“ (Zillien 2019, S. 226) aus, welches durch das Design zum Tragen kommen und damit Handlungskontexte schaffen, die wiederum bestimmte Praktiken und diskursive Rahmungen der sozialen Situation nahelegen. Diese Affordanzen ergeben sich unter anderem aus der Konstruktionspraxis und der Medialität der Medien, denn Letztere sind nicht losgelöst vom Habitus der Medienproduzierenden: „Medialität und das technische Dispositiv werden in einem Medienangebot durch jene, die das Medienangebot produzieren, im Rahmen ihres Habitus [...] verbunden“ (Przyborski 2018, S. 138). Medien tragen entsprechend zum einen die *Orientierungen und Diskurse* derjenigen in sich, die sie konstruiert haben (vgl. u. a. Klinge 2018), zum anderen agieren sie in bestimmten *Modi der Medialitäten* (textliche, visuelle, auditive, algorithmische etc.) und rahmen damit „Möglichkeiten für die Praxis des Darstellens sowie unterschiedliche Formen der Kommunikation“ (Przyborski 2018, S. 129). Bezüglich der durch Entwicklungen eingeschriebenen Diskurse und Orientierungen verdeutlicht Adrian Daub (2020) beispielsweise in seiner Analyse, dass Arbeit im Silicon Valley Technologiesektor grundsätzlich ästhetisiert und Nonkonformismus stilisiert werde (vgl. ebd., S. 76 ff.), um die (Arbeits-)Praxis effizienter und unterhaltsamer zu gestalten (vgl. ebd., S. 106). Dabei zeigt sich, dass sich solche Weltanschauungen auch in den Medien (wie

Sprachlernapps) niederschlagen (vgl. Klinge 2020). Mit Blick auf die verschiedenen Modi der Medialitäten, die gerade digitale Technologien charakterisieren, lassen sich vielschichtige und vernetzte Infrastrukturen und Sinnebenen erkennen, die unter anderem auch neue Partizipationsstrukturen (in Sozialen Medien) bereitstellen (vgl. Geimer 2022, S. 131). Dadurch entstehen aber in der Folge ebenfalls sichtbare und unsichtbare Hierarchisierungen durch algorithmische Medialität und entsprechende algorithmische Strukturierungen des Sozialen (vgl. Bettinger 2021, S. 14).

Diesen Überlegungen geschuldet, wird vorliegend hinsichtlich einer methodologischen Grundierung einer Rekonstruktiven Medienforschung voran gestellt, dass Medien Orientierungen und Diskurse der Produzent*innen in sich tragen, die es zu rekonstruieren gilt. Daneben konstruieren die Medialitäten des Mediums, welche sich gerade im Digitalen in vielschichtigen Konstellationen und Relationen zeigen, den Wahrnehmungs- und Handlungsrahmen, was es bei analytischen Zugängen zu beachten gilt.

1.2 *Interpretationsperspektiven und Methoden einer Rekonstruktiven Medienforschung*

Um den dargelegten methodologischen Voraussetzungen im methodischen Vorgehen der rekonstruktiven Analyse digitaler Medien gerecht zu werden, können verschiedene Interpretationszugänge ausgemacht werden:

(1) Medien können rekonstruktiv erforscht werden, indem man sich dem Umgang mit ihnen als Interaktion zwischen Menschen und Medien zuwendet. So wird schon in den *Studies of Work*, zurückgehend auf Harold Garfinkel (1967), das Interesse darauf gelegt, wie soziale Ordnung im Handeln mit Medien hergestellt wird (vgl. Bergmann 2011, S. 394 f.). Die Konzeption der Mensch-Maschine-Kommunikation liegt wesentlich in dieser Analyse und dem darauf basierenden Versuch der Optimierung des gegenseitigen ‚Verstehens‘ begründet (vgl. Suchman 1985, S. 124). Dabei spielt insbesondere die Erforschung von Situationen insofern eine Rolle, als Medien und Menschen in dieser analytischen Perspektive Handlungsräume gemeinsam gestalten (vgl. Clarke 2012). So zeigen beispielsweise Samira Alirezabeigi et al. (2022) in einer ethnografischen Untersuchung, wie Aufgaben durch Screen mediiert in Klassenräumen die raumzeitliche Organisation einer Schulstunde beeinflussen (können), indem verschiedene Zeitzonen konstruiert, aber auch indem der Fluss von Aufgabenbearbeitung im Sinne einer sequenziell Abarbeitung in den Vordergrund rückt. Der Analysefokus dieser Perspektive liegt demgemäß auf der *situativen Performanz der Interaktion zwischen Menschen und Medien*.

(2) Ein weiterer Analysefokus, welcher schon in der methodologischen Grundierung dieses Texts angerissen wurde, nimmt *Spuren digitaler Kommunikation und Inszenierungen* unter anderem auf Social-Media-Plattformen

in den Blick. Dabei wird das Material untersucht, welches in der Auseinandersetzung zwischen Menschen und (digitalen) Medien entsteht. Exemplarisch für diesen Ansatz lässt sich die Arbeit von Bettinger (2018) nennen, der Blogs und Webseiten in die Analyse einer „sozio-mediale[n] Habitustransformation“ einbezog. Ebenso widmet sich Maria Schreiber (2020) der Rekonstruktion „digitaler Bildpraktiken“ unter anderem mittels der Analyse von Social-Media-Profilen. Auch bei diesem Zugang ist die Rekonstruktive Medienforschung mit einer Hybridisierung von Materialsorten konfrontiert (Filme, Texte, Fotografien, Emojis etc.), die es nötig machen, verschiedene, ihren Gegenständen gerecht werdende Analysestrategien (wie z. B. Bildinterpretation und Diskursanalyse) zu kombinieren.

(3) Inwiefern Medien Erfahrungen strukturieren, lässt sich entsprechend auch aufseiten der *Medienpraktiken der menschlichen Akteure* untersuchen. Mithilfe von (biografischen) Interviews lässt sich zum Beispiel fokussieren, inwiefern Medien lebensgeschichtlich relevant werden (vgl. Ganguin 2008), über Gruppendiskussionen lässt sich in den Blick nehmen, inwieweit sie einen kollektiven Erfahrungszusammenhang prägen (vgl. Schäffer 2003). Auch das Sprechen *über* digitale Spuren in Settings wie Unterrichtskommunikation kann als „(post)digitale[r] Relationierungsprozess[]“ (Engel und Karpowitz 2021, S. 186) interpretiert werden. In diesen Kontext kann auch die Studie von Hinzke und Paseka in diesem Band eingeordnet werden, welche in der Rekonstruktion von universitärer Gruppenkommunikation im Medium Zoom nach den Spezifika dieser Erhebungssituation fragt.

(4) Die genannten Analyseperspektiven zusammengefasst, erschließen gemeinsam einen weiteren Zugang zur Rekonstruktiven Medienforschung: Die „*Rekonstruktion von soziomedialen Transaktionsräumen* in ihrer Relation zu konjunktiven Erfahrungsräumen“ setzt voraus, dass hier ein Raum für *neue* Praktiken sichtbar wird, indem Interfaces analysiert, Nutzungsweisen beobachtet und biografisch (narrativ) eingebettet werden (vgl. Geimer 2022, S. 133, Kursivierung im Original).

Ausgehend von dem Erfahrungsraum als Kernkonzept der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) werden erstere nicht nur symbolisch-diskursiv organisiert verstanden, sondern auch durch dingliche Objektivationen strukturiert; mit anderen und Nohls (2014, S. 34) Worten: ‚soziodingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander (ab)gestimmt werden, nenne ich ‚konjunktive Transaktionsräume‘. Solche konjunktiven (im Sinne von habituell verbindenden) Transaktionsräume wurden bislang allerdings kaum systematisch auf soziomediale Aspekte bezogen, womit sich die Frage stellt, wie deren Affordanzen in ihrer alltäglichen wie biografischen Relevanz (also jenseits der Analyse von Interfaces und ihrem Gebrauch) untersucht werden können. (Geimer 2022, S. 128)

(5) Dies führt zur Analyseperspektive, die in diesem Beitrag im Vordergrund steht: die mediale Bedingtheit eines konjunktiven Transaktionsraums. Auch wenn analytisch zu klären ist, inwiefern Medien für Erfahrungskonstitutionen relevant werden, bieten sie zunächst einmal Sinnstrukturierungen für das Handeln an. Diese Strukturierungen und die ihnen eingeschriebenen Orientierungen lassen sich über die *Rekonstruktion von Interfacestrukturen und Performanz der Medien* untersuchen (vgl. Klinge 2019). Performanz der Medien wird ähnlich der Performanz der praxeologischen Wissenssoziologie als das handlungspraktische bzw. „Wissen im oder um den Modus Operandi“ (vgl. Bohnsack 2017, S. 143) verstanden, das in der Affordanz im interaktiven Vollzug der Medien zum Ausdruck kommt und die entsprechende Doppelheit von Medialität und Einschreibungen der Entwickler*innen trägt.

Daneben gibt es aber auch Vorgehen, die hinter die Fassade des Interface schauen und Code mit interpretieren, um Sichtbarkeit der Strukturen von Datenverarbeitung zu schaffen (vgl. Verständig 2022). Im Weiteren wird allerdings das Interface als sichtbare Ebene der Kommunikationsrahmung in den analytischen Fokus gerückt. Dabei wird zum einen in einer Formulierenden Interpretation ein Beobachtungsprotokoll, orientiert an Screenshots der digitalen Medien, erstellt und eine Kontextbeschreibung der Medien einbezogen; zum anderen soll in der Reflektierenden Interpretation in Gestalt einer Sequenz- und Formalstrukturanalyse die Rekonstruktion des impliziten Sinns unter Einbezug der miteinander verwobenen textlichen, grafischen, auditiven und bewegten Elemente erfolgen (vgl. Klinge 2019, S. 117 f.). Bevor die Ergebnisse der Interfaceanalyse von Zoom als Rahmung der Situation und Kommunikation vorgestellt werden, wird Zoom als Forschungsgegenstand beleuchtet und bisherige empirische Erkenntnisse zusammengefasst.

2 Zoom als Gegenstand einer Rekonstruktiven Medienforschung

Das Programm Zoom hat sich gerade in den letzten Jahren im Zuge der Corona-Pandemie und der physischen Distanz von Akteur*innen sozialer Interaktionen als Forschungsgegenstand etabliert. Neben den bereits erwähnten Vor- und Nachteilen des Videokonferenztools werden auch bestimmte pädagogische Felder im Umgang mit der Software beforcht, so die universitäre Lehre (vgl. Serhan 2020), aber es rückt auch mit der Zoom-Fatigue ein spezifisches, in diesem Kontext auftretendes Phänomen in den Mittelpunkt des Interesses. Am Rande der Studien lässt sich beobachten, dass indirekt immer wieder auf eine ganz bestimmte Rahmung der Kommunikation verwiesen wird: So zeigt beispielsweise eine Untersuchung zu den Vor- und Nachteilen der Zoom-Nutzung in qualitativen Erhebungen, dass Interviewte die Möglichkeiten des Screen- oder Datenteilens als hilfreich erachten, um sich mitzuteilen

(vgl. Archibald et al. 2019, S. 4). Diese Einschätzung bestätigt sich auch in einer Studie von Lisa Gray et al. unter Forscher*innen (vgl. Gray et al. 2020, S. 1294 f.). Die genannten Funktionen sind durchaus medienspezifisch, und es kann davon ausgegangen werden, dass vor diesem Hintergrund auch neue Erhebungspraktiken in einem erweiterten geteilten Datenraum entstehen, die es in synchronen Erhebungssituationen dergestalt nicht gibt.

Ein weiterer Aspekt der Kommunikation via Zoom betrifft den Ort, an dem Interaktionen stattfinden: Meistens sind Zoom-Treffen im digital vermittelten privaten Raum angesiedelt, was zu einer entspannteren alltagssimulierenden Gesprächsatmosphäre beitragen könnte und gleichzeitig Intimität schafft (vgl. Howlett 2022, S. 393). So wird die Interviewsituation als „symmetrische Beziehung“ (ebd., S. 394) beschrieben, deren Signum das wechselseitige Teilen von Privatem ist. Dies mag für narrative Interviews eine geeignete Atmosphäre sein; für Arbeitskontexte ist solch eine situierte Intimität sicherlich zumindest irritierend. Auch wenn die vertrauten privaten Räume Intimität nahelegen, so scheint die Kommunikation vor und mit der Kamera auch immer den Charakter einer Bühnenaufführung („theatrical performances“) zu haben (vgl. Ferng 2020, S. 209). Dieser Tatsache geschuldet ist sicherlich auf der einen Seite das Verwenden von weichgezeichneten Hintergründen, welche die Software mittlerweile zur Verfügung stellt, und der Umstand, dass es einigen Nutzer*innen schwerfiel (und schwerfällt) vor der Kamera zu sprechen. Hier musste (und muss) sich erst ein Gewöhnungseffekt einstellen (vgl. Zhang 2020, S. 8).

Situations- und Kommunikationsrahmen durch Zoom selbst lassen sich auch für Lehr-Lern-Situationen diagnostizieren: In der Online-Lehre berichteten Schüler*innen und Student*innen beispielsweise, dass sie vor allem die Flexibilität der Kommunikation, die mit dem Medium einhergeht, wertschätzten, sie sich aber auch durch bestimmte Funktionen, wie die Chatfunktion, schnell ablenken ließen (vgl. Wiederhold 2020, S. 437). Gemeinhin wurde im Vergleich zur Präsenzlehre sowohl die Qualität der Interaktion als auch die Konzeption der Lehre als schlechter empfunden (vgl. Serhan 2020, S. 339 f.). Dabei können gerade die Imitation bestimmter Elemente (z. B. Whiteboard) und technische Nutzungskomplikationen zu Fremdheitseffekten führen (vgl. Ferng 2020, S. 208). Auch wenn einige Befunde auf die menschlichen Akteur*innen und ihre (fehlenden) Medienkompetenzen zurückgeführt werden können, lässt sich doch auch die Überschneidung verschiedener medialer Kanäle der synchronen Textkommunikation, der zusätzlichen visuellen Präsentations- und Kollaborationsmöglichkeiten über die Whiteboard-Funktion und der audiovisuellen Interaktion im Medium Zoom diagnostizieren. Zweifellos laufen auch all jene (Kommunikations-)Kanäle in der Präsenzlehre mit – der*die Student*in bekommt eine Textnachricht, der*die Dozent*in referiert und zeigt eine PowerPoint-Präsentation. Hier laufen zwar Handlungen in Gleichzeit ab, jedoch finden sie nicht in dem Maße an einem Gleichort statt, wie dies bei einem Zoom-Meeting der Fall ist. Bei Letzterem bedienen sich

alle angeführten Handlungen eines, nämlich des digitalen Kanals und erscheinen dadurch deutlich ‚näher‘ beisammenzuliegen.

Ein weiterer großer Forschungsschwerpunkt ist die Zoom-Fatigue, unter welcher in der kommunikations- bzw. medienpsychologischen Forschung eine Konsequenz dieser bestimmten Art der Kommunikation, nämlich jener mit und durch Zoom gefasst wird (vgl. Bailenson 2021, S. 4 ff.): Die Nähe von Gesichtern, die Zoom beispielsweise mit der Größe des Videoausschnitts von Eins-zu-eins-Meetings oder der Sprecher*innenansicht schafft, ist im Rahmen von real-körperlicher interpersoneller Interaktion eigentlich nur für sehr enge Beziehungen vorgesehen (vgl. ebd., S. 5). Diese visuelle Einstellung erzeugt zusätzlich – neben der bereits angeführten Situierung der Gespräche im Privatraum – eine soziale Dissonanz und entsprechend Unwohlsein, da intime Kommunikationssituation und die funktionale Ausrichtung als Arbeitstreffen, Seminar, Bewerbungsgespräch etc. aufeinandertreffen. Darüber hinaus erzwingen lange direkte Blicke, die Zoom in seinen Einstellungen durch die Frontalansicht provoziert, ein hohes Maß an Privatheit: Das Gefühl permanent angestarrt zu werden, ruft sowohl Unbehagen hervor, wandelt aber auch Zuhörende in potenziell Redende (vgl. ebd., S. 6). Der direkte Augenkontakt kann dabei als einschüchternd wahrgenommen werden (vgl. Wiederhold 2020, S. 437). Diese soziale Situation lässt sich fast schon als ‚panoptikumesk‘ beschreiben, da alle von allen scheinbar angeschaut werden. In analogen Kommunikationssituationen werden Redende nicht fortwährend direkt angesehen, sondern wenden sich unter anderem den Objekten wie PowerPoint-Präsentationen, dem eigenen Schreibblock oder anderen Dingen im Raum zu (vgl. Bailenson 2021, S. 7). In der Zoom-Kommunikation fühlt man sich nicht nur von anderen beobachtet, sondern kann sich selbst die ganze Zeit betrachten, was permanente Selbstbewertung wahrscheinlicher macht und gegebenenfalls Stress verursacht (vgl. ebd., S. 10). Frauen scheinen stärker von Zoom-Fatigue und insbesondere von der „mirror anxiety“ (Fauville et al. 2021, S. 11) betroffen zu sein. Ebenfalls wird eine kognitive Überlastung erkannt, da nonverbale Kommunikation in Zoom-Treffen einerseits nicht implizit funktioniert, sondern direkt und intentional erfolgt (z. B. durch Kopfnicken), oder man andererseits nonverbale Signale als gerichtet fehldeutet (E-Mails checken, in eine andere Ecke des Screens schauen, einer im physischen Raum anwesenden Person zunicken usw.; vgl. Bailenson 2021, S. 7 ff.). Dieses Zusammenspiel von Gesten, Sprache und Bewegung ist auf Synchronizität der Interaktion angewiesen; Letztere muss in der Kommunikation über Zoom meist aktiv gelesen und hergestellt werden, zudem müssen zeitliche Verzögerungen überbrückt werden (vgl. Morris 2020). All jene Faktoren, die im Medium selbst angelegt sind, führen zum Zustand der Erschöpfung, wobei sich die Frage stellt, ob Kommunikationssituationen erstens im Laufe der Zeit der Nutzung angepasst werden und ob sich zweitens eine Gewöhnung an das Medium und die ihm innewohnenden Eigenheiten und Ansprüche einstellt.

Auf der anderen Seite lässt sich Zoom auch im Zusammenhang mit Coping-Strategien in der Corona-Krise beschreiben, denn die Software erlaubte es, soziale Kontakte und Aktivitäten, wie Buchklubs, Chorproben oder Familientreffen mittels des Tools Zoom aufrechtzuerhalten bzw. neu zu etablieren (vgl. Greenwood-Hickman et al. 2021, S. 7). Dabei werden analoge Praktiken nicht eins zu eins ins Digitale übertragen, sondern es ergeben sich neue Konstellationen zwischen Menschen und Technologien, in welchen sich sowohl menschliche Praktiken in Relation zu den Affordanzen der Technologie verschieben als auch Funktionalitäten der Technologie in der Praxis umgedeutet werden. Der Alltag des Zoomens in der Pandemie hätte in dieser Lesart entsprechend die Entkoppelung von Körper und Geist weitergeführt und neue Subjektivitäten in Verbindung mit der Technologie hervorgebracht (vgl. Grushka et al. 2021, S. 12). Unter phänomenologischen Gesichtspunkten lassen sich neue Relationen von Raum und Zeit beobachten: So wird in der Praxis die Hell-Dunkel-Einstellung für die Anzeige benutzt, um zwischen Veranstaltungen bei Tag und bei Nacht zu unterscheiden, oder der virtuelle Hintergrund wird verwendet, um verschiedene Örtlichkeiten zu simulieren und sich in unterschiedliche Stimmungen zu versetzen (vgl. Zhang 2020, S. 9).

Neben der Transformation von Praktiken ermöglichen digitale Technologien auch neue Praktiken, wie das Zoom-Bombing (vgl. Elmer et al. 2021; Friedberg et al. 2020). Diese strafbewehrten Aktivitäten sind offensive Störungen von digitalen Meetings und Online-Lehre, sie gehen zumeist mit rassistischen oder misogynen Übergriffen einher (vgl. Elmer et al. 2021, S. 10). Sie werden zum einen durch die Plattform selbst ermöglicht, welcher spärliche Sicherheitseinstellungen nachgesagt werden und die es allen Teilnehmenden zunächst gestattet, unter anderem die eigene Bildschirmansicht zu teilen und gegebenenfalls für die Verbreitung von beleidigenden Kommentaren oder Bildmaterial zu missbrauchen. Zum anderen liegen derartige Probleme ebenfalls in den mangelnden Kenntnissen der Verantwortlichen über Sicherheitseinstellungen begründet, was beispielsweise gelangweilten Teenagern während des Covid-Lockdowns Tür und Tor öffnete (vgl. Friedberg et al. 2020, S. 3 ff.). Zoom-Bombing geht nicht selten mit Vorbereitung und Planung auf Plattformen wie Reddit oder Twitter einher, auf welchen unter anderem Zugangsdaten geteilt und Aufforderungen zum Stören formuliert werden. Anschließend werden die Videostreams der Attacken via YouTube digital zugänglich gemacht (vgl. Elmer et al. 2021, S. 6 ff.). Mittlerweile hat sich auch die universitäre Lehre darauf eingestellt und Zugänge und Funktionen werden zunehmend reguliert.

Der hier dargelegte Forschungsstand zeigt zusammengefasst, dass Zoom als digitale Technologie selbst den Rahmen für Kommunikation und soziale Interaktion auf eine spezifische Weise absteckt, und es daher vielversprechend ist, sich diesem Medium in einer Rekonstruktiven Medienforschung zuzuwenden, um diese Grundierung des Sozialen durch das Medium selbst

weitergehend untersuchen zu können. In der nachfolgenden medienrekonstruktiven Analyse des Interface soll nun analysiert werden, welche Modi sich als Rahmungen von Situation und Kommunikation finden lassen.

3 Strukturierung von Sinn und Sinnen durch Zoom

Das nachstehend verfolgte analytische Vorgehen wurde bereits im Kapitel 1.2 umrissen: Kontext und Beschreibung der Plattform wurden zunächst als Formulierende Interpretation in einem Screenshots und Erläuterung der Interaktionsmöglichkeiten umfassenden Protokoll festgehalten, anschließend wurden die textlichen, grafischen, auditiven und bewegten Elemente in ihrer Verwobenheit reflektierend interpretiert. Für die nun folgende Ergebnisdarstellung werden die jeweiligen Interpretationsschritte zusammengezogen, das heißt, es werden punktuell Screenshots, Beschreibungen der Plattform und des Kontexts angeführt, aber auch die Reflektierenden Interpretationen der diskursiven und performativen Ebenen typisierend vorgestellt.

Nachfolgend werden kurz der Kontext (die Webseite) und das Firmenlogo² dargelegt und interpretiert, um eine diskursive Einbettung der Plattform vorzunehmen.

3.1 Zoom „verbindet“ und „erschafft Zukunft“ durch den Modus des Filmens

Auf der Webseite der Firma Zoom Video Communications werden Interessierte zuerst mit einer Slideshow begrüßt, die die Anwendungsfelder der Software bewirbt: So würde Zoom als „[z]entrale Verbindungsplattform“ „Teams zusammenbringen“, aber auch hybrides Arbeiten ermöglichen, „damit Sie überall arbeiten können, wo Sie sind“. Damit inszeniert sich Zoom nicht nur als ‚sozialer Klebstoff‘, sondern verflüssigt Zeit und Raum in solch einer Weise, dass jegliche Präsenz im virtuellen Zoom-Raum als Arbeitszeit umgedeutet werden kann. Dabei seien dies „mehr als nur Meetings“, denn mittels der Plattform lasse sich eine „Zukunft“ erschaffen, die „allein begrenzt durch Ihre Vorstellungskraft“ sei. Mithilfe von Zoom organisierte Events und Webinare würden dabei helfen, „nützliche Erkenntnisse zu erlangen, die Ihnen den Weg zur digitalen Transformation ebnen“. Die Plattform wirbt also nicht nur damit, bisherige Alltags- und Arbeitswelten umzudeuten, sondern gänzlich

2 Webseite und Logo wurden nach der in diesem Artikel zusammengefassten Interpretation verändert. Die letzte Version, auf die sich hier bezogen wurde, stammt vom 09.10.2022. Alle nachfolgenden Zitate stammen entsprechend von der Webseite <https://zoom.us/> in der früheren Version.

neue Realitäten schaffen zu können, wobei man sich nur Wissen und Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit der Plattform aneignen müsse, um von diesen ‚Schöpfungspotenzialen‘ Gebrauch machen zu können. An dieser Stelle lassen sich Verbindungen zu den disruptiven Diskursen ausmachen, die Daub (2020) als Silicon-Valley-Praktiken erkannte: Das *Traditionelle* müsse umgedeutet oder gar zerstört werden, um auf neues, von vornherein als kreativ und schöpferisch gedeutetes Potenzial zugreifen zu können. Etwas gänzlich Originäres zu erschaffen, erscheint als eine Orientierung der ständigen Zukunftsgerichtetheit, die nicht nur die technologischen Entwicklungen betreffe respektive betreffen solle, sondern sämtliche sozialen Kontexte. Im letzten Slide wird „Zoom X“ als ein Kooperationsprojekt zwischen der Telekom und Zoom beworben, welches den europäischen Datenschutz einhält. Im Umkehrschluss stellt sich die Frage, ob dies nicht auch bei der Standardplattform der Fall sein sollte.

Darunter ist neben einer strahlengrafischen Visualisierung der Zoom-Produkte eine Art Statement der Firma zu lesen:

Zoom ist für Sie gemacht. Wir helfen Ihnen, Verbindungen aufzubauen, zu kommunizieren und Ihren Ideen Ausdruck zu verleihen, damit Sie zusammen mehr erreichen können. Wir sind stolz darauf, dass uns Millionen von Firmen, Kleinunternehmen und Einzelpersonen, so wie Sie, ihr Vertrauen schenken.

Diese Aussage beinhaltet verschiedene diskursive Ebenen: Die Plattform beansprucht erstens Individualisierungsangebote. Zweitens bestätigt sich die schon formulierte These, dass die Software als ‚sozialer Klebstoff‘ diene, der nicht nur verbinde und helfe zu kommunizieren, sondern in einem Optimierungsdiskurs als eine Art Verstärker sowohl der Ideen als auch der nicht näher spezifizierten Zielerreichung fungiere. In der Summe sind soziale Verbindungen und Kommunikationen mit Zoom also – laut Eigenaussage des Unternehmens – produktiver. Drittens gewährt die Plattform sich selbst den Vertrauensvorschuss der angesprochenen potenziellen Kund*innen, basierend auf dem vermeintlichen Vertrauen bisheriger Nutzer*innen. Insgesamt wird der*die Nutzer*in mit einem kollektiven „Wir“ der Firma angesprochen, was vermutlich dazu dient, das Vertrauensverhältnis zu stärken, indem ein Gegenüber formuliert wird. In dieser Adressierung und dem Insvertrauenziehen der Nutzer*innen wird nicht deutlich, auf was sich das Vertrauen im Konkreten beziehen soll.

Das Zoom-Logo (siehe Abb. 3.1) zeigt eine iconisierte weiße Film- bzw. Videokamera von der Seite, es wird von einem mittelblauen Hintergrund gerahmt. Während Fotokameraicons immer eine Frontalansicht des abgebildeten Objekts nutzen und damit auf eine Art Schnappschussmoment rekurrieren,

werden Videokameras stets von der Seite iconisiert und verweisen damit vermutlich auf den Akt des Filmens.



Abbildung 3.1: Zoom-Logo

Interessant ist, dass alltägliche Freizeitaktivitäten und Momente aus dem Arbeitsleben nur noch selten mit solchen Geräten festgehalten werden, sondern zumeist mit den im Smartphone oder Laptop integrierten Kameras – wie dies bei der Plattform Zoom auch der Fall ist. Lediglich in professionalisierten Kontexten, wie der Fotografie- oder Filmbranche, kommen derartige Apparate zum Einsatz. An dieser Stelle kann jedoch auf vorhandenes kulturelles Wissen zurückgegriffen werden. Auch wenn Zoom noch zahlreiche andere Funktionalitäten, wie das Miteinandersprechen, das Chatten oder das Sehen der anderen Kommunikationsteilnehmer*innen bereithält, rückt das Logo das Filmen – und vor allem das Gefilmtwerden – in den Vordergrund.



*Abbildung 3.2:
Skype-Logo*



*Abbildung 3.3:
Telegram-Logo*



*Abbildung 3.4:
Signal-Logo*

Der blaue Hintergrund erinnert an die vor Zoom gegründete Videokommunikationsplattform Skype (siehe Abb. 3.2), die 2003 auf den Markt kam und derzeit zunehmend an Bedeutung verliert. Aber auch andere Kommunikationsapps wie Telegram (siehe Abb. 3.3) oder Signal (siehe Abb. 3.4) bedienen sich eines weißen Icons auf blauem Grund. Die Farbgebung scheint in der Techindustrie entsprechend der vielen Beispiele selbstreferentiell zu sein. Aber auch zur Farblehre lassen sich Bezüge herstellen: Blau wird in der Farblehre zwar als kalte, aber beruhigende Farbe beschrieben; gerade die Kombination von

Weiß und Blau spielt auf die Verbindung von Wasser und Himmel als Elemente der Weite und Tiefe an. Blau ist des Weiteren eine Farbe, der auch als *erfahrbarer Gegenstand* in der Kunst Bedeutung zugemessen wird, wie Franziska Endreß in diesem Band deutlich macht.

3.2 Visuelle Konstruktion von Ab- und Anwesenheit im Interface

Im Folgenden wird nun das Interface von Zoom beleuchtet, wobei auf die Desktopapp für Windows zurückgegriffen wird. Hier gibt es u. a. die Möglichkeit, an einem Meeting teilzunehmen, zu dem man über einen Link (via E-Mail) eingeladen wird, aber auch selbst das Programm zu starten und dort einen Meetingraum zu eröffnen, Einladungen für Zoom-Veranstaltungen als Link zu erzeugen, an Meetings über die Eingabe einer ID teilzunehmen oder Meetings zu planen bzw. grundsätzliche Einstellungen vorzunehmen (wie Audio-, Video- oder Hintergrundereinstellungen). Ich werde mich in der weiteren Analyse auf die Rahmung einer laufenden Videokommunikation beziehen. Eröffnet man einen Videokonferenzraum und sind Video- und Audioereinstellungen ausgeschaltet, erscheint der eigene, zuvor festgelegte Nutzer*innenname mittig auf schwarzem Hintergrund (siehe Abb. 3.5).

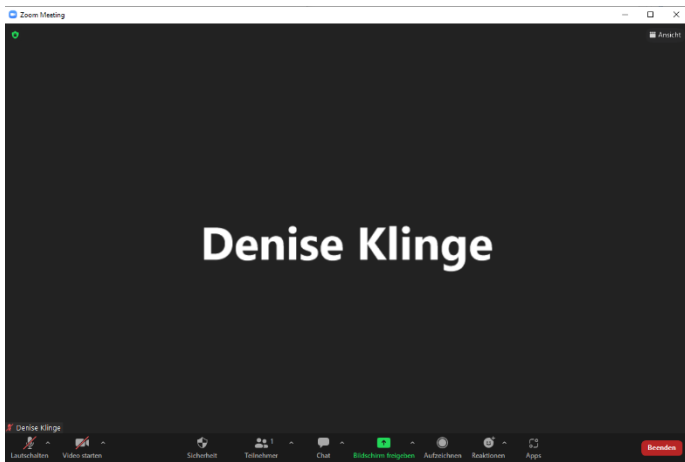


Abbildung 3.5: Eingangsscreen bei der Eröffnung des Zoom-Raums

Auch wenn die Audiofunktion angeschaltet wird, ändert sich nichts an dieser Darstellung. Der Name wird in doppelter Form angezeigt: Erstens auf die geschilderte Weise, hier wird der Namensschriftzug zu einer Repräsentation der*des Teilnehmer*in im schwarzen ‚Nichts‘ des Raums; versinnbildlicht

wird also die visuelle Abwesenheit. Zweitens als kleiner gesetzter Schriftzug am unteren linken Rand; signalisiert wird die Sprechfähigkeit des Partizipierenden (Laut- und Stummschaltung). Beide Darstellungen des Namens, die visuelle und/oder auditive Anwesenheit ausdrücken, lassen entsprechend das Signalisieren einer Abwesenheit zu (schwarzer Hintergrund und stummgeschaltet), auch wenn der*die Nutzer*in auf der Plattform eingeloggt und damit eigentlich anwesend ist. Es lässt sich vermuten, dass mit dieser Zuordnung als visuell nichtanwesende Anwesende auch auf Seiten der Nutzer*innen diese Rahmung anklingt und zu einer bestimmten Kommunikation bzw. Stillschweigen anregt.

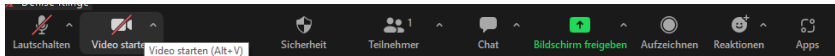


Abbildung 3.6: Funktionsleiste in Zoom während eines Online-Meetings

Am unteren Bildrand befindet sich eine Leiste mit verschiedenen Icons (siehe Abb. 3.6), die neben den Audio- und Videofunktionen weitere Einstellungsmöglichkeiten bietet. Die Audioeinstellung wird durch ein Tonstudiomikrofon symbolisiert. Ist das reale Mikrofon des Teilnehmenden ausgeschaltet, ist das Icon rot durchgestrichen. Der Teilnehmende ist damit nicht rederechtigt und wird in der Absolutheit des ‚auditiv ausgeschaltet Sein‘ unterstrichen. Das gleiche Verfahren findet sich bei der Videoeinstellung, das Icon – die Filmkamera aus dem Logo – wird bei fehlender Aktivierung rot durchgestrichen. Auf ähnliches Gebrauchswissen, das sich aus dem Umgang mit (antiquierten) realen technischen Geräten speist, wird übrigens zurückgegriffen, wenn für die Aufzeichnungsfunktion das Record-Symbol von Videorekordern oder alten Tonbandgeräten genutzt wird. Die Einstellung „Sicherheit“ ist mit einem Schutzschild, mag man dies mit einem mittelalterlichen Ritterschild oder dem Schutzschild von Virussoftware assoziieren, versinnbildlicht. Die darunter gefassten Einstellungen beziehen sich allerdings nicht – wie man im Rahmen digitaler Mediennutzung vielleicht annehmen könnte – auf Datensicherheit oder Ähnliches, sondern hier werden die Restriktionsverfügungen des*der Zoom-Raum-Gastgeber*in (Hosts) gegenüber den Besucher*innen ausgeführt. So kann man beispielsweise darüber verfügen, ob die Teilnehmer*innen ihr Mikrofon aktivieren können (Lautschalten), den Chat benutzen dürfen oder mit der Videofunktion teilnehmen können. In roter Schrift ist die Funktion „Aktivitäten der Teilnehmer aussetzen“ angeführt; diese totale Kontrollfunktion erscheint für soziale Interaktionen, insbesondere für pädagogische, absurd und wäre so in analogen Settings überhaupt nicht umsetzbar. Teilnehmer*innen lassen sich auch individuell stummschalten, indem in der Partizipierendenliste die entsprechende Funktion für den*die jeweilige*n Besucher*in ausgewählt wird. Ferner lässt sich im Chat unterbinden, dass Teilnehmer*innen überhaupt oder nur mit einzelnen anderen Besucher*innen via Chat schreiben können. Der

Host des Zoom-Meetings hat also umfassende (Macht-)Befugnisse über die Kommunikation der Teilnehmenden.

Sowohl im Chat als auch über die Funktion „Reaktionen“ kann man auf die digitale Universalsprache der Emojis zugreifen. Einer Aussage oder Handlung kann entsprechend mit den kanonisierten Emotionsäußerungen in Gestalt einfacher Bilder entgegnet werden. Reaktionen sind so nicht als (inhaltliche) Elaborationen im Zoom-Raum zu verstehen, sondern als knappe (emoji-visuelle) Bewertungen. Auch durch diese Funktion wird im Zoom-Raum eine bestimmte soziale Verteilung konstruiert, die partielle Teilnahme bzw. Zustimmung ausdrücken kann, aber zunächst einmal inhaltliche Auseinandersetzungen durch kommunikative Akte nicht nahelegt. Das grün leuchtende Symbol „Bildschirm freigeben“ erscheint visuell hervorgehoben und lässt sich als appellative Aufforderung zur Handlung deuten. Gerade im Kontrast zum roten Verlassenbutton wirken beide wie einander ergänzende Gegensätze, wie Ein- und Ausschalter bzw. Eingangs- und Ausgangstür. Das Teilen – das im Narrativ der Techindustrie allgegenwärtig ist – hat sich auch hier prominent in das Interface eingeschrieben.

3.3 Das Primat der Sichtbarkeit

Die Einstellungen können auf zwei Wegen – mit Rechtsklick auf den Bildschirm und über die Rubrik der allgemeinen Audio- und Videoeinstellungen – vorgenommen werden. Die Einstellungsmöglichkeiten machen deutlich, dass das Visuelle bei den Funktionen Vorrang hat. Dies entspricht auch der Symbolik des Logos und den bisherigen Interpretationen der Anwesenheit durch Sichtbarkeit. In den allgemeinen Einstellungen lassen sich Modifikationen in den Hell-Dunkel-Darstellungen des Interface vornehmen, Hauttöne für die Emojis und Ähnliches festlegen. In den Videoeinstellungen gibt es die Möglichkeit, das Video zu spiegeln, aber auch sein „Erscheinungsbild“ zu retuschieren, ähnlich den Kamerafiltern, um Unebenheiten oder Müdigkeit aus dem Gesicht zu ‚zaubern‘. Eine Extrafunktion bei Zoom sind die Einstellungen zu Hintergründen und Effekten (siehe Abb. 3.7).

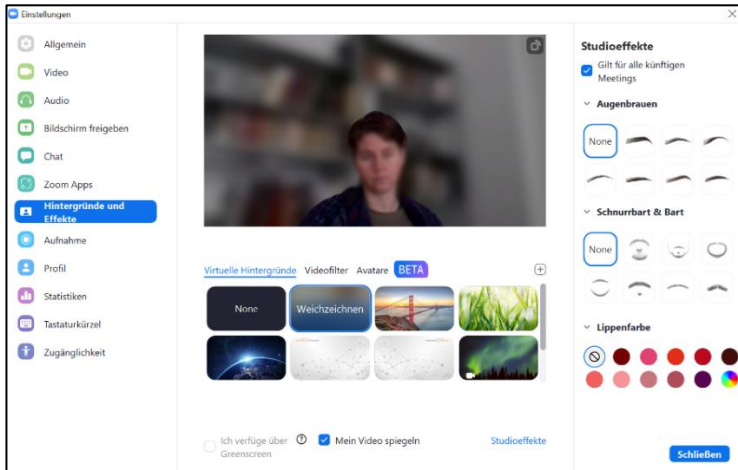


Abbildung 3.7: Einstellungen Hintergründe und Effekte

Wenn man diese Rubrik auswählt, zeigen sich folgende Optionen: Bei den virtuellen Hintergründen sind ein Weichzeichnereffekt des Hintergrunds, die San Francisco Bridge, Gras in Nahaufnahme, Nordlichter, die sich bewegen, der Weltraum und karibischer Strand mit Wellen- und Palmenbewegung (siehe Abb. 3.8a) voreingestellt. Es lassen sich aber auch individuelle Hintergrundbilder hochladen. Die eigene visuelle Präsenz kann man mit Studioeffekten bearbeiten, das heißt konkret, Augenbrauen, Bärte oder Lippenfarben hinzufügen. Fernerhin kann man (humoristische) Videofilter ergänzen und sich Katzenohren, Hüte, Schweinsnasen, Brillen, Masken (siehe Abb. 3.8a) und anderes aufsetzen. Eine neuere Funktion ist es, sich in ein Comictier-Avatar (Hase, Fuchs, Katze etc.) zu verwandeln (siehe Abb. 3.8b). Die virtuellen Hintergründe sind jeweils mit Videofiltern oder Avataren kombinierbar.

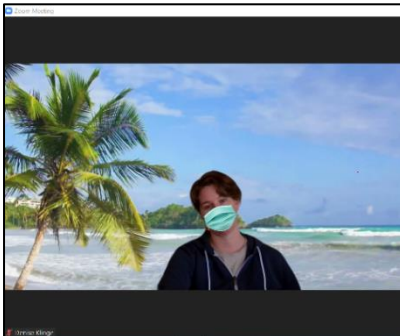


Abbildung 3.8a und 3.8b: Hintergründe, Filter und Avatare

All diese Einstellungen haben gemeinsam, dass sie zum Beispiel durch idealisierte Freizeitbilder Social-Media-Ästhetiken und -Diskurse aufgreifen und verspielte Umgangsweisen mit dem Medium Zoom offerieren. Man kann sich Partyhüte aufsetzen oder sich durch Filter in humanisierte Tiere verwandeln, die die eigenen Bewegungen, Kopf- und Mundbewegungen und das Blinzeln, nachahmen. Die Studioeffekte und einige Videofilter oszillieren zwischen dem Spiel mit der eigenen visuellen Anwesenheit und der ästhetisierenden Filterung des Selbst (z. B. Retuschierfilter), um ganz bestimmten Schönheitspraktiken zu entsprechen. Diese Einstellungen stellen nur einen kleinen Teil der Funktionalitäten von Zoom dar, sie zeigen aber in besonderer Deutlichkeit, in welchem Diskursraum sich das Medium bewegt. Diese Affordanzen gehen mit dem Primat des Visuellen, und zwar einer ganz bestimmten Form der Social-Media-Ästhetik, einher und lasse weitere Rückschlüsse auf die Diskurse und Praktiken der Entwickler*innen zu: Dies ist zum einen eine Infantilisierung der Nutzer*innen, zum anderen eine Form der Playfulness, die auch schon Bunz (2015) beschrieben hat und die sich in den Produkten niederschlägt. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass in der Logik des Mediums solche Einstellungen auch für Arbeitstreffen und Lehrveranstaltungen adäquat erscheinen.³ Man kann darüber hinaus vermuten, dass diese medialen Praxisrahmungen je nach sozialem und (medien-)kulturellem Hintergrund anders anklingen. So können ältere Generationen solche Rahmungen im Sinne ihrer „Medienpraxiskultur“ (Schäffer 2003) irritierend finden, während Generationen, die alltagsweltlich seit jeher mit solchen Social-Media-Ästhetiken umgehen, sich durchaus angesprochen fühlen können, diese Rahmungen sozialer Praxis zu elaborieren.

3 Die Firma wirbt dezidiert für solche Kontexte und nicht für Freizeittreffen.

Auch Kommunikation selbst wird über das Visuelle gerahmt. So erhalten Sprecher*innen im Medium Zoom einen leuchtend neongelben Rahmen (siehe Abb. 3.9); Sprecher*innenwechsel werden nach 1 bis 2 Sekunden durch den Wechsel des Rahmens grafisch erfasst, während kurze Zwischengeräusche bzw. -bemerkungen mit einem kleinen Strich unter der Bildkachel markiert werden. Es sei denn, man spricht in die Stille, dann erfolgt der Wechsel sofort und die Rahmung verbleibt bei der zuletzt sprechenden Person. Durch diese Zoom-Funktion der Visualisierung akustischer Signale einer bestimmten Länge und Konstellation wird entsprechend markiert, wann es sich um einen ‚vollwertigen‘ Redebeitrag handelt und wann nicht. Ebenfalls wird durch diese Rahmung der*des Redner*in eine Abfolge der Konversationsbeiträge nahegelegt: Man spricht nacheinander und nicht simultan oder einander überlappend. Diese *Visualisierung des Sprechens* ist in beiden möglichen Ansichten – der Galerie- und der Sprecher*innenansicht (siehe Abb. 3.9 und 3.10) – gleichermaßen der vom Medium nahegelegte Modus der Kommunikation.

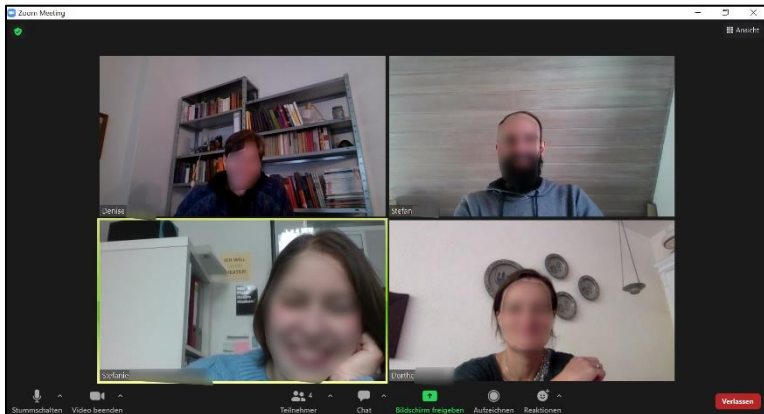
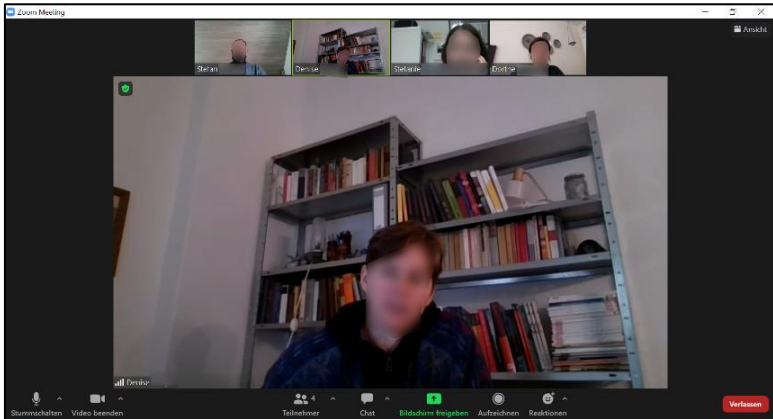


Abbildung 3.9: *Visualisierung des Sprechens in der Galerieansicht (Seminar-
gruppe)*

Während in der Galerieansicht die Bilder nebeneinander – ähnlich einer Ausstellung – hängen, wird die Visualisierung des Sprechens im Modus der Sprecher*innenansicht (siehe Abb. 10) verstärkt.

Hier wechselt der*die Sprecher*in in eine Großdarstellung, zusätzlich werden die Kacheln aller Beteiligten in kleinerem Format über dem*der Sprecher*in angezeigt, darunter auch der*die Redende, der*die sich verdoppelt und ebenfalls leuchtend umrandet wird. In der Einstellung der Sprecher*innenansicht sieht man sich selbst allerdings nicht während des Sprechens, sondern die

Person, die zuletzt einen Redebeitrag leistete. Es wird hier also eine Art Gesprächssituation simuliert, die allerdings nicht zulässt, dass Ansprache in ausgewählter Form erfolgt, sondern Ansprache wird als Reaktion auf etwas Gesagtes interpretiert. Denn der*die Vorredner*in wird auch immer als Angesprochene*r visualisiert.



*Abbildung 3.10: Visualisierung des Sprechens in der Sprecher*innenansicht*

Während die visuell nichtanwesenden Anwesenden in der Galerieansicht zumindest noch als schwarze Kacheln präsent sind, verschwinden sie in der Sprecher*innenansicht komplett in die Nichtsichtbarkeit, da hier Personen mit aktivierter Kamera vor jenen ohne angeordnet werden. Aber auch in der Galerieansicht wird visuell in visuell Anwesende und visuell nichtanwesende Anwesende (schwarze Kacheln) gruppiert (siehe Abb. 3.11). Damit wird nicht nur in der bildlichen Darstellung eine Kommunikation zweiter Ordnung über die Gesprächssituation gelegt – das heißt, man beobachtet die Kommunikation in ihrer Performanz durch eine Anordnung als Objekte –, sondern die Kommunikationsobjekte werden in sichtbare und unsichtbare differenziert. Will man sich während der Kommunikationssituation für Sichtbarkeit entscheiden, erfordert dies eine aktive Handlung, nämlich das Einschalten der Kamera, die wiederum zur Folge hat, dass man nun in die Gruppe der aktiven Teilnehmer*innen wechselt.

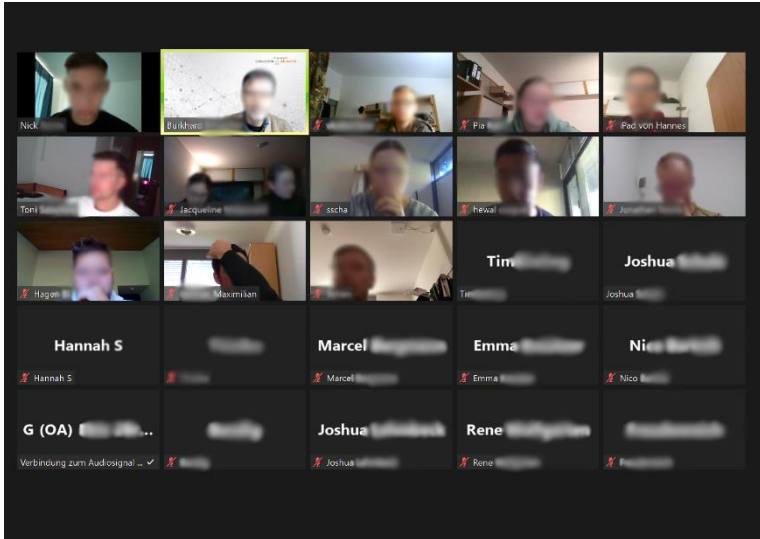


Abbildung 3.11: Visualisierung des Sprechens in der Galerieansicht

Durch die Visualisierung des Sprechens (und des Schweigens) und der daraus folgenden Ordnung der Kommunikation wird der soziale Rahmen abgesteckt. Es gibt im Zoom-Raum demzufolge in der Regel visuell Anwesende und visuell Abwesende, wobei sich diese Zuordnung vermutlich auch in die Nutzer*innen einschreibt und eine bestimmte Art der Involviertheit in das Kommunikationsgeschehen nahelegt.

4 Fazit: Visualisierung von Kommunikation unter dem Primat der kameramediierten Sichtbarkeit

Die Analyse von Diskursen auf der Webseite von Zoom Video Communications, des Logos und des Interface von Zoom-Meetings lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Performanz des Interface in Form seiner Anforderungen ist kongruent zu dem, was sich auf der impliziten Bildebene im Logo zeigt. Die kameramediierte Sichtbarkeit strukturiert die Verhältnisse im Zoom-Raum, wobei sowohl die vermeintliche Anwesenheit als auch der Akt des Sprechens durch Visualisierungen geordnet sind. Damit zeigt sich ein interessantes medientheoretisch zu rahmendes Verhältnis von Sinn und Sinnen: Die Direktion und Konzentration des *visuellen* Sinns lenkt den auditiven Sinn und konstruiert damit einen bestimmten sozialen Sinn von Anwesenheit und

Sprechfähigkeit. Des Weiteren ließen sich nicht nur auf der Webseite, sondern auch im Interface die Einschreibung bestimmter Silicon-Valley-Diskurse rekonstruieren: Die Bewerbung der Plattform greift eine bestimmte Art der disruptiven Zukunftsgerichtetheit auf, die traditionelle Zusammenhänge auflöst und neue Zukünfte beim Gebrauch der Plattform (primär in Arbeitskontexten) verspricht. Die Ordnung des Sozialen zeigt sich durch das Angebot einer (verspielten) Social-Media-Ästhetik, die in verschiedenen Kontexten für unterschiedliche (generationenspezifische) Praktiken im Modus der Irritation oder der Selbstverständlichkeit sorgen kann. Ein Kritikpunkt, den Hinzke und Paseka angesprochen haben, betrifft ethische Aspekte wie beispielsweise Datensicherheit. Dieser Gesichtspunkt zeigt sich in der Analyse von Zoom eher als Leerstelle: Während auf der Webseite Datensicherheit als eine besondere Zusatzqualität dargestellt wird, und die Firma sich selbst im Vertrauen der Nutzer*innen wähnt, wird im Interface *Sicherheit* als Einschränkung von Nutzer*innen (aber nicht von Plattformbetreiber*innen) sichtbar, was vermutlich auch auf Phänomene wie das Zoom-Bombing zurückzuführen ist.

Inwiefern diese Rahmungen etwas mit den Kommunikationsteilnehmer*innen ‚machen‘, bleibt eine empirisch zu beantwortende Frage, worauf auch der Beitrag von Hinzke und Paseka in diesem Band hinweist. So kann es zum einen sein, dass sich in der Gewöhnung mit dem Medium eine neue Normalität herausbildet, in welcher die Rahmung des Mediums mit bisherigen Praktiken hybridisiert wird. Was Hinzke und Paseka in ihrem Beitrag diesbezüglich rekonstruieren konnten, ist „das weitgehende Ausbleiben von überlappender Sprache“, was sie vorsichtig auf erlernte, „in diesem Medium spezielle[] soziale[] Regeln“ zurückführen (Hinzke und Paseka Kapitel 5.2.3). Es könnte aber auch damit zusammenhängen, dass Zoom durch die Visualisierung von Kommunikation ein Sichtbarkeits-, aber auch ein Eindeutigkeitsprimat befördert, was sich dann wiederum in das Verhalten der Kommunikationsteilnehmer*innen in Form von Gewöhnung einschreibt. Bisherige Studien zum Medium Zoom zeigen zum einen eigenwillige Nutzungspraktiken – wie die Ordnung des Tagesablaufs mittels Hintergrund- und Hell-Dunkel-Einstellungen des Interface. Zum anderen lassen sich aber auch Auswirkungen wie die *mirror anxiety* als Begleiterscheinung des Primats der kameramediierten Sichtbarkeit feststellen.

In Bezug auf eine Rekonstruktive Medienforschung lässt sich konstatieren, dass mit solch einer Fokussierung auf das Medium selbst, die diskursiven und formativen Rahmungen der sozialen Situation und der digitalen Kommunikation ins Zentrum rücken. Die Analyse von Zoom hat gezeigt, wie diese digitale Kommunikationsplattform bestimmt, wie Personen erstens überhaupt als (sichtbares und unsichtbares) Gegenüber gerahmt werden, wie zweitens die Visualisierung von Kommunikation eine (Ab-)Folge des Redens nahelegt, wie drittens bestimmt wird, was sichtbare Beiträge sind, und wie viertens aktive Entscheidungen für das Reden eingefordert werden.

Literatur

- Alirezabegi, S., Masschelein, J., & Decuypere, M. (2022). The Timescape of School Tasks. Towards Algorithmic Patterns of On-Screen Tasks. *Critical Studies in Education*, S. 1–17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508487.2021.2009532>. Zugegriffen: 8. Dezember 2022.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection. Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods* 18, S. 1-18.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload. A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior* 2(1), S. 1–16.
- Bergmann, J. (2011). Studies of Work. In R. Ayaß, & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 391–405). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bettinger, P. (2018). *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bettinger, P. (2021). Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22(1), S. 11–24.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bunz, M. (2015). School Will Never End. On Infantilization in Digital Environments. Amplifying Empowerment or Propagating Stupidity? In D. M. Berry, & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics. Art. Computation and Design* (S. 191–202). London: Palgrave Macmillan.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Decuypere, M., & Hartong, S. (2022). Edunudge. *Learning, Media and Technology*, S. 1–15. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2022.2086261>. Zugegriffen: 8. Dezember 2022.
- Duffy, J. (2022). *Zoom Meetings. A top video calling app for stability and features*. PC Mag UK. <https://uk.pcmag.com/video-conferencing/125660/zoom-meetings>. Zugegriffen: 8. Dezember 2022.
- Elmer, G., Neville, S. J., Burton, A., & Ward-Kimola, S. (2021). Zoombombing during a Global Pandemic. *Social Media + Society* 7(3), S. 1–12.
- Engel, J., & Karpowitz, L. (2021). Global Forms of Digitality Intersect with Local Visual Cultures. Zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 4, S. 185–210.
- Faulstich, W. (2012). *Die Mediengeschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Fink.
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C. M., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Nonverbal Mechanisms Predict Zoom Fatigue and Explain Why Women Experience Higher Levels than Men. *SSRN Electronic Journal*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3820035. Zugegriffen: 8. Dezember 2022.

- Ferng, J. (2020). Post-Zoom. Screen Environments and the Human/Machine Interface. *Architectural Theory Review* 24(2), S. 207–210.
- Friedberg, B., Lim, G., & Donovan, J. (2020). *Space Invaders. The Networked Terrain of Zoom Bombing*. https://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2020/08/TaSC_Zoom-Bombing_August-2020.pdf. Zugegriffen: 1. Dezember 2022.
- Ganguin, S. (2008). Biographische Medienforschung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 335–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geimer, A. (2022). Subjektivierung und (Medien)Bildung unter Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse. Theoretische und methodologische Herausforderungen für die qualitative Forschung. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel, & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 117–138). Opladen: Barbara Budrich.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gray, L., Wong-Wylie, G., Rempel, G., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies. *Zoom Video Communications. The Qualitative Report* 25 (5), S. 1292–1301.
- Greenwood-Hickman, M. A., Dahlquist, J., Cooper, J., Holden, E., McClure, J. B., Mettert, K. D., Perry, S. R., & Rosenberg, D. E. (2021). ‚They’re Going to Zoom it‘. A Qualitative Investigation of Impacts and Coping Strategies during the COVID-19 Pandemic among Older Adults. *Frontiers in Public Health* 9, S. 1–10.
- Grushka, K., Lawry, M., Sutherland, K., & Fergusson, C. (2021). A Virtual Choir Ecology and the Zoom-Machinic. *Video Journal of Education and Pedagogy* 5(1), S. 1–16.
- Hörisch, J. (2004). *Eine Geschichte der Medien. Vom Urknall zum Internet*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Howlett, M. (2022). Looking at the ‚Field‘ through a Zoom Lens. Methodological Reflections on Conducting Online Research during a Global Pandemic. *Qualitative Research* 22(3), S. 387–402.
- Iqbal, M. (2022). *Zoom Revenue and Usage Statistics (2022)*. Business of Apps. <https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics/>. Zugegriffen: 1. Dezember 2022.
- Klinge, D. (2018). Die (implizite) Pädagogik von Self-Tracking. Handlungspraxis und Vermittlungsweisen der EntwicklerInnen im Spannungsfeld von Entrepreneurship, Technik und Design. In D. Houben, & B. Prietl (Hrsg.), *Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen* (S. 133–153). Bielefeld: transcript.
- Klinge, D. (2019). Dokumentarische Methode und digitale Artefakte. Zur Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps. *Jahrbuch Dokumentarische Methode* 1, S. 107–130.
- Klinge, D. (2020). Lehrende Algorithmen. Spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, S. 65–75.

- Krämer, S. (1994). Geist ohne Bewusstsein? Über einen Wandel in den Theorien vom Geist. In S. Krämer (Hrsg.), *Geist – Gehirn – künstliche Intelligenz. Zeitgenössische Modelle des Denkens* (S. 88–110). Berlin: de Gruyter.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leschke, R. (2001). Medientheorie. In H. Schanze (Hrsg.), *Handbuch der Mediengeschichte* (S. 14–40). Stuttgart: Kröner.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, M. (2011). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). *The Medium Is the Massage*. London: Allen Lane Penguin Press.
- Morris, B. (2020). Why Does Zoom Exhaust You? Science Has an Answer. On Video Calls, Looming Heads, Staring Silent Audience, and that Millisecond Delay Disrupt Normal Human Communication. *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/why-does-zoom-exhaust-you-science-has-an-answer-11590600269>. Zugegriffen: 1. Dezember 2022.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. München: de Gruyter.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (5. Aufl.). Boston: de Gruyter.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2022). ‚Das Medium ist die Methode‘. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In T. Fuchs, C. Demmer, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 145–166). Opladen: Barbara Budrich.
- Schelhowe, H. (2016). ‚Through the Interface‘. Medienbildung in der digitalisierten Kultur. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25, S. 41–58.
- Schreiber, M. (2020). *Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning. Students’ Attitudes and Perceptions of Using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science* 4(4), S. 335–342.
- Suchman, L. A. (1985). *Plans and Situated Actions. The Problem of Human-Machine Communication*. Palo Alto: XEROX.
- Verständig, D. (2022). .exe. Software und ihre Bedeutung für eine erziehungswissenschaftliche Medienforschung. In S. Hofhues, & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research. Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage*. Bielefeld: transcript.
- Wagner, W.-R. (2013). *Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung*. München: kopaed.
- Weiner, Y. (2017). *The Inspiring Backstory of Eric S. Yuan, Founder and CEO of Zoom*, Thrive Global platform. <https://medium.com/thrive-global/the->

- inspiring-backstory-of-eric-s-yuan-founder-and-ceo-of-zoom-98b7fab8cacc.
Zugegriffen: 8. Dezember 2022.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking* 23(7), S. 437–438.
- Zhang, M. (2020). *When at Home. A Phenomenological Study of Zoom Class Experience*. Technology and the Future of the Home Conference, Missouri University of Science and Technology, Rolla, MO, November 6, 2020. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3671805. Zugegriffen: 1. Dezember 2022.
- Zillien, N. (2019). Affordanz. In K. Liggieri, & O. Müller (Hrsg.), *Mensch-Maschine-Interaktion. Handbuch zu Geschichte – Kultur – Ethik* (S. 226–228). Stuttgart: Metzler.

Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten

1 Einleitung: Die Entstehung einer Herausforderung – Zoom als Lösung?

Die Corona-Pandemie hat in vielen Bereichen Herausforderungen erzeugt, für die Lösungen gefunden werden mussten – und das meistens schnell und im laufenden Prozess. Auch die Wissenschaft hatte sich mit unerwarteten Herausforderungen auseinandersetzen: Neue Forschungsfelder und -themen tauchten auf, die aktuelle Situation erforderte in Teilen das Anpassen von ethischen Grundsätzen und bisher übliche Formen der Kooperation und Kommunikation mussten neu gedacht werden. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer solchen Herausforderung.

Diese entstand im Rahmen eines durch die DFG geförderten Forschungsprojekts zum Forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung (2021–2023). Im Rahmen von einschlägigen Lehrveranstaltungen sollten an zwei Universitätsstandorten Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden durchgeführt werden, und zwar jeweils zu Beginn der Seminare und an deren Ende. Für die Durchführung der Gruppendiskussionen gab es bereits Vorerfahrungen (vgl. Hinzke und Paseka i. E.; Paseka und Hinzke 2021), nachzulesende Beschreibungen (vgl. z. B. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 128 ff.) sowie einzuhaltende forschungsethische Vorgaben, auf die man sich stützen konnte.

Der Lockdown im März 2020 erzwang ein Umdenken, denn körperliche Präsenz an der Universität und damit Lehrveranstaltungen in situ waren

schlicht verboten. Stattdessen wurden in der Lehre eiligst Online-Formate eingeführt und umgesetzt, bei denen unter anderem die Software Zoom genutzt wurde. Bei Projektbewilligung im August 2020 bestand die Hoffnung, dass bis zur Datenerhebung im Sommersemester 2021 Präsenzveranstaltungen wieder die Regel sein würden. Doch im Januar 2021 war klar: Alle Lehrveranstaltungen würden auch weiterhin online stattfinden – und damit würde auch die Datenerhebung mittels Gruppendiskussionen nur auf diesem digitalen Wege möglich sein. In der Folge wurden zunächst die technischen Möglichkeiten von Zoom in diesem Kontext ausgelotet, das Online-Prozedere mit den Lehrveranstaltungsleitungen besprochen und die dadurch entstandenen forschungsethischen Fragen geklärt (d. h. Rücksprache mit den Ethikkommissionen der beteiligten Universitäten, Einholen von Datenschutz- und Einwilligungserklärungen der beteiligten Studierenden und Lehrveranstaltungsleitungen unter Pandemiebedingungen). Im April und Mai 2021 fanden dann 15 Gruppendiskussionen im Rahmen ausgewählter Lehrveranstaltungen per Zoom statt. Nach der Transkription begann die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode.

Parallel zur Auswertung tauchten Fragen der Selbstvergewisserung auf, die zu einer kritischen Reflexion und Rekonstruktion der Datenerhebung führten: Was bedeutet die digitale Erhebungssituation via Zoom für die Auswertung von Gruppendiskussionsdaten mit der Dokumentarischen Methode? Oder etwas konkreter: Lassen sich die im Rahmen der Datenerhebung gemachten Erfahrungen als etwas Neues einstufen oder ergeben sich diese Erfahrungen aus der Datenerhebung im spezifischen Erhebungssetting des universitären Ausbildungskontexts?

Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst der Forschungsstand zu neuesten Entwicklungen im Bereich der Online-Datenerhebung dargestellt (Kap. 2). Nach Ausführungen zu den Anforderungen an Gruppendiskussionen im Kontext der Dokumentarischen Methode (Kap. 3) werden die Eckdaten des zugrunde liegenden Forschungsprojekts erläutert (Kap. 4). Anhand von Transkriptausschnitten wird die besondere Situation der Datenerhebung beleuchtet (Kap. 5), bevor die Ergebnisse diskutiert werden (Kap. 6).

2 Forschungsstand zur Online-Datenerhebung

Als Grundlage des Forschungsstands dienen Publikationen der vergangenen 15 Jahre (2007–2022), die sich unter Schlagworten wie ‚Gruppendiskussionen online führen‘, ‚Dokumentarische Methode digital‘, ‚online research‘ und ‚qualitative data collection online‘ finden lassen. Für die Darstellung des Forschungsstands zu und über Gruppendiskussionen unter Online-Bedingungen erwiesen sich 20 Veröffentlichungen als einschlägig und ertragreich, auf diese soll im Folgenden genauer eingegangen werden. Dabei lassen sich vor dem

Hintergrund der technischen Weiterentwicklungen einige Trends in der wissenschaftlichen Rezeption erkennen.

2.1 *Veröffentlichungen bis 2012: Blick auf punktuelle Herausforderungen*

Im Zeitraum 2007 bis 2012 erschienene Publikationen zum benannten Themenkomplex fokussieren eher *punktuelle Herausforderungen* bei der Erhebung von Daten online und verknüpfen sie in einem zweiten Schritt mit prinzipiellen Überlegungen. So prognostiziert Ted Gaiser (2008), dass sich Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument auch für qualitative Online-Studien eignen, wenn vorab die Rekrutierung der Teilnehmer*innen, technische Voraussetzungen, Herstellung eines *informed consent*, ethische Fragen und Moderation geklärt seien. Marek Fuchs und Frederik Funke (2009) fragen in ihren vergleichenden Studien nach Effekten, die sich zeigen, wenn quantitative Befragungen textbasiert bzw. videounterstützt online durchgeführt werden. Weder hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit noch beim Beantworten von sensiblen Fragen können die Autoren Unterschiede erkennen.

2.2 *Veröffentlichungen zwischen 2013 und 2017: erste Systematisierungen*

In den folgenden Jahren nahm die Vielfalt der Möglichkeiten für Online-Datenerhebungen im Bereich der qualitativen Forschung durch neue Entwicklungen erheblich zu. Angesichts dessen tauchten neue Fragen auf: erstens, was genau unter *online research* im Gegensatz zu herkömmlichen Datenerhebungsoptionen zu verstehen sei (vgl. Hooley et al. 2012; Ehlers 2017), und zweitens, wie sich diese Möglichkeiten bezogen auf Gruppendiskussionen zeigten (vgl. Ullrich und Schiek 2014). Auf Basis solcher Überlegungen wurden *Systematisierungen* vorgenommen.

Die elaborierteste Typologie findet sich bei Tristram Hooley et al. (2012, S. 60 f.): Entlang von zwei Achsen (Zeit, Art der Vermittlung) werden jeweils zwei Ausprägungen unterschieden. Auf der Zeitachse werden asynchrone (nicht zeitgleich, sondern zeitversetzt stattfindende) und synchrone (zeitgleich, in Echtzeit stattfindende) Formen einander gegenübergestellt. Auf der Vermittlungsachse wird differenziert, ob ein Austausch textbasiert erfolgt oder multimedial. Daraus ergeben sich vier Erhebungsformen: (1) asynchrone textbasierte Erhebungen wie E-Mails oder *discussion boards*, (2) asynchrone multimediale Erhebungen wie Videoblogs oder Fotos mit Textkommentaren,

(3) synchrone textbasierte Erhebungen wie Chatrooms und (4) synchrone multimediale Erhebungen wie „*video- and audio-conferencing*“ (ebd., S. 60). Online-Gruppendiskussionen, die mit Zoom durchgeführt werden, lassen sich der vierten Ausprägungsform zurechnen. Ulf-Daniel Ehlers (2017, S. 332) nutzt ebenfalls die Zeitachse und beschreibt beispielhaft synchrone bzw. asynchrone Kommunikationsmedien (z. B. Chat, E-Mail, Whiteboard), ohne diese jedoch weiter zu bündeln. Bei Carsten Ullrich und Daniela Schiek (2014, S. 462 f.) werden drei Formen von Gruppendiskussionen unterschieden: (1) Face-to-Face-Gruppendiskussionen in Präsenz, (2) synchrone Online-Gruppendiskussionen wie zum Beispiel Chatdiskussionen und (3) asynchrone Online-Gruppendiskussionen wie beispielsweise Forumsdiskussionen. In dieser Systematisierung sind offensichtlich mündliche und in Kopräsenz stattfindende Online-Gruppendiskussionen (z. B. per Zoom) noch nicht mitgedacht.

2.3 Veröffentlichungen seit 2017: Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Gruppendiskussionen

Mit der *Gestaltung von Gruppendiskussionen unter Online-Bedingungen* beschäftigen sich einige neuere Publikationen, die Herausforderungen und Chancen bei der Gestaltung und Nutzung von Videokonferenzsystemen fokussieren sowie Aspekte der Datenauswertung thematisieren.

2.3.1 Herausforderungen bei der Gestaltung von Gruppendiskussionen unter Online-Bedingungen

Die diskutierten *Herausforderungen* lassen sich in zwei Themenkomplexe bündeln: erstens Barrieren und zweitens Gestaltung des Gesprächsverlaufs.

(1) *Barrieren* können sich durch mangelhafte technische Möglichkeiten bzw. fehlende Mediennutzungskompetenz aufseiten der Teilnehmer*innen ergeben (vgl. Ehlers 2017, S. 333); diese müssen sich jedoch bei jüngeren Personen nicht in demselben Ausmaß einstellen wie bei älteren Personen, weil diese mit neuen Medien und deren Möglichkeiten aufgewachsen sind und sie in ihrer (Alltags-)Kommunikation nutzen (vgl. Leinhos 2019, S. 38). Ehlers (2017) empfiehlt daher, die technischen Möglichkeiten noch vor Beginn einer Gruppendiskussion zu testen und mit den Teilnehmer*innen zu besprechen. Barrieren können aber auch durch den jeweiligen lokalen Kontext auftreten, in dem sich die Personen bewegen, wenn sie an Online-Gruppendiskussionen teilnehmen. Je nachdem, ob sich die Teilnehmer*innen zu Hause aufhalten oder im Arbeitsumfeld (z. B. Büro), variieren Störfaktoren und Ablenkungen in ihrem Umfang und ihrer Gestalt (vgl. Leinhos 2019, S. 35).

(2) Bezüglich der *Gestaltung des Gesprächsverlaufs* bei nichtkörperlicher Präsenz weist Susie Weller (2017, S. 616) auf das Schaffen einer guten Atmosphäre durch „building rapport“ hin. Dies kann möglich gemacht werden, indem erstens – in Abhängigkeit vom Thema der Gruppendiskussion – ein Bezug zu den teilnehmenden Personen hergestellt wird (vgl. Ehlers 2017, S. 333), indem zweitens Augenkontakt aufrechterhalten wird, was jedoch von der vorhandenen Kamera abhängig ist und sich angesichts von Bildschirmteilungen kaum umsetzen lässt (vgl. Weller 2017, S. 622), und indem drittens Abbrüche („departures“, Lobe und Morgan 2021, S. 306) vermieden werden. Um den Gesprächsfluss in Gang zu bringen, werden „icebreaking activities“ (Ehlers 2017, S. 334) empfohlen. In Gruppendiskussionen sind manchmal die Redebeiträge ungleich verteilt, daher sollten auch „non-talkative participants“ (Lobe und Morgan 2021, S. 306) ermutigt werden, in (quantitativ) größerem Umfang zur Diskussion beizutragen. Das Vermeiden oder Verringern von Brüchen und Störungen („disruptions“, Weller 2017, S. 619 f.), seien diese nun technikbedingt oder Ablenkungen aufseiten der Teilnehmer*innen geschuldet (vgl. Leinhos 2019, S. 35), wird als wichtige Aufgabe der Diskussionsleitung erachtet, sodass im Gesprächsverlauf Kontinuität sichergestellt werden kann. Patrick Leinhos (ebd., S. 32) verweist auf das grundsätzliche Dilemma, angesichts der räumlichen Distanz so viel Nähe herzustellen, dass eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herrscht, die es ermöglicht, offen auf Fragen bzw. Impulse einzugehen.

2.3.2 *Erhebung von Gruppendiskussionen mit einem Videokonferenzsystem: Chancen und Herausforderungen*

Seit 2019 finden sich Publikationen, die speziell auf *Gruppendiskussionen unter der Nutzung von Videokonferenzsystemen* eingehen. Eines dieser neuen und sich schnell verbreitenden Videokonferenzsysteme („web conferencing software“, Greenspan et al. 2021, S. 85; „cloud-based videoconferencing service“, Archibald et al. 2019, S. 2) ist Zoom, das einen Austausch in Gruppen (z. B. Forschungsgruppen, Seminargruppen, Verwaltungsmeetings) in „real time“ (Lupton 2021, S. 13) gestattet (siehe dazu genauer den Beitrag von Denise Klinge in diesem Band). Dabei ist es möglich, Personen an geografisch unterschiedlichen Orten zu einem festgelegten Zeitpunkt zusammenzubringen, und zwar in „unkörperlicher Kopräsenz“ (Reichertz 2021, S. 314) bzw. „not physically in-person“ (Falter et al. 2022).

In den analysierten Publikationen finden sich erste Reviews zum vorhandenen Forschungsstand (vgl. Boland et al. 2021; Falter et al. 2022; Thunberg und Arnell 2021) sowie systematisierte Erfahrungen von Teilnehmer*innen, Moderator*innen, Nutzer*innen und Forscher*innen (vgl. Archibald et al.

2019; Falter et al. 2022; Gray et al. 2020; Greenspan et al. 2021), aus denen dann Empfehlungen für die Gestaltung von Gruppendiskussionen im Rahmen von Videokonferenzsystemen abgeleitet werden.

Welche *Vorteile* haben sich in der Nutzung von Zoom im Allgemeinen und aus der Sicht der beteiligten Personen im Besonderen ergeben? Ein Argument, das in fast allen Beiträgen genannt wird, ist die Kosten- und Zeiteffizienz. Zoom wird als kostengünstiges Konferenzsystem dargestellt, das von vielen Einrichtungen abonniert wurde und von deren Mitarbeiter*innen kostenlos genutzt werden kann (vgl. Archibald et al. 2019, S. 4; Boland et al. 2021, S. 1; Thunberg und Arnell 2021, S. 9). Es wird betont, dass Reisezeiten und -kosten weitestgehend entfallen und dass es lokal weit entfernten Personen möglich ist, zugeschaltet zu werden. Damit sei eine hohe Zugänglichkeit gewährleistet, auch für diejenigen, die sonst nicht an Gruppendiskussionen teilnahmen („vulnerable groups“, Thunberg und Arnell 2021, S. 8), weil ihre persönliche Situation es nicht zulasse, so zum Beispiel Eltern mit zu beaufsichtigenden Kindern (vgl. Gray et al. 2020, S. 1297). Ebenso werden die leichte Zugänglichkeit, die einfache und benutzerfreundliche Oberfläche („simplicity“ und „user-friendliness“, Archibald et al. 2019, S. 4) sowie die flexible Nutzung unterschiedlicher (End-)Geräte (Smartphones, Tablets, Computer) als Stärken hervorgehoben (siehe genauer Klinge in diesem Band).

Es werden aber auch *Nachteile* und Herausforderungen genannt, vor allem wenn die technischen Voraussetzungen nicht ausreichend sind, so beispielsweise bei langsamer Internetverbindung oder bei plötzlichen Unterbrechungen in Bild und Ton (vgl. Boland et al. 2021, S. 4; Greenspan et al. 2021, S. 86; Falter et al. 2022). Dies werde von Nutzer*innen als frustrierend erlebt, weil sie dadurch vom eigentlichen Thema abgelenkt würden und eine kontinuierliche Wahrnehmung der Körpersprache der anderen Teilnehmer*innen nicht möglich sei (vgl. Archibald et al. 2019, S. 4 f.). Zeit, die für das eigentliche Thema reserviert sein sollte, ginge damit verloren (vgl. Falter et al. 2022). Probleme träten auch dann auf, wenn die digitalen Kompetenzen bei (manchen) Nutzer*innen nicht ausreichend seien, so auch hinsichtlich der Bekanntheit von sozialen Regeln für die Nutzung von Videokonferenzsystemen (vgl. Boland et al. 2021, S. 5), und eine entsprechende Vorbereitung unterblieben sei. Infolge von solchen ungleichen Voraussetzungen sei *equity* nicht möglich (vgl. Boland et al. 2021, S. 4 f.).

Einige Aspekte werden durchaus *ambivalent* eingeschätzt; das betrifft ethische und forschungsmethodische Fragen. Der Aspekt der Einhaltung von *ethischen* Richtlinien zeigt sich in mehrfacher Hinsicht: (1) Einerseits wird betont, dass es vorteilhaft sei, Gruppendiskussionen direkt aufzeichnen und auf einem lokalen Server speichern zu können (vgl. Archibald et al. 2019, S. 4), andererseits werde dadurch auch Missbrauch möglich (vgl. Boland et al. 2021, S. 7).

(2) Auf der einen Seite werde ein Vorteil darin gesehen, dass die Teilnehmer*innen von zu Hause aus beteiligt sein könnten und damit Einblicke in ihr alltägliches Umfeld gewähren, was für das gegenseitige Kennenlernen ein Vorteil sei. Auf der anderen Seite werde damit der Schutz der Privatsphäre ausgehebelt („risk of privacy loss“, ebd., S. 5; siehe auch Thunberg und Arnell 2021, S. 9). Aus *forschungsmethodischer* Perspektive stellt sich die Frage, was tatsächlich beobachtet werden kann: Einerseits kommt die Kommunikation per Zoom nahe an Gespräche in körperlicher Präsenz heran, weil die wahrgenommene Mimik aller Teilnehmer*innen als Ergänzung zum Gesagten und als Hilfe zur Aufrechterhaltung des Kommunikationsflusses dienen kann (vgl. Archibald et al. 2019, S. 4; Boland et al. 2021, S. 2; Thunberg und Arnell 2021, S. 9). Andererseits wird kritisiert, dass aufgrund des doch eher kleinen sichtbaren Bildausschnitts, der nur einen Blick auf das Gesicht und allenfalls den Oberkörper zulässt, eine ganzheitliche Beobachtung der Körpersprache nicht möglich ist (vgl. Greenspan et al. 2021, S. 86).

Insgesamt werden jedoch die Möglichkeiten, die sich durch Zoom ergeben, durchaus positiv eingeschätzt: „[W]e found that the benefits of using Zoom for data collection significantly outweighed the challenges encountered“ (Archibald et al. 2019, S. 5). So resümieren auch Scott Greenspan et al. (2021, S. 90): „a promising modality to collect qualitative data“.

Derartig positiven Aussagen stehen aber auch einige *kritische Stimmen* gegenüber: Bereits 2012 diagnostizierten Claudia Fraas et al. (2012, S. 189) ein Dilemma: „Das forschungspraktisch prinzipiell Machbare hat sich exponentiell vervielfacht, jedoch ist nicht alles Machbare ethisch-moralisch vertretbar“. Ihre ethischen Bedenken richteten sich dabei vor allem auf Persönlichkeitsrechte und die Gewährleistung der Vertraulichkeit.

2.3.3 Auswertung von Online-Gruppendiskussionen

In Hinblick auf die *Datenauswertung* werden weitere Aspekte diskutiert: So erinnern Hooley et al. (2012, S. 70) daran, „that the medium shapes the nature of the interaction and the kinds of data that are collected“. Bei der Auswertung von online geführten Gruppendiskussionen wird daher immer auch die Kommunikation in den verwendeten Medien miterforscht (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 189). Inszenierungsformen zeigen sich in allen Formaten, jedoch sei laut Jo Reichertz (2021, S. 322) davon auszugehen, dass diese vom Medium abhängen. Heike Greschke (2020, S. 412) verweist daher darauf, dass es aus methodologischer Perspektive notwendig sei zu untersuchen, „auf welche Weise unterschiedliche Medien(logiken) Kommunikation und soziale Wirklichkeit modifizieren“ (vgl. auch Fraas et al. 2012, S. 181). Wirklichkeit wird durch Kommunikation erzeugt und durch das Wie der Kommunikation

(digital bzw. analog) geformt. Bei Online-Formaten sei laut Fraas et al. (ebd., S. 418) zu bedenken, dass die Nutzer*innen „vor einem Publikum agieren, dessen konkrete Zusammensetzung und Grenzen in Zeit und Raum nicht eindeutig zu bestimmen sind“. Ein solches mehr oder weniger ‚geheimes‘ Publikum sei dann bei der Datenauswertung mitzudenken. Reichertz (2021, S. 314) weist darauf hin, dass sich Gruppendiskussionen oder auch Interviews in „körperlicher Kopräsenz“ von solchen in „unkörperlicher Kopräsenz“, also zum Beispiel über Videokonferenzsysteme, unterscheiden. Eine Nichtbeachtung dieser unterschiedlichen Formen der Kopräsenz sei aus seiner Sicht schlicht „irritierend“ (ebd., S. 322; siehe auch Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 190).

Aus diesem Grund sei eine „methodologische Reflexion der Auswirkungen dieser neuen Praktiken der Datenerhebung bzw. der Datenproduktion“ (ebd., S. 323) unbedingt notwendig, um die Konstruktion der eigenen Ergebnisse kritisch zu rekonstruieren (vgl. auch Schmidt-Lux und Wohlrab-Sahr 2020, S. 8).

2.4 Fazit

Das Ergebnis der Literatursichtung zeigt: Der Großteil der vorhandenen Publikationen fokussiert die *Erhebungsform Gruppendiskussion* sowie mögliche Barrieren und formuliert Empfehlungen weitgehend auf der Basis von Erfahrungen, wie mit diesen umgegangen werden könnte. Es gibt deutlich weniger Beiträge, die sich kritisch mit dem erhobenen Datenmaterial auseinandersetzen und danach fragen, ob und wenn ja wie sich die Online-Erhebungssituation auf den Inhalt der Diskussion und vor allem auf die Art und Weise des Diskursverlaufs auswirkt. Konsequenzen für die Datenauswertung werden kaum in Betracht gezogen, jedoch wird eine kritische Rekonstruktion eingefordert. Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf und nutzt dazu Datenmaterial aus einem aktuellen Forschungsprojekt, das in Kapitel 4 genauer vorgestellt wird.

3 Gruppendiskussionen aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode

Die im Kapitel 2 durchgeführte Literatursichtung hat gezeigt, dass zwar erste Publikationen zum Führen und Auswerten von synchronen Gruppendiskussionen unter Online-Bedingungen vorliegen, die Dokumentarische Methode im bisherigen Diskurs jedoch nur eine marginale Rolle spielt (vgl. den Hinweis bei Schmidt-Lux und Wohlrab-Sahr 2020, S. 6). Mit dem Gruppendiskussionsverfahren in Anlehnung an Ralf Bohnsack (2021) gehen jedoch spezielle Anforderungen einher, um die es in diesem Kapitel geht.

Bohnsack (ebd., S. 227) unterscheidet bei Gruppendiskussionen grundlegend zwei ineinander verschränkte Diskurse: denjenigen „zwischen Forschenden und Erforschten einerseits“ und denjenigen „der Erforschten untereinander andererseits“. Während je nach Forschungsfrage auch relevant sein kann, wie die Erforschten auf die Impulse und Fragen der Forscher*innen reagieren, zielt das Gruppendiskussionsverfahren darauf ab, selbstläufige Sequenzen zu generieren, das heißt solche, „in denen (primär) die Erforschten wechselseitig aufeinander reagieren“ (ebd., S. 228) und „sich untereinander wechselseitig steigern“ (ebd.), also auf diese Weise „dramaturgische Höhepunkte“ (ebd.) erzeugen. Um eine solche „Selbstläufigkeit zu initiieren und zu bewahren“ (ebd.), formuliert Bohnsack acht „(R)eflexive Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ (ebd., S. 227), die aus Erkenntnissen aus zurückliegender Forschungspraxis resultieren (vgl. ebd., S. 228 ff.):

- (1) Impulse und Fragen sind immer an die gesamte Gruppe zu richten.
- (2) Die Diskussionsleitung soll Themen initiieren, aber keine Propositionen vorgeben, das heißt, Vorgaben betreffend Diskussionsrichtung und Art der Gestaltung des Diskussionsverlaufs sind zu vermeiden.
- (3) Impulse und Fragen sollen von der Diskussionsleitung bewusst vage formuliert werden, um den Teilnehmer*innen zu signalisieren, dass die Forscher*innen kein oder nur geringes Wissen über die Erfahrungswelt und das Relevanzsystem der Gruppe besitzen, dass sie vielmehr an einer ausführlichen Darstellung der Erfahrungen der Teilnehmer*innen interessiert sind.
- (4) In die Verteilung der Redebeiträge soll durch die Moderation nicht eingegriffen werden. Eine solche Zurückhaltung soll gewährleisten, dass die Teilnehmer*innen zum einen Gelegenheit haben, ein Thema in derjenigen Form zur Entfaltung und zum Abschluss zu bringen, die ihnen angemessen erscheint, und zum anderen die Redebeiträge so zu organisieren, wie sie es für adäquat halten.
- (5) Um detailreiche Erzählungen und Beschreibungen zu evozieren, sollen erzählgenerierende Fragen und Impulse genutzt werden.
- (6) Immanente Nachfragen durch die Diskussionsleitung, die sich auf das bereits Gesagte beziehen, haben Priorität gegenüber exmanenten Nachfragen, die neue Themen initiieren.
- (7) Exmanente Nachfragen zu noch nicht elaborierten Details und Facetten eines Themas sind erst im späteren Verlauf einer Gruppendiskussion zu stellen.
- (8) Direktive Fragen, mit denen auf widersprüchliche oder auffällige Passagen rekurriert wird, sind am Ende der Gruppendiskussion angebracht.

Die Datenerhebung des in diesem Beitrag dargelegten Forschungsprojekts richtete sich an diesen acht Prinzipien aus. Mithilfe von Transkriptausschnitten soll im Ergebniskapitel (Kap. 5) überprüft werden, inwiefern sich diese Prinzipien auch in den online durchgeführten Gruppendiskussionen umsetzen ließen.

4 Forschungskontext

Das in diesem Beitrag genutzte Datenmaterial stammt aus dem Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich (ReLieF)“.¹ Es vergleicht verschiedene Umsetzungsvarianten Forschenden Lernens im Lehramtsstudium hinsichtlich möglicher studentischer Professionalisierungsprozesse an den Universitäten Bielefeld und Hamburg. An beiden Hochschulen hat Forschendes Lernen eine erziehungswissenschaftlich-schulpädagogische Ausrichtung und ist in den Masterstudiengängen der Lehramter als Pflichtmodul im zweiten und dritten Semester verankert. Die zugehörigen Veranstaltungen folgen dem hochschuldidaktischen Konzept Ludwig Hubers, das heißt, dass die Studierenden einen eigenen Forschungsprozess „(mit-)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Entsprechend entwickeln die Masterstudierenden eine Forschungsfrage, planen Datenerhebungen, führen diese an Schulen durch, werten die Daten in Teams aus und verschriftlichen ihre Ergebnisse in Form eines Forschungsberichts. Unterschiede in der äußeren Struktur zeigen sich insofern, als in Bielefeld das Forschende Lernen mit einem längeren Schulpraktikum, dem sogenannten Praxissemester, verschränkt ist, während es in Hamburg losgelöst von Schulpraktika stattfindet.

Die Datenerhebungen erfolgten in insgesamt sechs Seminarveranstaltungen. Zu zwei Erhebungszeitpunkten wurden jeweils 15 Gruppendiskussionen mit allen anwesenden Studierenden durchgeführt. Diese dauerten sowohl zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1, zu Beginn der Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021) als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2, am Ende der Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/2022) etwa 45 Minuten. Zu dem in diesem Beitrag fokussierten Zeitpunkt t1 bestanden die Gruppen jeweils aus vier bis fünf Studierenden.

Da angesichts der Covid-19-Pandemie und der universitären Vorgaben alle Seminare zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht in Präsenz, sondern via Zoom durchgeführt werden mussten, erfolgten auch die Gruppendiskussionen digital.

¹ Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 442370514, Laufzeit 2021–2023.

Die Studierenden wurden im Vorfeld entsprechend den Vorgaben der universitären Ethikkommissionen mündlich wie schriftlich über Ablauf und Zielsetzung des Projekts informiert, zudem wurde ihr Einverständnis zur Befragung eingeholt. Die Diskussionsleitungen – geschulte Projektmitarbeiterinnen sowie studentische Hilfskräfte – schalteten sich zu Beginn der Lehrveranstaltungen dem jeweiligen Online-Seminarraum zu, teilten sich jeweils einem sogenannten Breakout-Room, das heißt einem Gruppenraum innerhalb von Zoom, zu und luden je eine, zum Zeitpunkt t1 zufällig zusammengesetzte Studierendengruppe zu sich ein. Die Dozent*innen blieben unterdessen im Hauptraum, sie hatten also keinen Einblick in die zeitgleich stattfindenden Gruppendiskussionen. Die Studierenden wurden gebeten, im Breakout-Room Ton und Videokamera einzuschalten und während der gesamten Diskussion eingeschaltet zu lassen, was in der Regel auch geschah. Die Diskussionen wurden dann mit Zoom-unabhängigen Aufnahmegeräten audiografiert.

Der erste Impuls war zu beiden Erhebungszeitpunkten das Zeigen einer Wortkarte, verknüpft mit der Aufforderung: „Ich habe Ihnen diese Wortkarte mitgebracht, auf der ‚Forschen‘ steht. Tauschen Sie sich darüber aus!“ Bewusst wurde nicht nach Forschendem Lernen gefragt, unter anderem da angesichts von durchgeführten Dokumentenanalysen nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Studierenden zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits über studienbezogene Erfahrungen mit diesem (hochschul-)didaktischen Konzept verfügten. Allerdings wurde mit *Forschen* jene Tätigkeit fokussiert, die im Zentrum Forschenden Lernens nach Huber (2009) steht.

Die Transkription wurde durch ein Transkriptionsbüro übernommen, das erweiterte Transkriptionsregeln in Anlehnung an Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018, S. 21 f.) zugrunde legt. Es wurden neben Pausen und Sprecher*innenüberlappungen auch Füllwörter und Wortabbrüche transkribiert. Im Anschluss wurde die Einhaltung der Transkriptionsregeln durch das Projektteam überprüft.

Da es in diesem Beitrag nicht um die Darlegung von gegenstandsbezogenen Ergebnissen zum Forschenden Lernen bzw. zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden geht, wird an dieser Stelle nicht näher auf die Art der Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021) eingegangen, stattdessen wird im Folgenden die Beschaffenheit des generierten Datenmaterials in den Blick genommen.

5 Ergebnisse: Zur Beschaffenheit des Datenmaterials

Die Beantwortung der diesem Beitrag zugrunde liegenden Fragestellung, was die digitale Erhebungssituation via Zoom für die Auswertung von Gruppendiskussionsdaten mit der Dokumentarischen Methode bedeutet, geschieht auf zwei Wegen: Erstens werden die reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack (2021) an das Datenmaterial der Gruppendiskussionen t1 angelegt (Kap. 5.1), zweitens werden auffällige Sequenzen aus t1 dahingehend befragt, ob und inwiefern sich hier Auswirkungen des digitalen Erhebungsformats zeigen (Kap. 5.2).

5.1 Umsetzung der reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen – auch im Digitalen?

Der Zielsetzung des ReLieF-Projekts entspricht es, dass die Studierenden in möglichst selbstläufigen Gesprächen untereinander Orientierungsgehalte in Bezug auf das Thema Forschen entfalten. Es wird im Folgenden überprüft, ob es gelungen ist, die von Bohnsack vorgeschlagenen acht reflexiven Prinzipien (Kap. 3) im digitalen Erhebungsformat umzusetzen.

Auch im digitalen Format war die gesamte Gruppe insofern Adressatin der Forscher*innenintervention (Prinzip 1), als sich die Impulse an die jeweilige Gruppe richteten. Allerdings war es – anders als in der Präsenzsituation – nicht möglich, die verbale Adressierung durch spezifische nonverbale Signale, wie die Ausrichtung des Blicks auf alle Anwesenden, zu unterstützen. In den Daten zeigt sich, dass es keine „non-talkative participants“ (Lobe und Morgan 2021, S. 306), also an der Diskussion gänzlich unbeteiligte Personen, gab. Stattdessen wick die Quantität der Beiträge der Studierenden oder die Übernahme von Führungsrollen im Gespräch nicht signifikant von ebenjenen in Gruppendiskussionsstudien ab, die in Präsenz durchgeführt wurden (vgl. etwa Hinzke und Paseka i. E.; Hinzke 2022; Paseka und Hinzke 2021).

Ebenso konnten via Zoom Themen vorgeschlagen werden, ohne Propositionen zu setzen (Prinzip 2). Den Diskussionsleitungen gelang es ferner, in ihren Fragestellungen und Reaktionen auf Nachfragen aus der Gruppe mit der angestrebten Vagheit zu reagieren (Prinzip 3). So wurde etwa auf die studentische Rückfrage, ob Erfahrungen mit *Forschen* im Kontext der Bachelorarbeit oder generell in Bezug auf das Studium dargelegt werden sollen, reagiert mit: „Da bin ich ganz offen. Was Sie (.) dazu so einbringen möchten“ (Gruppe B3, Z. 185). Das Nichteingreifen in die Verteilung der Redebeiträge (Prinzip 4)

ließ sich ebenfalls umsetzen. Dabei waren die Studierenden zumindest in manchen Gruppen vergleichsweise intensiv damit beschäftigt, das Rederecht unter sich zu verhandeln (Kap. 5.2).

Die Generierung detaillierter Darstellungen (Prinzip 5) kann in den meisten Gruppen als erfüllt gelten. Den Gruppenmitgliedern wurde Raum gegeben, ihre Perspektiven auf die vorgeschlagenen Themen darzulegen. Die bisweilen erzählgenerierend angelegten Impulse (etwa: „Können Sie einmal erzählen, welche Erfahrungen Sie bislang mit ‚Forschen‘ gemacht haben?“) führten (auch) zu narrativen Passagen mit vergleichsweise hohem Detaillierungsgrad. Immanente Nachfragen (Prinzip 6) waren ebenfalls im Digitalen dergestalt umzusetzen, dass das Gesagte von der Diskussionsleitung aufgegriffen und um Elaborationen gebeten wurde, beispielsweise mit den Worten: „Jetzt haben Sie eben schon diese ähm reflektierte Haltung angesprochen. Könnten Sie da noch mal ausführen, was Sie darunter verstehen?“ (Gruppe E2, Z. 309–311), oder: „Könnten Sie darauf vielleicht noch mal eingehen? Also (.) weil das jetzt so teilweise bei einigen ja schon fiel. So. (.) Hm, Methoden haben wir gemacht. Aber nicht alles. Oder, (.) ne? So. Also (.) ähm dieses/ diesen Forschungsprozess. Ob Sie darauf vielleicht noch mal/ (.) das vielleicht noch mal erläutern könnten“ (Gruppe A2, Z. 296–301). Auf diese Weise konnte der Detaillierungsgrad noch erhöht werden.

Die beiden letzten Prinzipien – Phase exmanenter Nachfragen (Prinzip 7) und direktive Phase (Prinzip 8) – wurden nur bedingt umgesetzt, was aber nicht im digitalen Erhebungsformat begründet lag, sondern im Erkenntnisinteresse der Studie und dem damit verbundenen Aufbau des Erhebungssettings. So wurde nicht nur ein Impuls eingesetzt, sondern mehrere, zu denen in aller Regel immanent nachgefragt wurde. Vorbereitete exmanente Nachfragen wurden dabei im Verlauf der Diskussion nur dann genutzt, wenn der Gesprächsfluss der Teilnehmer*innen zum Erliegen kam und das Gesagte noch nicht gesättigt erschien. Eine direktive Phase gegen Ende der Diskussion im Sinne eines Aufgreifens widersprüchlicher Aussagen fand in der Regel nicht statt. Stattdessen bestand der letzte Impuls in der Bitte, die zuvor in der Diskussion dargelegten Erfahrungen mit dem Thema Forschen in Gestalt einer gemeinsam zu erstellenden Zeichnung zu verdichten. Die Whiteboard-Funktion von Zoom ermöglichte es dabei prinzipiell allen Gruppenmitgliedern, gleichzeitig eine digitale Zeichnung zu erstellen und darüber miteinander zu sprechen.

Als *Zwischenfazit* lässt sich festhalten, dass die acht reflexiven Prinzipien für Gruppendiskussionen nach Bohnsack auch im Digitalen durch die Art der Gesprächsführung und die genutzten Impulse und Fragen weitgehend umgesetzt werden konnten. Daher ist davon auszugehen, dass die Daten wie geplant mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden können.

5.2 Präsentation und Diskussion auffälliger Sequenzen

Im Folgenden werden Ergebnisse einer Analyse des t1-Datensatzes dargelegt, die darauf abzielte, diskursorganisatorisch auffällige Sequenzen dahingehend zu befragen, ob bzw. inwiefern sie durch das digitale Erhebungsformat beeinflusst wurden. Hierbei zeigt sich, dass weder die Studierenden noch die Diskussionsleitung das digitale Format innerhalb der Diskussionen explizit zum Thema machten. Auf impliziter Ebene finden sich hingegen Auffälligkeiten, die nachstehend jeweils an einem Beispiel dargestellt und diskutiert werden.

5.2.1 Pausen, Reformulierungen des Impulses, Unverständliches

Das nachstehend in den Blick genommene Datenmaterial stammt aus der Gruppe A1. Der Fokus richtet sich auf die Art und Weise, wie die Studierenden mit dem durch die Diskussionsleitung (D) formulierten Impuls umgehen (Gruppe A1, Z. 39–51).

D: Ähm ich habe Ihnen diese Wortkarte, die ich jetzt gleich ins Bild halte, mitgebracht, auf der ‚Forschen‘ steht. Können Sie das so gut sehen? So. Tauschen Sie sich doch darüber bitte einmal aus. (5)

S2w: (Räuspern)

S3w: (7) Hat jemand schon eine Erfahrung in Forschen?

S2w: Also ich frag mich zum Beispiel grade, ob das Forschen an der Uni gemeint ist, oder das in der Schule (.) ähm genau // (unv.)

S3w: Ich glaub, es ist allgemein. //

S1m: // Hm (bejahend).

S3w: (unv.) Allgemein. // Erstmal, zumindestens.

S1m: Ich glaube, wir sollten erstmal den Begriff (.) also definieren. Was bedeutet Forschen überhaupt?

Auf den Eingangsimpuls der Diskussionsleitung folgt eine relativ lange Pause von insgesamt 12 Sekunden, die auch ein Räuspern einer Studentin beinhaltet. Im Vergleich mit den anderen 14 Gruppendiskussionen zeigt sich, dass dieser Start außergewöhnlich ist. So beginnen die anderen Gruppen entweder unmittelbar oder nach nur wenigen Sekunden Pause mit einer Reaktion auf den gegebenen Impuls. Ob es letztlich der Impuls selbst, die Erhebungssituation als solche, die Gruppenkonstellation an sich oder/und das digitale Format war, die in der Gruppe A1 zu der langen Pause geführt haben, muss offenbleiben. Da eine solche Verzögerung nur an dieser Stelle auftritt, lässt sich das lange Schweigen primär als ein Phänomen des Anfangs interpretieren.

Im Anschluss reformuliert die Studentin S3w den Impuls in gewisser Weise, indem sie die anderen Gruppenmitglieder nach dem Vorliegen einer „Erfahrung in Forschen“ fragt. Der Impuls zum Austausch über die Wortkarte *Forschen* wird damit auf eine Erfahrungsebene befördert, was als Proposition durch die Studentin gelesen werden kann, jedoch schließen die Gruppenmitglieder im weiteren Verlauf nicht elaborierend an. Stattdessen artikuliert S2w ihre Unsicherheit hinsichtlich der präzisen Ausrichtung der Fragestellung der Diskussionsleitung, nämlich ob Forschen in einem bestimmten Kontext – universitär oder schulisch – fokussiert werden solle. Nach einer Verständigung über diese Frage in der Gruppe macht S1m einen dritten Aufschlag, indem er seinen Kommiliton*innen einen Verfahrensvorschlag unterbreitet.

Derartige verschiedene Zugänge zu dem vorgegebenen Thema Forschen zeigen sich auch im weiteren Verlauf der Eingangspassage. Sie ist gekennzeichnet durch persönliche Einordnungen (z. B. „Ich glaub“) und einen relativ schnellen Wechsel von Unterthemen und Assoziationen, was sich darin zeigt, dass Aussagen nebeneinander stehen bleiben und bisweilen nicht fortgeführt werden. Solche Modi der Auseinandersetzung mit dem Impuls dokumentieren sich dabei auch in anderen Gruppen und stehen im Kontrast zu Diskussionen, bei denen stärker narrativ und erfahrungsbezogen vorgegangen wurde. Da in einigen Gruppen auch im Digitalen relativ detaillierte Erfahrungen geschildert und Aussagen elaboriert werden, scheint ein stärker assoziatives Sprechen weniger mit dem digitalen Format zusammenzuhängen denn Ausdruck der Orientierungsrahmen der einzelnen Gruppen hinsichtlich des Themas Forschen zu sein.

In der obigen Sequenz sind zudem die beiden unverständlichen Stellen auffällig. Für eine relativ kurze Zeitspanne ist auf der Audioaufnahme das Gesagte akustisch nicht zu verstehen. Gegebenenfalls wurde hier zu undeutlich gesprochen, oder es liegt eine Überlagerung vor – Phänomene, die sich auch in Gruppendiskussionen in Präsenz finden und die in dieser Häufung nicht den Regelfall im ReLieF-Datenmaterial darstellen. Offenbar haben die beiden betreffenden Stellen keinen Einfluss auf den Gesprächsverlauf der Gruppe genommen, da die Studierenden jeweils dasselbe Unterthema weiterverhandeln und es zu keinem thematischen Abbruch kommt.

5.2.2 *Verhandlung von Unverstandenem*

In weiterer Folge richtet sich der Blick darauf, wie Unverstandenes verhandelt wird. Dazu wird exemplarisch die Gruppe A1 herangezogen (Gruppe A1, Z. 136–145).

S1m: [...] Ja. War jetzt nicht so interessant, oder ich sehe da für mich jetzt als (.) angehender Pädagoge (.) keinen Pluspunkt, oder keinen Mehrwert.

S3w: // (unv.)

S2w: (unv.) // Ach so, sorry.

S1m: Wie bitte?

S2w: Ach so, ich dachte, ich habe jemandem dazwischengeredet.

S1m: // Ach so.

S2w: Ähm // als du sagtest, das gibt dir Orientierung, habe ich auch äh daran gedacht [...].

Zwei unverständliche Äußerungen gehen hier einer relativ intensiven Verhandlung des Rederechts voraus. Die Entschuldigung von S2w oder das gegebenenfalls auch von S1m Unverstandene wird von Letzterem hinterfragt, hierbei stellt sein „Wie bitte?“ die Bitte nach Aufklärung dar. S2w reagiert in diesem Dialog zweimal mit „Ach so“, was eine Erkenntnis in Folge einer vorgängigen Überraschung bzw. Irritation zum Ausdruck bringt: Die Studentin nutzt Vergangenheitstempi (Präteritum und Perfekt), um ihre vorherige Aussage in die Diskursorganisation der Gruppe einzuordnen („ich dachte, ich habe jemandem dazwischengeredet“). Sie entschuldigt sich für das von ihr angenommene Dazwischenreden („sorry“). Auch S1m spiegelt die Wortwahl seiner Kommilitonin; auch er hat nun Einsicht in das Vorherige gewonnen und kann den Grund für das von S2w zuvor Gesagte nachvollziehen. Nach dieser Klärung setzt S2w inhaltlich fort, indem sie an eine vorherige Aussage eines Gruppenmitglieds zur Funktion von Forschen anschließt.

Eine solche relativ ausführliche performative Verhandlung von Unverstandenen auf diskursorganisatorischer Ebene findet sich nur sehr vereinzelt in den Gruppendiskussionen. Häufiger wird das Rederecht kurz diskutiert. Kommt es etwa zu gleichzeitigem Sprechen, brechen beide Diskutant*innen in der Regel ab, ehe die eine Person der anderen Vorrang gewährt. Derartige kurze Austausche zur Organisation des Rederechts finden sich auch in Gruppendiskussionen in Präsenz, wie sich etwa in einer Vorstudie zum Projekt zeigt (vgl. zu den Ergebnissen dieser Studie etwa Hinzke und Paseka i. E.; Paseka und Hinzke 2021). Die oben dargestellte, auffällig intensive Klärung des Unverstandenen könnte insofern mit der digitalen Erhebungssituation zusammenhängen, als die Studierenden besonders darauf geachtet haben könnten, einander nicht ins Wort zu fallen. So finden sich in allen Gruppendiskussionen via Zoom verhältnismäßig wenige bzw. kaum Überlappungen. Unverständliche Passagen könnten auch auf solche Überlappungen zurückgehen, wobei es möglich ist, dass diese von Studierenden als unverständlich wahrgenommen und insofern – wie im oben ausgeführten Beispiel – erst durchdrungen werden müssen. Dies könnte bei Gruppendiskussionen in Präsenz anders sein, weil

zwei parallel erklingende Stimmen und die sie begleitenden akustischen Nebengeräusche im realen Raum anders übertragen werden als im digitalen Raum über Lautsprecher oder Kopfhörer. Es zeigte sich aber auch im Fortgang der obigen Gruppendiskussion, dass die Klärung keinen merklichen Einfluss auf die inhaltsbezogene Diskussion genommen hat.

5.2.3 *Unsicherheiten bezüglich Technik*

Gegen Ende aller Gruppendiskussionen wurde ein weiterer Impuls gesetzt, um die Studierenden zu einer Verdichtung des bisher Gesagten anzuregen (Kap. 5.1). Die Diskussionsleitung formulierte diesen Impuls wie folgt (Gruppe B1, Z. 729–761):

D: Wie würden Sie Forschen in einem/ oder Ihre Erfahrungen mit Forschen in einem Bild festhalten?

S3m: Können wir jetzt malen oder sollen wir es einfach nur theoretisch beschreiben?

D: (.) Beides, bitte (lacht leise).

S3m: (leise) Ja.

D: Ist etwas // herausfordernd.

S3m: (schmunzelnd) Alles gut (schmunzelt). // (..) Ich weiß nicht, wie ich hier malen kann, ehrlich gesagt.

D: Ähm da müsste es einen Button geben ‚Kommentieren‘. (..) Der S1m hat's schon gezeichnet. Sie können es vielleicht sonst einmal erläutern, wie es bei Ihrer Ansicht aussieht.

S3m: Ah, jetzt, ich habe es gefunden.

D: Okay.

S1m: Genau. Also braucht noch jemand Infos? (lacht leise) Ach, // nein, jetzt sieht es gut aus.

S4w: Ähm. //

S1m: (lacht leise)

S2w: (..) Ich glaube, ich habe den Arbeitsauftrag auch nicht komplett verstanden, um ehrlich zu sein.

D: Ihre Erfahrungen mit Forschen, über die Sie eben gesprochen haben. Wenn Sie das in einem Bild darstellen müssten, wie würde dieses Bild aussehen?

S2w: (.) Okay.

S3m: Ähm du musst über/ wenn du oben bei dem äh/ Oben ist ja dieses grüne Gedöns. Rechts daneben kannst du irgendwie einen Rechtsklick oder so // raufgehen.

S4w: Mhm (bejahend). //

S3m: Und dann ist eine der Treffer ‚Teile kommentieren‘.

S4w: Oh ja, ich habe es gefunden. Danke. (Rauschen)

S4w: (...) (lacht leise)

Erkennbar werden hier Unsicherheiten der Studierenden sowohl hinsichtlich des Verständnisses des Impulses, die Erfahrungen mit dem Thema Forschen in einem Bild zu illustrieren, als auch bezüglich der Bearbeitung der Fragestellung. Es zeigt sich erstens, dass sich die Studierenden unterschiedlich schnell in dem vorgegebenen Tool, der Whiteboard-Funktion von Zoom, zurechtfinden und dass der als „Arbeitsauftrag“ gedeutete Impuls gegebenenfalls auch infolge von Unsicherheiten bzw. Nichtwissen um die Bedienung der Whiteboard-Funktion zu Verständnisproblemen führt. Zweitens wird deutlich, dass die Erläuterungen der Diskussionsleitung weiterhelfen und sich die Studierenden zudem untereinander unterstützen, indem konkret S1m und S3m technische Kenntnisse weitergeben bis vonseiten der Kommiliton*innen kein weiterer Klärungsbedarf mehr geäußert wird.

Derartige Hilfestellungen hinsichtlich des letzten Impulses bzw. der technischen Bedienung der Whiteboard-Funktion finden sich in mehreren Gruppendiskussionen. Da explizit auf die Verwendungsweise des offenbar nicht immer bekannten Zeichentools abgehoben wird, kann man dies als ein mit dem digitalen Erhebungssetting verbundenes Phänomen einstufen. Das Anfertigen eines analogen Bildes mit Stiften auf Papier kann hingegen als vertraut vorausgesetzt werden. Daher ist anzunehmen, dass es in analogen Gruppendiskussionen bei gleichem Impuls zu keinen bzw. weniger Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung gekommen wäre. Gleichwohl scheint die Klärung in allen geführten Gruppendiskussionen insofern gelungen zu sein, als in allen Fällen Zeichnungen erstellt wurden, wobei in der Regel alle Studierenden mitdiskutierten und jeweils mehrere den digitalen Stift führten. Es dürfte zur Klärung der Vergleichbarkeit der Zeichnungen und der sich daraus entwickelnden Diskurse ertragreich sein, die jeweiligen Erläuterungen der Diskussionsleitung zu rekonstruieren.

Im Rahmen eines *Zwischenfazits* lässt sich konstatieren, dass in den Gruppendiskussionen sowohl Auffälligkeiten, die nicht eindeutig auf das digitale Erhebungsformat zurückgeführt werden können (Pausen, Reformulierungen des Impulses, Unverständliches), aber auch Aspekte, die (sehr wahrscheinlich) mit diesem Erhebungsformat zusammenhängen (spezifische Verhandlungen von Unverstandenem, technische Unsicherheiten), vorhanden sind. Nach einer Durchsicht aller Gruppendiskussionen wird dabei deutlich, dass diese Auffälligkeiten weder einen erkennbaren Einfluss auf die inhaltliche Verhandlung des Themas Forschen noch auf die Art der Diskursorganisation hatten. Die Studierenden diskutierten stattdessen nach den Pausen, Verhandlungen und vorgenommenen Klärungen auf die gleiche Art weiter wie zuvor. Davon abgesehen fällt das weitgehende Ausbleiben von überlappender Sprache auf.

Möglicherweise hatten die Studierenden unter anderem infolge der eigenen Erfahrungen mit der digitalen Lehre verinnerlicht, dass es in diesem Medium spezielle soziale Regeln (Netiquette) gibt, zu denen auch das gegenseitige Aussprechenlassen gehört, um das Verstehen der bzw. des jeweils anderen zu gewährleisten (vgl. Boland et al. 2021, S. 5).

6 Fazit und Diskussion

Diesem Beitrag liegt die Frage zugrunde, was digitale Erhebungssituationen via Zoom für die Auswertung von Gruppendiskussionsdaten mit der dokumentarischen Methode bedeuten. Anhand eines eigenen Datensatzes – 15 Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden, durchgeführt im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts – wurde aufgezeigt, dass erstens die reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen nach Bohnsack (2021) auch im Online-Format umgesetzt werden können, wenn diese bereits in der Planungsphase der Diskussionen berücksichtigt werden, und dass sich zweitens zwar auffällige Sequenzen in den Transkripten zeigen, die in Verbindung mit dem Online-Format zu stehen scheinen, diese allerdings keinen nachhaltigen Einfluss auf die Verhandlungen von Themen und die Gestaltung der Diskursorganisation haben (Kap. 5).

Um diese Erkenntnisse einordnen zu können, erscheint es notwendig, die Spezifika der durchgeführten Gruppendiskussionen in den Blick zu nehmen. Im Folgenden werden diese vor dem Hintergrund des Forschungsstands zu Online-Datenerhebungen (Kap. 2) diskutiert.

Die durchgeführten Gruppendiskussionen via Zoom lassen sich als synchrone multimediale Datenerhebungen („video- and audio-conferencing“, Hooley et al. 2012, S. 60) bezeichnen. *Barrieren*, die sich im Gebrauch mit digitaler Kommunikation ergeben könnten, sind in diesem Zusammenhang als minimal einzuschätzen, da vorausgesetzt werden kann, dass die teilnehmenden Studierenden über eine gewisse Medienkompetenz verfügen. Diese speist sich aus der Erfahrung mit Online-Lehre, denn im universitären Kontext griff man pandemiebedingt bereits seit 2020, also vor der ersten Datenerhebung, auf Online-Videokonferenzsysteme (zumeist Zoom) zurück. Viele Teilnehmer*innen können des Weiteren als *digital natives* bezeichnet werden, weil anzunehmen ist, dass das Internet und der Umgang mit technischen Endgeräten (Computer, Tablet, Smartphone o. Ä.) bereits vor der Pandemie ein alltäglicher Bestandteil ihres Lebens war (vgl. Leinhos 2019, S. 38). Jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Barrieren in anderer Gestalt, wie Störungen durch das private Umfeld (ebd., S. 35), während der Gruppenbefragungen auftraten. Zwar wurden diese an keiner Stelle in den Transkripten explizit sichtbar, es konnte jedoch nicht kontrolliert werden, in

welcher konkreten Situation sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen befanden.

Hinsichtlich der Gestaltung des *Gesprächsverlaufs* bestand eine Herausforderung insbesondere zu Beginn darin, eine angenehme Gesprächsatmosphäre im Digitalen herzustellen. Anders als bei körperlicher Präsenz konnten dabei kaum Gestik und Körperhaltung eingesetzt werden und durch den Blick in die Kamera war es nicht möglich, einen individuellen Blickkontakt zu jeder Teilnehmerin bzw. jedem Teilnehmer herzustellen (vgl. Weller 2017, S. 622). Dies gilt auch für die Mimik (vgl. Greenspan et al. 2021, S. 86). Entsprechend wurde viel Wert auf die initialen verbalen Äußerungen der Diskussionsleitungen gelegt, um den Studierenden etwa zu vermitteln, dass ihre Teilnahme wertgeschätzt werde (vgl. Leinhos 2019, S. 32) und alle ihre Ansichten und Erfahrungen für das Projekt relevant seien. Die Impulse waren sodann auch eher weit und erzählgenerierend, eine extra „icebreaking activity“ (Ehlers 2017, S. 334) zu Beginn schien nicht notwendig, auch weil sich die Studierenden bereits aus den vorherigen Seminarsitzungen untereinander kannten.

Die Durchführung der Gruppendiskussionen in einem Online-Format war, wie bereits ausgeführt, angesichts der pandemiebedingten Bestimmungen die einzige Möglichkeit, zu Beginn des Sommersemesters 2021 Daten zu generieren. Davon abgesehen war die Erhebung via Zoom insofern kostengünstig, als zum einen die Software und die damit einhergehende Infrastruktur allen Teilnehmenden über die jeweilige Universität zur Verfügung gestellt wurde (vgl. Archibald et al. 2019, S. 4; Boland et al. 2021, S. 1) und zum anderen Reisekosten für die Diskussionsleiter*innen eingespart werden konnten. Zugleich war die Datenerhebung insofern zeiteffizient, als sie als synchrone Variante im Rahmen der Lehrveranstaltungen stattfinden konnte und Reisezeiten wegfielen. Inwiefern auch Personen, die sonst nicht an Lehrveranstaltungen bzw. Gruppendiskussionen teilnehmen können („vulnerable groups“, Thunberg und Arnell 2021, S. 8), anwesend waren, oder ob im Gegenteil auch Studierende, die gegebenenfalls doch nicht über nötige Medienkompetenzen und Internetzugang verfügen, von der Lehre und damit auch der Datenerhebung ausgeschlossen wurden, kann nicht final eingeschätzt werden. Nicht auszuschließen ist zudem, dass aufseiten der Studierenden bisweilen zu langsame Internetverbindungen vorhanden waren und daraus (plötzliche) Bild- und Tonunterbrechungen resultierten (vgl. Boland et al. 2021, S. 4; Greenspan et al. 2021, S. 86; Falter et al. 2022).

Neben diesen *Vorteilen* und (*potenziellen*) *Nachteilen* war es zunächst eine *Herausforderung*, den verschärften ethischen Regelungen nachzukommen. Mithilfe von Anträgen an die Ethikkommissionen der beiden teilnehmenden Universitäten konnte diese Schwierigkeit produktiv bewältigt werden. Dabei wurde nicht alles, was technisch machbar war, auch für die Datenerhebung genutzt (vgl. Fraas et al. 2012, S. 189). Beispielsweise wurden keine Videos

aufgezeichnet und die Tonaufzeichnung erfolgte nicht via Zoom selbst, sondern über externe Geräte der Forscher*innen. Die mit der Whiteboard-Funktion erstellten Bilder wurden sodann ebenfalls extern abgespeichert. Ambivalent zu bewerten ist sicherlich der potenzielle Verlust von Privatheit („loss of privacy“, Boland et al. 2021, S. 5; siehe auch Thunberg und Arnell 2021, S. 9), der durch Einblicke in das private Umfeld der Studierenden entstand. Allerdings waren bei der Datenerhebung Strategien der Studierenden zu erkennen, damit umzugehen, etwa indem sie den Hintergrund mithilfe der Software eigenen Funktion unscharf stellten oder die Kamera so positionierten, dass der Bildausschnitt die Teilnehmer*innen selbst fokussierte und wenig vom Raum preisgab. Gleichzeitig konnte nicht kontrolliert werden, ob womöglich andere Personen, also ein ‚geheimes‘ Publikum, im persönlichen Umfeld anwesend waren, die bei den Diskussionen zuhörten (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 190).

Mit Blick auf die *Datenauswertung* ist schließlich festzuhalten, dass die soziale Wirklichkeit durch die Nutzung des digitalen Mediums Zoom modifiziert wird. Beispiele hierfür finden sich in den oben dargelegten Daten, etwa die im Digitalen noch einmal anders gewendete soziale Regel einander nicht zu unterbrechen (Netiquette) oder die technischen Nachfragen, zu denen es bei Erhebungen in körperlicher Präsenz nicht gekommen wäre. Entsprechend ist Hooley et al. (2012, S. 70) zuzustimmen: „[T]he medium shapes the nature of the interaction and the kinds of data that are collected“. Es ist davon auszugehen, dass sich – wie auch bei anderen Datenerhebungsformaten – spezielle Inszenierungsformen zeigen (vgl. Reichertz 2021, S. 322). Daher bedarf es bei allen Formaten – nicht nur bei digitalen – Reflexionen über den Einfluss des jeweiligen Formats auf den Verlauf von Gruppendiskussionen und damit in letzter Konsequenz auch auf die Beschaffenheit der gewonnenen Daten. Die pandemiebedingte Notwendigkeit, das digitale Erhebungsformat zu entwickeln und zu nutzen, hat diesen Impetus zur Methodenreflexion deutlich werden lassen.

Lassen sich also nun die im Rahmen der Datenerhebung gemachten Erfahrungen als etwas Neues einstufen oder ergeben sie sich aus der Datenerhebung im spezifischen Erhebungssetting des universitären Ausbildungskontexts? Die Antwort lautet: sowohl als auch. Durch die Nutzung des Videokonferenzsystems Zoom wurde eine neue soziale Wirklichkeit erzeugt, wobei derartige Systeme inzwischen und verstärkt durch die Pandemie Teil des universitären Alltags und damit der entsprechenden Kommunikation geworden sind (vgl. Schmidt-Lux und Wohlrab-Sahr 2020, S. 3; siehe dazu auch Klinge in diesem Band). Die Gruppendiskussionen in körperlicher Präsenz durchzuführen, hätte den zum Erhebungszeitpunkt existierenden Erfahrungen in Lehre und Studium nicht entsprochen. Damit liegt hier ein Beispiel dafür vor, dass gesellschaftliche Entwicklungen und

deren Folgen nicht nur Gegenstand von Forschung werden, sondern zudem die Art und Weise der Datenerhebung mitbedingen, was methodische Reflexionen und Entwicklungen erforderlich macht, die auch bei der Datenauswertung mitzudenken sind.

Literatur

- Archibald, M., Ambagtsheer, R., Casey, M., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection. Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods* 18, S. 1–8. <https://doi.org/10.1177/160940691987459>.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10., durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Boland, J., Banks, S., Krabbe, R., Lawrence, S., Murray, T., Henning, T., & Vandenberg, M. (2021). COVID-19-Era Rapid Review. Using Zoom and Skype for Qualitative Group Research. *Public Health Research & Practice*, S. 1-9. <https://doi.org/10.17061/phrp31232112>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview. Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Ehlers, U.-D. (2017). Qualitative Onlinebefragung. In L. Mikos, & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 327–339). Konstanz: UVK Verlag.
- Falter, M., Arenas, A. A., Maples, G. W., Smith, C. T., Lamb, L. J., Anderson, M. G., Uzzell, E. M., Jacobs, L. E., Cason, X. L., Griffis, T. A., Polzin, M., & Wafa, N. Z. (2022). Making Room for Zoom in Focus Group Methods. Opportunities and Challenges for Novice Researchers (during and beyond COVID-19). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 23(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3768>.
- Fraas, C., Meier, S., & Pentzold, C. (2012). *Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden*. München: Oldenbourg.
- Fuchs, M., & Funke, F. (2009). Die video-unterstützte Online-Befragung. Soziale Präsenz, soziale Erwünschtheit und Underreporting sensibler Informationen. In N. Jakob, H. Schoen, & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 159–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaiser, T. J. (2008). Online Focus Groups. In N. Fielding, R. M. Lee, & G. Blank (Hrsg.), *Sage Handbook of Online Research Methods* (S. 290–306). Los Angeles: Sage.
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies. Zoom Video Communications. *The Qualitative Report* 25(5), S. 1292–1301.

- Greenspan, S. B., Gordon, K. L., Whitcomb, S. A., & Lauterbach, A. A. (2021). Use of Video Conferencing to Facilitate Focus Groups for Qualitative Data Collection. *American Journal of Qualitative Research* 5(1), S. 85–93.
- Greschke, H. (2020). Kommunikationsanalyse. In H. Friese, M. Nolden, G. Rebane, & M. Schreiter (Hrsg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 411–421). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf: Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., & Paseka, A. (i. E.). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*.
- Hooley, T., Mariott, J., & Wellens, J. (2012). *What Is Online Research? Using the Internet for Social Science Research*. London: Bloomsbury Academic. <https://dx.doi.org/10.5040/9781849665544.ch-005>.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW Verlag.
- Leinhos, P. (2019). Qualitative Skype-Interviews. Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20(1), S. 27–42.
- Lobe, B., & Morgan, D. L. (2021). Assessing the Effectiveness of Video-Based Interviewing. A Systematic Comparison of Video-Conferencing Based Dyadic Interviews and Focus Groups. *International Journal of Social Research Methodology* 24(3), S. 301–312.
- Lupton, D. (2021, 5. Juli). *Doing Fieldwork in a Pandemic*. Crowdsourced Document Initiated and Edited by Deborah Lupton in 2020. Revised by D. Lupton. <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfrqribHmog9B6P0NvMgVuiHZC18/edit>.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In E. Zala-Mezö, J. Häbig, & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 156–170). Münster: Waxmann.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Reichertz, J. (2021). Die coronabedingte Krise der qualitativen Sozialforschung. *Soziologie* 50(3), S. 313–335.
- Schmidt-Lux, T., & Wohlrab-Sahr, M. (2020). Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21(1), S. 3–11.
- Thunberg, S., & Arnell, L. (2021). Pioneering the Use of Technologies in Qualitative Research. A Research Review of the Use of Digital Interviews.

- International Journal of Social Research Methodology*.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>.
- Ullrich, C. G., & Schiek, D. (2014). Gruppendiskussionen in Internetforen. Zur Methodologie eines neuen qualitativen Erhebungsinstruments. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, S. 459–474.
- Weller, S. (2017). Using Internet Video Calls in Qualitative (Longitudinal) Interviews. Some Implications for Rapport. *International Journal of Social Research Methodology* 20(6), S. 613–625.

II

Offene Beiträge und Repliken

Medial vermittelte Bilder zur Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten von Corona. Reflexion einer explorativen Diskursanalyse

1 Einleitung

Mit Beginn der Corona-Pandemie in Deutschland mussten nicht nur Schulen schließen, auch viele Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) waren von der pandemischen Lage betroffen. Jugendzentren und andere Einrichtungen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit durften im ersten Lockdown ihre Türen nicht für Kinder und Jugendliche öffnen. Sozialarbeitende in Wohngruppen über Tag und Nacht betreuten hingegen weiterhin hier lebende Kinder und Jugendliche. Dabei waren sie mit einem erhöhten Infektionsrisiko konfrontiert und mussten zugleich zusätzliche Herausforderungen wie etwa die Begleitung der Kinder und Jugendlichen im Homeschooling oder deren Betreuung unter Quarantäne meistern. Kurzum: Sozialarbeitende in der KJH mussten neue Wege finden, um bei all der vorherrschenden Unsicherheit Kontakt mit ihren Adressat*innen zu halten und mit ihnen zu arbeiten. Oftmals war damit aufgrund fehlender Schutzkleidung zu Pandemiebeginn und der Schwierigkeit, Schutzmaßnahmen wie die Abstandsregelungen mit ihren Adressat*innen einzuhalten, auch eine Gefährdung der eigenen Gesundheit verbunden. Während die prekären Arbeitsbedingungen bei Fachkräften im Gesundheits- und Bildungswesen öffentlich anerkannt und über Schutzmaßnahmen diskutiert wurde, fühlten sich in der KJH tätige Sozialarbeitende von Öffentlichkeit und Politiker*innen vergessen (vgl. Tobies-Jungenkrüger et al., i. E.).

Gerade medial vermittelte Bilder und Informationen tragen entscheidend dazu bei, wie die Arbeit einer Berufsgruppe in Öffentlichkeit und Politik wahrgenommen wird und welches Wissen zu ihrer Praxis existiert (vgl. Hamburger 2012). Nur eine Praxis, über die auch berichtet und die vergegenständlicht

wird, erhält öffentliche Aufmerksamkeit. Soziale Arbeit war als Teil der Sorgearbeit in Gesellschaft (vgl. Rerrich 2010) und Medien (vgl. Straub 2004) bereits vor der Pandemie weitgehend unsichtbar. In einer explorativen Diskursanalyse¹ bin ich zum einen der Frage nachgegangen, wie präsent die Soziale Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in den Medien während der Pandemie war, und zum anderen, welche expliziten wie impliziten Bilder in der Berichterstattung vermittelt wurden. Ziel dessen war es, einen Eindruck von der Präsenz und medialen Darstellung Sozialer Arbeit und ihrer Belange während der Pandemie zu erhalten.

Mit dem hier aufgenommenen Bildbegriff knüpfe ich an den Diskurs zu Sozialer Arbeit in Öffentlichkeit und Medien an und konkretisiere diesen methodologisch unter Bezugnahme auf die Medienforschung allgemein und die praxeologische Wissenssoziologie im Besonderen. Die Bezeichnung *Bild* wird im Sozialarbeitsdiskurs – über visuelle Abbildungen hinausgehend – meist alltagssprachlich verwendet und selten theoretisch fundiert; gemeint sind damit einerseits die Repräsentanz und Sichtbarkeit Sozialer Arbeit in den Medien und andererseits stereotype Vorstellungen von Profession und Praxis, die durch Abbildungen und Text medial transportiert werden. Die Medienforschung weist diese Perspektiven einem realistischen und einem konstruktivistischen Bildverständnis zu (vgl. Maier und Thiele 2019, S. 405). Nach realistischer Auffassung sind Medien und Bild(er) „ein Spiegel der Wirklichkeit“ (ebd.). Mit ihnen wird „zumindest ein[] Ausschnitt ‚der Realität‘ wieder[ge]geben“ (ebd.). Dagegen sind Bilder nach konstruktivistischer Deutung soziale „Konstruktionen von Realitäten, an denen Medien maßgeblich beteiligt sind“ (ebd.). Demnach werden Bilder (auch jenseits von Abbildungen) durch Sprache und Text konstruiert und reproduziert (vgl. Bohnsack 2021, S. 160). Gemäß der praxeologischen Wissenssoziologie verständigen wir uns im Alltag durch Bilder. Mit ihnen werden stillschweigend Annahmen über das Verstehen und Handeln in einem Praxiskontext transportiert (vgl. ebd.). Damit medial vermittelte Bilder die Vorstellungen von Sozialer Arbeit in der Öffentlichkeit formen respektive verändern, müssen sie über längere Zeit wiederholt werden (vgl. Keller et al. 2001, S. 12; Straub 2001, S. 266). Das heißt, je häufiger uns ein bestimmtes Bild Sozialer Arbeit vermittelt wird, desto eher nehmen wir es auf und fügt es sich in unsere Vorstellungen und Erfahrungen zu Sozialer Arbeit ein (vgl. Straub 2001, S. 266). Dies macht gerade die Verbindung der beiden Fragen nach Zahl und Art der Veröffentlichungen zu Sozialer Arbeit in den Medien während der Corona-Pandemie in dieser explorativen Diskursanalyse interessant.

1 Die Ergebnisse der explorativen Diskursanalyse habe ich im Rahmen des Vortrags Das medial konstruierte Bild Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in Pandemiezeiten zur Jahrestagung Sozialpädagogische Professionalisierung in der Krise? der DGfE-Kommission Sozialpädagogik am 18. März 2021 erstmals vorgestellt.

Die von mir verfolgten Fragen nehmen dabei beide Denkweisen auf. Die Frage nach der Präsenz Sozialer Arbeit in der KJH in den Medien während der Pandemie ist einem realistischen Verständnis zuzuordnen. Sie ist gemäß der Medienforschung relativ einfach über einen quantitativ-numerischen Zugang zu erfassen (vgl. Straub 2001, S. 406). Mein darüberhinausgehendes Forschungsinteresse an den expliziten wie impliziten Bildern bezieht sich auf eine konstruktivistische Betrachtungsweise. Sie kann über einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang untersucht werden. Entsprechend wurden, um diese Fragen zu beantworten, zwei Vorgehensweisen trianguliert: eine quantitativ-formale Diskursanalyse zur Klärung der Präsenz in Anlehnung an Sigfried Jäger (2001, S. 101 ff.) und ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen mit der dokumentarischen Methode der Interpretation zur Rekonstruktion der expliziten und impliziten Bilder anhand dichter Beschreibungen im Text im Anschluss an Martin Bittners (2008) und Arnd-Michael Nohls (2016, 2019) Vorschläge für eine dokumentarische Diskursanalyse von Medien.

Im Folgenden gebe ich erst einen Überblick über den Forschungsstand zur Präsenz und Darstellung Sozialer Arbeit in den Medien und führe den hier verwendeten Bildbegriff weiter aus. Daran anschließend erläutere ich das methodische Vorgehen und erweitere den Bildbegriff aus wissenssoziologischer Perspektive. Danach stelle ich die Ergebnisse aus beiden Analysen vor und diskutiere abschließend im Fazit den Mehrwert der Triangulation beider Vorgehensweisen.

2 Forschungsstand und Konkretisierung des Forschungsgegenstands

Bislang gibt es nur wenige Forschungsarbeiten, die sich mit der Präsenz und Darstellung Sozialer Arbeit in den Medien bzw. in öffentlichen Diskursen beschäftigen (vgl. u. a. Projektgruppe Öffentlichkeitsarbeit 1997; Straub 2001, 2004, 2010; Puhl 2005; Enders 2007, 2013; Brandhorst 2015). Diese gehen von der Prämisse aus, dass es nicht *die* Öffentlichkeit gibt, sondern vielmehr „verschiedene Teilöffentlichkeiten“ (Brandhorst 2015, S. 50), wie beispielsweise die der Massenmedien, der Sozialen Medien, der Fachzeitschriften etc., durch die jeweils ein anderes Bild der Sozialen Arbeit vermittelt werde. Die in diesen Teilöffentlichkeiten stattfindenden Diskurse seien als mitunter gegensätzlich verlaufend zu verstehen und verfügten über eine jeweils unterschiedliche Reichweite innerhalb der Gesellschaft. Dies entspricht einem konstruktivistischen Verständnis, demzufolge es nicht eine einzige Realität gibt, sondern „mehrere Medienrealitäten“ (Maier und Thiele 2019, S. 405), in denen verschiedene Bilder entstehen und zirkulieren.

Bei Ute Straub (2001, 2010) findet sich eine Ausführung zum im Forschungsfeld verwendeten Bildbegriff. Unter einem „Image“ versteht sie „ein konsonantes (in sich stimmiges) Schema kognitiver und emotional bestimmter Strukturen, das der Mensch von einem Objekt [...] entwirft“ (Straub 2001, S. 266). Folglich handelt es sich um eine sozial konstruierte Vorstellung, die einen Ersatz für erfahrungsbasiertes Wissen bildet und ein Fremdbild darstellt (vgl. ebd.), das im Gegensatz zu einem Selbstbild nicht auf eigener Erfahrung beruht. Gemäß Straubs Ausführung sind diese bei den Menschen vorherrschenden Vorstellungen als „instabil“ und unter anderem durch Medien beeinflussbar zu verstehen (Straub 2010, S. 208). Um Teil der Vorstellungswelt der Leser*innen zu werden, brauche es, so Straub, Zeit und Wiederholung der Botschaften (vgl. ebd.). Die in den Medien transportierten Vorstellungen Sozialer Arbeit seien somit nicht gleichzusetzen mit den Bildern, die Menschen von dieser besitzen. Sie würden vielmehr beeinflusst durch Sichtweisen von Journalist*innen sowie redaktionelle Erwartungen an die Berichterstattung (vgl. ebd., S. 210).

Ausgehend von diesem Bildverständnis interessiert in den vorhandenen Forschungsarbeiten, inwiefern es der Sozialen Arbeit gelingt, ihrer Informationspflicht nachzukommen und die Öffentlichkeit über ihre Leistungen zu informieren. Damit einhergehend wird danach gefragt, welche Vorstellungen und welches Wissen über die Praxis der Sozialen Arbeit vermittelt werden und inwiefern die in der Praxis erfolgte Professionalisierung öffentlich wahrgenommen wird.

Die bisherigen Studien zur Darstellung Sozialer Arbeit in der medialen Berichterstattung veranschaulichen nur bruchstückhaft, wie sozialpädagogische Themen und Praktiken aufgegriffen und dargestellt werden. Ohne hier zu sehr ins Detail zu gehen, wird dabei deutlich, dass in den untersuchten Zeitungen nur unregelmäßig über Soziale Arbeit berichtet wird; Franz Hamburger spricht entsprechend von einem „Konjunkturgeschäft“ (Hamburger 1999, S. 82). In Berichten wird Soziale Arbeit meist verbunden mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, andere Tätigkeitsbereiche und Zielgruppen finden hingegen kaum eine Erwähnung. Straub beklagt deshalb, dass die Soziale Arbeit „weitgehend unsichtbar“ bleibe (Straub 2004, S. 35). Während in Lokalmedien sozialpädagogische Angebote und Praktiken zwar undifferenziert, aber meist neutral oder positiv als Hilfen dargestellt werden, zeigt sich in der überregionalen Berichterstattung ein negativ besetzter Fokus auf problematische Einzelfälle (u. a. auf Kindesmissbrauch, Todesfälle junger Menschen), abweichendes Verhalten von Adressat*innen und ein damit im Zusammenhang gesehenes Versagen der Fachkräfte in Jugendämtern (vgl. Brandhorst 2015, S. 57 ff.). Hierbei wird undifferenziert über Fachkräfte geurteilt; selbst kommen diese jedoch selten zu Wort. Soziale Arbeit wird in diesem Rahmen vornehmlich in einer Kontroll- und weniger einer Hilfefunktion gesehen. Seitens der Disziplin Soziale Arbeit wird die in den Massenmedien vorherrschende Tendenz zur

skandalisierenden Berichterstattung über die sozialarbeiterische Praxis und ihre Adressat*innen kritisiert (vgl. ebd.).

Straub kommt zu dem Ergebnis, dass sich das Bild Sozialer Arbeit in den Medien „über vier Jahrzehnte kaum verändert hat“ (Straub 2010, S. 214). Sie „genießt“ gemäß ihrer Analyse „eine hohe Reputation als Konflikte mindern- und unverzichtbarer Bestandteil des Gemeinwesens, wird aber im Hinblick auf Professionalität geringgeschätzt, wobei die wissenschaftliche Fundierung und der spezifische Methoden-Kanon ignoriert werden“ (ebd., S. 211). Gemäß den bisherigen Studienerkenntnissen bestehen die vermittelten Bilder meist aus stereotypen Vorstellungen Sozialer Arbeit und ihrer Praxis sowie vorurteilsbesetzten Einstellungen gegenüber ihren Adressat*innen, wobei Unterschiede in der Darstellungsweise zwischen der lokalen und der überregionalen Berichterstattung von Zeitungen erkennbar sind.

Methodologisch betrachtet verbleiben die Forschungsarbeiten bei einer Erfassung medial artikulierter Vorstellungen – von Burkhard Schäffer (2010, S. 299) auch als „Denkbilder“ bezeichnet. Sie sind gemäß Karl Mannheims Wissenssoziologie auf der Ebene des kommunikativen Wissens zu verorten (vgl. Mannheim 1980a, S. 272 ff., 1980b, S. 73 ff.). Das Ziel der hier vorgenommenen explorativen Diskursanalyse ist es, darüber hinaus zu gehen. Es sollen nicht nur die Präsenz Sozialer Arbeit während der Corona-Pandemie in der lokalen und überregionalen Berichterstattung und hier vermittelte Vorstellungen geklärt, sondern auch die implizit transportierten Bilder rekonstruiert werden. Der im Forschungsfeld genutzte Bild- bzw. Imagebegriff wird erweitert um ein Verständnis des implizit durch den Text transportierten Bildes (auch Sprachbildes bzw. der Bildlichkeit im Sinne von Metaphern). Im Folgenden verdeutliche ich das methodische Vorgehen dieser explorativen Diskursanalyse und reflektiere dieses methodologisch vor dem Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie.

3 Methodisches Vorgehen und methodologische Reflexion

Das Erkenntnisinteresse dieser explorativen Diskursanalyse zielt zum einen auf das Nachzeichnen der Medienpräsenz Sozialer Arbeit in der KJH während der Corona-Pandemie und zum anderen auf die Rekonstruktion expliziter Bilder im Sinne von Vorstellungen sowie in Praxisbeschreibungen eingelassener impliziter Bilder. Die Analyse erfolgte anhand zweier großer deutscher Tageszeitungen, die sowohl bundesweit als auch lokal berichten. Ich habe hierfür die *Süddeutsche Zeitung* und die *taz* ausgewählt.

Erstgenannte wird überwiegend von Bildungsbürger*innen mit höherem Einkommen gelesen, die in gehobenen Positionen tätig sind (vgl. SZ Media Regional 2022) und Entscheidungsprozesse „in Wirtschaft, Verwaltung, Politik und öffentliche[m] Dienst“ (Jandura und Brosius 2011, S. 196) maßgeblich

mitbestimmen. Unter Journalist*innen zählt sie zu den überregionalen „Qualitätszeitungen“ (ebd.) und wird als solche oft durch andere Medien zitiert. Die Mehrheit der Leser*innen lebt in Bayern. Die *Süddeutsche Zeitung* zählt hier zu den meistgelesenen Zeitungen (vgl. SZ Media Regional 2022) und verfügt auch über einen großen Lokalteil für verschiedene Regionen rund um München.

Im Vergleich dazu gilt die *taz* als Zeitung der „alternativen Öffentlichkeit“ (Blöbaum 2006, S. 183). Ihre Leser*innen stammen meist aus dem linkspolitischen Milieu, sie sind in sozialen Bewegungen engagiert oder stehen diesen nahe (vgl. Blöbaum und Ohle 2010, S. 17). Auch sie sind überdurchschnittlich gebildet (vgl. ebd., S. 12). Regional ist sie besonders in Berlin zu verorten, hat aber auch einen Nordlokalteil für Bremen, Niedersachsen und Hamburg.

Aufgrund ihrer Milieueinbindung bin ich bei diesen Zeitungen davon ausgegangen, dass sie regelmäßig über soziale Themen und die Soziale Arbeit berichten. Die Lokalteile beider Zeitungen bieten zudem eine Vergleichsmöglichkeit zwischen überregionaler und lokaler Berichterstattung. Des Weiteren nahm ich auf der Basis des gegenwärtigen Forschungsstands an, dass die Soziale Arbeit über die Kinder- und Jugendhilfe (KJH) hinaus kaum in Medien präsent ist². Aus diesem Grund habe ich die vorliegende explorative Diskursanalyse auf dieses Feld begrenzt.

Kritisch anmerken möchte ich, dass ich die Analyse gern um eine damit kontrastierende Tageszeitung mit konservativer Milieubindung ergänzt hätte, jedoch zum Analysezeitpunkt während der Pandemie selbst keinen Zugriff auf andere Zeitungen hatte.³

Für die Analyse habe ich die Berichterstattung zur KJH (beginnend mit dem ersten Lockdown) für den Zeitraum vom 20. März 2020 bis zum 15. Februar 2021 ausgewertet.⁴ Recherchiert habe ich in den Online-Archiven beider Zeitungen nach Texten, in denen einschlägige Begriffe aus dem Arbeitsfeld genannt werden (z. B. Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendschutz, Jugendamt, Erziehungshilfe, Familienhilfe, Sozialarbeit etc.). In den Textkorpus habe ich dann Artikel einbezogen, in denen ein

- 2 Dies bestätigte sich auch bei einer explorativen Suche zu anderen Arbeitsfeldern, wie beispielsweise der Sozialen Arbeit mit Wohnungslosen, in der Drogen-/Suchthilfe etc. im Online-Archiv beider Zeitungen.
- 3 Ein freier Forschungszugang zu Tageszeitungen über das Online-Pressearchiv Genios ist nicht über VPN, sondern nur vor Ort am Hochschulstandort möglich. Dadurch konnte ich diese zum Analysezeitpunkt während der Pandemie selbst nicht nutzen. Da der Zugang zu den meisten Zeitungen kostenpflichtig ist, habe ich die Analyse auf die *Süddeutsche Zeitung* und die *taz* beschränkt.
- 4 Ich habe die explorative Diskursanalyse im Februar bzw. März 2021 durchgeführt und konnte deshalb nur bis zum 15. Februar 2021 Artikel in die Analyse einbeziehen. Die Diskursanalyse wurde später nicht mehr fortgesetzt.

Bezug zur sozialpädagogischen Tätigkeit in der KJH während der Corona-Pandemie erkennbar ist. Ausgeschlossen habe ich somit Artikel ohne Pandemiekontext oder solche, die sich auf den Bereich der organisierten Kindertagesbetreuung beziehen. Letztere ist als Gegenstandsbereich der KJH in Zeitungen zwar sehr präsent, jedoch wird medial nur selten der Bezug zur KJH hergestellt. Dementsprechend wird die Kindertagesbetreuung vorrangig als Betreuung und weniger als sozialpädagogisches Angebot der KJH vermittelt (vgl. Straub 2010, S. 212).

Wie Abbildung 3.1 verdeutlicht, wurden in die quantitative formale Analyse insgesamt 115 Artikel einbezogen, die das Themenfeld der KJH im Zusammenhang mit der Pandemie behandeln. Darunter fallen 32 Artikel der *taz* (15 aus dem überregionalen Hauptteil und 17 aus den Lokalteilen) sowie 83 Beiträge der *Süddeutschen Zeitung* (14 aus dem überregionalen Hauptteil und 69 aus den Lokalteilen). Als überregional wurden Artikel eingestuft, die Eingang in den Hauptteil der jeweiligen Zeitung gefunden haben und damit allen Leser*innen der Druckausgabe zugänglich sind. An der Zahl der überregionalen Veröffentlichungen zeigt sich, dass beide Zeitungen etwa gleich häufig über Soziale Arbeit in der KJH im Verlauf der Pandemie berichtet haben. Etwaige Unterschiede der Artikelzahl in den Lokalteilen beider Zeitungen ergeben sich lediglich dadurch, dass die *Süddeutsche Zeitung* einen im Vergleich zur *taz* umfangreicheren Lokalteil besitzt.

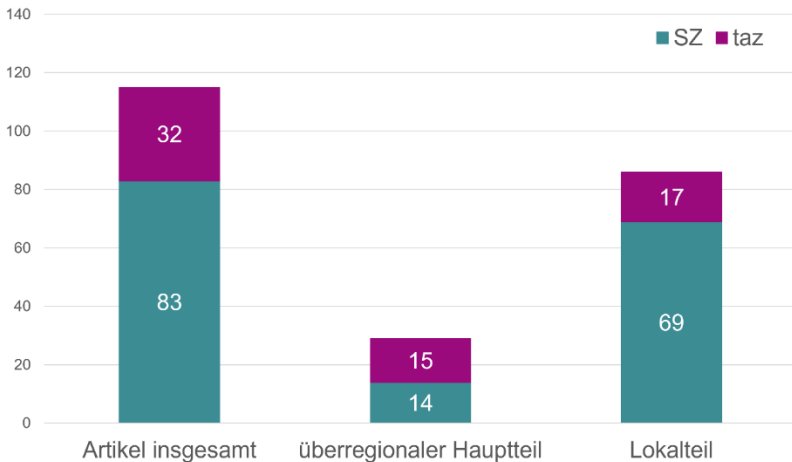


Abbildung 3.1: Erfasste Zahl der Zeitungsartikel in der Süddeutschen Zeitung (SZ) und der taz im Analysezeitraum (Quelle: eigene Darstellung)

In der formalen Analyse habe ich die Textsorte (Bericht, Reportage, Interview, Kurzmitteilung, Kommentar) und den jeweiligen Umfang erfasst. Bei der Zuordnung habe ich mich an typischen Merkmalen dieser journalistischen Darstellungsformen orientiert (vgl. Hooffacker et al. 2015; Liesem 2015, S. 49 ff.; Mast 2018, S. 341 ff.). Ebenfalls erhoben habe ich, inwieweit die Artikel durch Fotos visualisiert wurden. Ziel dessen war es herauszuarbeiten, welchen Stellenwert die Thematik in der Zeitung zugewiesen bekommt. Des Weiteren habe ich dokumentiert, um welche Aspekte es jeweils im Wesentlichen geht und wer im Text zu Wort kommt (direkte und indirekte Zitate). Anhand dessen wurden zentrale Themen sowie vertretene Perspektiven von Sozialarbeitenden und Adressat*innen herausgearbeitet.

Anschließend habe ich ausgewählte Artikel mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet und explizite wie implizite Bilder von Jugend- und Sozialarbeit in der KJH während der Pandemie rekonstruiert. Dabei habe ich mich am Vorgehen von Bittner (2008) und Nohl (2016, 2019) orientiert. In Anknüpfung an den zuvor dargestellten Forschungsstand verstehe ich unter expliziten Bildern Vorstellungen von Sozialer Arbeit in der KJH während der Pandemie. Diese bewegen sich gemäß der praxeologischen Wissenssoziologie auf der Ebene dessen, *was* in den Zeitungsartikeln gesagt wird und welche Aussagen hier über die Praxis vermittelt werden. Sie sind somit nach Mannheim dem kommunikativ-generalisierenden Wissen zuzuordnen. Sie werden mit dem ersten Schritt der Dokumentarischen Methode, der formulierenden Interpretation, erfasst.

Implizite Bilder bzw. Bildlichkeit umfassen dagegen sich in den Medien vermittelnde Orientierungen. Sie sind dabei nicht gleichzusetzen mit den „Erfahrungsbildern“, die Schäffer den „Denkbildern“ gegenüberstellt (Schäffer 2010, S. 299). Während Denkbilder auf der Ebene des kommunikativ-generalisierenden Wissens angeordnet sind, handelt es sich bei Erfahrungsbildern um „erfahrungsbezogene konjunktive Bilder und Vorstellungen“ (ebd., S. 300), also um Orientierungen, die auf eigenen Erfahrungen in der Sozialen Arbeit während der Pandemie beruhen. Die Zeitungsartikel stammen jedoch in der Regel nicht von Sozialarbeitenden bzw. Sozialpädagog*innen, sondern wurden von Journalist*innen verfasst, die *über* die Soziale Arbeit und ihre Adressat*innen berichten. Gemäß Schäffer nehmen Journalist*innen dabei Bezug auf Erfahrungsbilder, transformieren sie aber durch die Reinigung von „erfahrungsgetränkten Anteilen“ (ebd., S. 302) zu Denkbildern. Im Gegensatz zu Medientexten mischen sich seiner Ansicht nach in veröffentlichten Fotos als „Abbilder“ (ebd., S. 301) sowohl kommunikativ-generalisierende als auch konjunktive Wissensgehalte, auch wenn hier kein Bezug auf einen bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum möglich ist. Unter Bezug auf Nohl (2016) gehe ich davon aus, dass dies auch für die Texte selbst gilt. Im Anschluss an Mannheim (1964, S. 574) zeigt Nohl ebenso wie Schäffer auf, dass öffentliche Diskurse „ursprünglich in Erfahrungswelten fundiert sind“, dabei jedoch „stets

mehrere Erfahrungsräume, mit denen sie zugleich in einer Wechselwirkung stehen“ (Nohl 2016, S. 121), umfassen.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse meiner explorativen Diskursanalyse – der Rekonstruktion expliziter und impliziter Bilder Sozialer Arbeit in der KJH während der Pandemie – weiche ich von Bittners (2008, S. 44 ff.) und Nohls (2016, 2019) dokumentarischer Diskursinterpretation ab. Bittner deutet anhand von Zeitungsartikeln „journalistische bzw. diskursive Praktiken, die das gesellschaftliche Wissen [...] hervorbringen“ (Bittner 2008, S. 134). Damit rekonstruiert er die impliziten Orientierungen, die unterschiedlichen journalistischen Praxen zugrunde liegen, bzw., wie er im Anschluss an Michel Foucault (1981) und Pierre Bourdieu (1987, S. 165) formuliert, die „Hervorbringungsregeln“ (ebd., S. 36) einer „strukturierende[n] Praxis“ (ebd., S. 37). In ähnlicher Weise zielt auch Nohls dokumentarische Diskursanalyse darauf ab, „den übergreifenden modus operandi von (öffentlichen) Diskursen“ (Nohl 2016, S. 122) herauszuarbeiten, konkretisiert von ihm als „(weitgehend implizite[r]) modus operandi“ des „diskursive[n], kommunikative[n] Wissen[s]“ (ebd.). Bittner und Nohl nehmen somit „die Art und Weise, wie [...] das Thema behandelt“ (Bittner 2008, S. 45) wird, in den Fokus. Die reflektierende Interpretation bezieht sich infolgedessen auf eine Beschreibung der Diskursorganisation (vgl. Bittner 2008, S. 45; Nohl 2019, S. 91 ff.) und erfordert den Diskursverlauf über mehrere Zeitungsartikel (Fälle) hinweg zu untersuchen, um „Diskursbewegungen“ (Bittner 2008, S. 48) zu rekonstruieren. Das Typische eines Diskurses wird, so auch Nohls Ansicht, erst über mehrere Fälle hinweg deutlich (Nohl 2016, S. 126), weshalb es „keinen Sinn [ergibt] auf der Ebene des Falls stehen zu bleiben“ (ebd., S. 128). Beide schauen dabei zwar darauf, *wie* Texte geschrieben und Themen gerahmt werden, die in Praxisschilderungen eingelassenen impliziten Bilder bzw. Orientierungen stehen dabei jedoch nicht im Vordergrund.

Aus Perspektive der Sozialen Arbeit interessiert jedoch weniger, durch welche impliziten Regeln der Diskurs über sie in den Medien strukturiert wird, sondern eher, *wie* Soziale Arbeit als Profession und Praxis über den Diskurs hinweg dargestellt wird. Entsprechend habe ich fallübergreifend sich wiederholende implizite Bilder Sozialer Arbeit anhand dichter Beschreibungen der Praxis Sozialer Arbeit in der Berichterstattung rekonstruiert. In der reflektierenden Interpretation habe ich auf die Semantik des Texts geachtet und herausgearbeitet, wie Themen sprachlich behandelt und gerahmt werden. Dabei bin ich vergleichend vorgegangen und habe verschiedene Zeitungsartikel zu einem Themenfeld herangezogen.

Grundsätzlich nehme ich an, dass die Art und Weise der Praxisdarstellung auch Teil des Modus Operandi eines Diskurses ist. Dieser ist, so Nohl (2019, S. 89), weitaus beharrlicher als deren Inhalt und beeinflusst somit nachhaltiger die Vorstellungswelt der Leser*innen. Demnach wird das gesellschaftliche

Bild der Sozialen Arbeit im Kontext der Corona-Pandemie weniger durch explizit vermittelte Vorstellungen respektive Botschaften als durch implizite Bilder und die Vermittlungsweise in den Medien bestimmt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus der quantitativen formalen Analyse sowie der qualitativ-rekonstruktiven Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vorgestellt werden.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse aus der quantitativen formalen Analyse

Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, erschienen im Analysezeitraum vom 20. März 2020 bis zum 15. März 2021 insgesamt 115 Artikel, die dem Themenfeld Soziale Arbeit in der KJH im Kontext der Corona-Pandemie zuzuordnen sind. 32 Artikel davon stammen aus der *taz* (15 aus dem überregionalen Hauptteil und 17 aus den Lokalteilen) und 83 Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* (14 aus dem überregionalen Hauptteil und 69 aus den Lokalteilen). Der Analysezeitraum umfasste knapp elf Monate, in denen bei einer Tageszeitung mit sechs Erscheinungstagen pro Woche etwa 280 Ausgaben veröffentlicht wurden. Im überregionalen Teil war somit in etwa jeder zwanzigsten Ausgabe bei der *Süddeutschen Zeitung* bzw. jeder neunzehnten Ausgabe bei der *taz* Soziale Arbeit in der KJH ein Thema. Im Lokalteil der *taz* war sie kaum häufiger präsent (jede sechzehnte Ausgabe). Nur in den Lokalteilen der *Süddeutschen Zeitung* hatte sie eine deutlich höhere Präsenz (durchschnittlich in jeder vierten Ausgabe). Da es sich hier aber um verschiedene Lokalteile handelt, werden nicht alle Leser*innen zugleich erreicht.

Die Berichterstattung erfolgte entsprechend meiner Analyse nicht regelmäßig, sondern diskontinuierlich. In Abbildung 4.1 wird die Zahl der veröffentlichten Artikel aus beiden Zeitungen für einen Zeitabschnitt von jeweils 31 Tagen visualisiert. Zwischen beiden Zeitungen gibt es für den Veröffentlichungsverlauf nur minimale Unterschiede, weshalb diese hier nicht dargestellt werden. Zum Vergleich habe ich die Verlaufskurve der Corona-Infektionen im Analysezeitraum (vgl. Robert Koch-Institut 2022) darüber dargestellt; anhand derer wird ersichtlich, dass es in beiden Zeitungen zusammengenommen in den ersten 31 Tagen der Pandemie nach den Schulschließungen am 20. März 2020 eine im Zeitverlauf recht hohe Zahl an Veröffentlichungen gab, die dann mit den Sommermonaten abnahm, als die Pandemie in den Hintergrund trat. Im Zuge neuerlich steigender Infektionszahlen ab Oktober 2020 erfolgte dann wieder eine Zunahme der Berichterstattung.

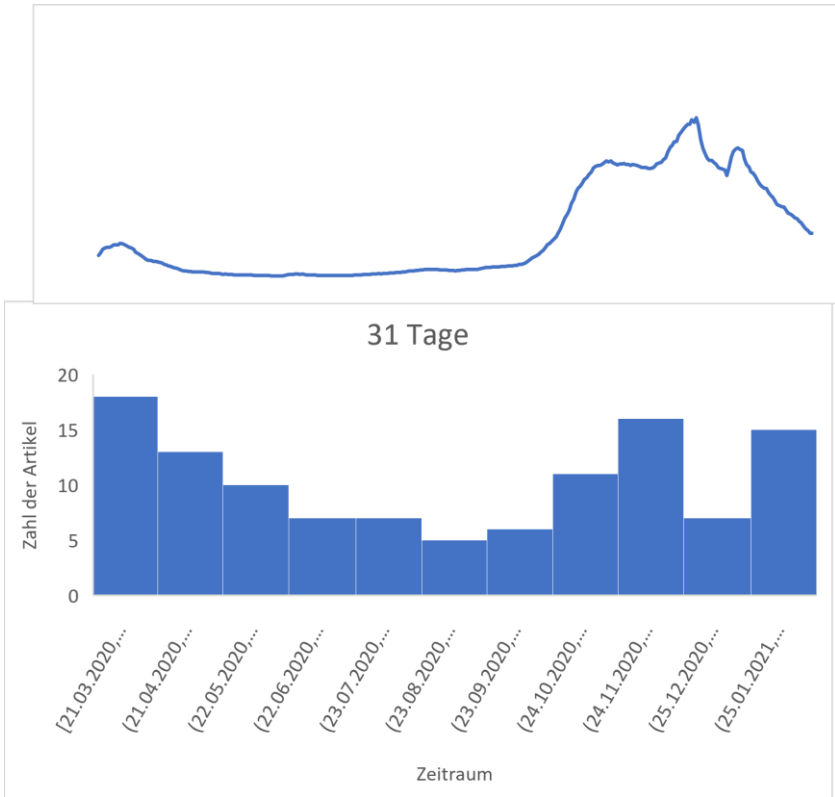


Abbildung 4.1: Infektionsverlauf im Analysezeitraum im Vergleich zur Gesamtanzahl der veröffentlichten Zeitungsartikel aus Süddeutscher Zeitung und taz zusammen (Quellen: eigene Darstellung; Robert Koch-Institut 2022)

Insgesamt war die Soziale Arbeit in der KJH im Kontext der Pandemie Teil der Berichterstattung der *Süddeutschen Zeitung* und der *taz*. Angesichts dessen, dass bisher keine Vergleichszahlen für den Zeitraum vor der Pandemie erhoben worden sind, lässt sich jedoch nicht beantworten, ob die Soziale Arbeit in der KJH während der Pandemie in einem höheren, gleichbleibenden oder geringeren Maß in beiden Zeitungen thematisiert wurde. Auch lässt sich keine entsprechende Aussage hinsichtlich der Berichterstattung im Gesundheits- oder Bildungswesen treffen, da diese hierfür vergleichend ausgewertet werden müsste.

Da die KJH gemäß dem Forschungsstand das Fachgebiet mit der stärksten medialen Aufmerksamkeit in der Sozialen Arbeit darstellt, ist anzunehmen, dass die Soziale Arbeit insgesamt nicht viel präsenter war. Eine kurze parallele Recherche nach Artikeln zu Sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik im Analysezeitraum bestätigte dies.

Wie in Abbildung 4.2 ersichtlich, zeigt die Analyse der Textsorten, dass über die Soziale Arbeit in der KJH mehrheitlich *Berichte* geschrieben wurden. In einem Bericht wird kurz und möglichst objektiv ein Sachverhalt oder eine Handlung geschildert und in einen größeren Kontext eingeordnet. Diese Textsorte kann detailreiche Beschreibungen zur Sozialen Arbeit in der KJH sowie auch längere Zitate von Akteur*innen enthalten. Davon abzugrenzen sind reine *Mitteilungen*, wie sie in der *Süddeutschen Zeitung* zu finden sind. Dabei handelt es sich nur um kurze Meldungen (vgl. Liesem 2015, S. 54 ff.) im Lokalteil, beispielsweise zu einem Ferienangebot im Landkreis, ohne Schilderungen der Praxis der Sozialen Arbeit. Beide Textsorten stellen „nachrichtliche Darstellungsformen“ (Hooffacker et al. 2015, S. 5) im Journalismus dar. Die Textsorten *Interview* und *Reportage* sind vergleichsweise seltener vertreten, vermitteln jedoch meist ein sehr viel detailreicheres Bild. Sie gehören zu den „erzählenden Darstellungsformen“ (ebd.) im Journalismus. So wird in einer Reportage lebendig ein Ereignis geschildert, das der*die Journalist*in oftmals selbst am Ort des Geschehens beobachtet hat und infolge dessen mit ihren*seinen Praxiseindrücken verbunden ist. Auch ein Interview bedarf eines direkten Praxiskontakts, da es sich hier um ein im Originalton wiedergegebenes Gespräch zwischen Journalist*in und Interviewpartner*in handelt. Die meisten Artikel sind damit den „tatsachenbetonten Darstellungsformen“ (Mast 2018, S. 343) zuzuordnen, die versuchen, „die Wirklichkeit abzubilden“ (ebd.). Sie sind von „meinungsbetonten Darstellungsformen“ (ebd.), wie beispielsweise dem Kommentar, dem hier nur ein Artikel zugeordnet werden kann, sowie „fantasiebetonten Darstellungsformen“ (ebd.) zu unterscheiden.

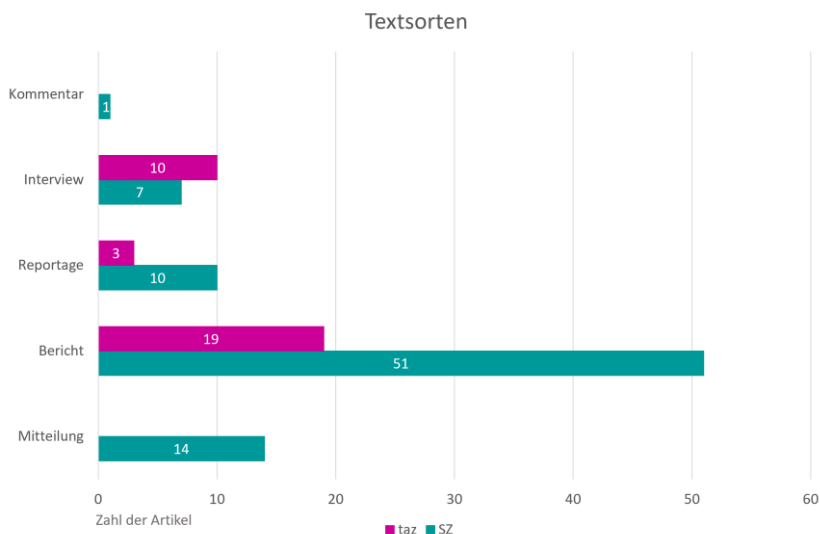


Abbildung 4.2: Verteilung der Textsorten unter den einbezogenen Artikeln (Quelle: eigene Darstellung)

Die Analyse der Perspektivnahmen bei den einbezogenen Artikeln, wie in Abbildung 4.3 dargestellt, zeigt erfreulicherweise, dass überwiegend Akteur*in-nen der KJH zitiert wurden und nicht ausschließlich *über* sie berichtet wurde. Zudem gibt es eine kleine Zahl an Artikeln, die die Perspektiven der Ak-teur*innen selbst direkt wiedergeben (Interviews, eigene Berichte von Sozial-arbeitenden); allerdings existiert noch Berichterstattung, in der Journalist*in-nen die Sichtweise Sozialarbeitender nicht aufnehmen bzw. nur Fachfremde wie Politiker*innen zu Wort kommen lassen. Auffällig war zudem, dass Ad-ressat*innen nur sehr selten zitiert wurden; so wurde in weniger als zehn Pro-zent der Artikel die Perspektive Jugendlicher oder ihrer Eltern einbezogen.

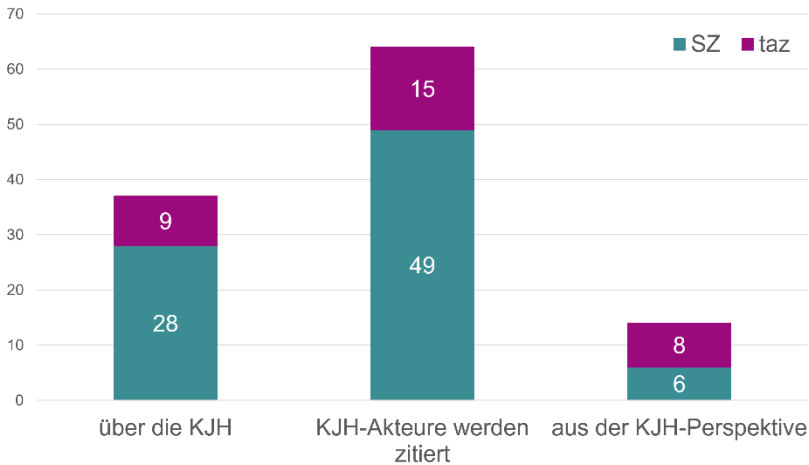


Abbildung 4.3: Verteilung verschiedener Perspektivnahmen bei den einbezogenen Artikeln (Quelle: eigene Darstellung)

Aus den 78 Artikeln, in denen KJH-Akteur*innen zu Wort kommen, lassen sich 154 unterschiedliche Akteur*innen eruieren, 83 männliche und 71 weibliche. Dies widerspricht der gesellschaftlichen Wahrnehmung, nach der die Soziale Arbeit vorrangig als weiblicher Tätigkeitsbereich gilt, der gemäß den Angaben der Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2021 zu 77 Prozent von Frauen ausgefüllt wird (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 13 f.). Die Geschlechterverteilung unter den zitierten Akteur*innen verweist dagegen auf ein Machtgefälle innerhalb der Sozialen Arbeit, da häufiger Verbandsfunktionäre und Führungskräfte zitiert werden, die auch in der Sozialen Arbeit überwiegend männlich sind (vgl. Cloos und Züchner 2012, S. 947). Wie bereits von Straub (2004, S. 34) kritisiert, werden Akteur*innen nur selten als Sozialarbeitende bzw. Sozialpädagog*innen bezeichnet, sondern oft fachlich unspezifisch über ihre Funktion bzw. Position in ihrer Einrichtung (z. B. Leiter*in bzw. Mitarbeiter*in der Einrichtung; Organisator*in des Angebots etc.), womit ihre Tätigkeit meist in keinen fachlichen Zusammenhang gesetzt wird.

In der Analyse der vermittelten Themen wurde deutlich, dass im überregionalen Teil der *Süddeutschen Zeitung* in der Mehrheit der Artikel zur KJH das Thema Gefahr häuslicher Gewalt gegen Kinder bzw. des Kindesmissbrauchs in Familien während des Lockdowns im Vordergrund stand. Dabei ging es um die Sorge, wie die KJH mit dieser Gefahr umgeht und ob insbesondere das Jugendamt seiner Wächterrolle unter den pandemischen Einschränkungen gerecht wird. Andere Angebote der KJH und deren Praxis während der Pandemie

fanden hingegen kaum Erwähnung. Damit bestätigt sich ein Befund aus vorherigen Studien, wonach die Themen Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz besonders stark von den Medien fokussiert werden. Vor dem Hintergrund, dass sich wiederholende Themen die Ansichten von Leser*innen prägen, wird überregional in der *Süddeutschen Zeitung* die Vorstellung vermittelt, dass Soziale Arbeit in der KJH vorrangig die Aufgabe hat, Kinder vor Gefahren in ihren Familien zu bewahren und zu schützen. Eine Skandalisierung bzw. Dramatisierung durch einen Bezug auf Einzelfälle, wie oft an Mediendarstellungen kritisiert, konnte hier nicht beobachtet werden.

Die *taz* greift die Themen Kindeswohlgefährdung bzw. Kinderschutz in etwa der Hälfte der überregional erschienenen Artikel auf. Deutlich häufiger geht es in den Artikeln jedoch darum, eine Öffentlichkeit für die Situation und die Belange von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien während der Corona-Pandemie herzustellen. Dabei steht die Soziale Arbeit selbst eher im Hintergrund der Berichterstattung. Auch werden vermehrt andere Angebote der KJH thematisiert, wodurch ein breit gefächertes Bild der Sozialen Arbeit in der KJH während der Pandemie vermittelt wird.

In den Lokalteilen beider Zeitungen werden, wie hier zu erwarten, viele lokale Bezüge zu Einrichtungen und Angeboten der KJH sowie zu konkreten Mitarbeitenden deutlich und ein vielfältiges Angebotsspektrum der KJH ersichtlich. Zentrale Aspekte mit Bezug zur Pandemie waren das Herstellen von Öffentlichkeit für die Belastungen und zu erwartenden Langzeitfolgen (insbesondere der Lockdowns und der damit einhergehenden Schließungen von Schulen, Kitas und Einrichtungen der KJH) für Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien; der Umgang mit pandemiebedingten Herausforderungen in der sozialarbeiterischen Praxis während bzw. nach dem Lockdown sowie die daraus resultierenden Folgen wie Personalmangel und die höheren Kosten; die Verhandlungen um das Budget für die KJH (kurzfristige Aufstockung und Handhabung der zu erwartenden Kürzungen im nächsten Haushaltsjahr). Entsprechend kommt in der Berichterstattung beider Zeitungen ein lokales und sehr viel detaillierteres Wissen über die sozialarbeiterische Praxis zum Ausdruck. Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus der qualitativen dokumentarischen Diskursanalyse vorgestellt werden.

4.2 *Ergebnisse aus der dokumentarischen Interpretation*

Für die dokumentarische Interpretation habe ich vergleichend die Berichterstattung zu identischen Themen in der überregionalen und lokalen Berichterstattung im ersten und zweiten Lockdown betrachtet. Einbezogen habe ich hierfür nur Artikel, in denen auch eine Praxis geschildert wurde, die die Soziale Arbeit unter Pandemiebedingungen in den Blick nimmt. Damit konnte ich

Artikel zu den beiden Themengebieten Hilfen zur Erziehung sowie offene Kinder- und Jugendarbeit mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Fokussieren werde ich mich hier auf eine Darstellung der Ergebnisse aus der komparativen Analyse von Artikeln zum Themengebiet Hilfen zur Erziehung, da dies in beiden Zeitungen gleichermaßen veröffentlicht worden ist. Es handelt sich dabei mehrheitlich um Artikel aus der Zeit des Pandemiebeginns.

Die *Hilfen zur Erziehung* sind eine Leistung der KJH für Familien mit Kindern. Hierzu zählen nach dem Sozialgesetzbuch VIII § 28 bis § 35 „ambulante Erziehungs- und Familienhilfen, soziale Gruppenarbeit, Pflegefamilien, Heimerziehung und sonstige Wohnformen“ (Bock 2012, S. 448). Sie umfassen damit die Aufgaben „Förderung der Erziehung in der Familie, ambulante und teilstationäre Hilfen zur Erziehung sowie stationäre Hilfen zur Erziehung“ (ebd., S. 449). Das Leistungsspektrum soll die Erziehung der Kinder in ihren Familien so weit wie notwendig unterstützen. Im Vordergrund stehen dabei die Stärkung der Familie und die Aktivierung der Hilfe zur Selbsthilfe. Mit zunehmendem Alter des Kindes bzw. des*der Jugendlichen zielen die Leistungen auf die Verselbstständigung und Loslösung von der Familie. In Krisen- und Konfliktsituationen, in denen Minderjährige nicht mehr ohne Gefährdung bei den Eltern verbleiben können, soll durch Jugendhilfe die Situation in den Familien so weit verbessert oder gestärkt werden, dass das Kind bzw. der*die Jugendliche wieder zurückkehren kann.

In der Berichterstattung der beiden Zeitungen wird das Leistungsspektrum weniger ausdifferenziert und nur unterschieden zwischen ambulanten Hilfen (drei Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* und vier Artikel aus der *taz*) und stationären Hilfen (drei Artikel aus der *Süddeutschen Zeitung* und ein Artikel aus der *taz*). Die Artikel zur ambulanten Arbeit mit Kindern und Eltern in der Pandemie stehen alle unter dem Aspekt der Sorge um den Schutz von Kindern in prekären Familienverhältnissen. Dabei wird in den Artikeln ein Vergleich zu Auftrag und Praxis der ambulanten Sozialen Arbeit vor der Pandemie gezogen: Darin wird wiederholt die Vorstellung von Sozialpädagog*innen vermittelt, die vor der Pandemie im Auftrag des Jugendamts das Familienleben kontrolliert hätten und dabei auch Hinweisen anderer Fachkräfte aus Schulen und Kitas sowie von Eltern nachgegangen seien, um Kinder vor einer Gefährdung zu schützen. Mit der Pandemie wird diese Vorstellung medial mit dem Verweis darauf infrage gestellt, dass die Unterstützung durch andere Fachkräfte im Zuge der Schul- und Kitaschließungen weggefallen sei sowie sozialpädagogische Angebote nicht gleichermaßen aufrechterhalten werden könnten. Dies wird in einem Artikel der *Süddeutschen Zeitung* besonders gut deutlich:

Seit Wochen weiß niemand, was hinter vielen Zehntausenden Türen geschieht, hinter die bis zum Beginn der Kontaktsperren Familienhelfer schauten, Sozialpädagogen oder Mitarbeiterinnen der Jugendämter. Kinder sind aus ihren Strukturen gerissen und isoliert, seitdem Schulen und Kitas, seitdem an manchen Orten auch Tagesgruppen teilweise ganz geschlossen haben, in denen Kinder aus besonders gefährdenden Verhältnissen untergebracht sind. Der Bluterguss, die Brandblase, die zerlumpte, dreckige Hose, die ein Erzieher im Kindergarten, ein Vater auf dem Spielplatz bemerkt hätte – wem fällt das auf? (Meinhof [*Süddeutsche Zeitung*] 30.04.2020, Z. 55–59)

Vor dem Hintergrund der Diagnose veränderter Rahmenbedingungen im Kinderschutz stellen sowohl die Artikel der *Süddeutschen Zeitung* als auch die der *taz* die Frage danach, wie die ambulante KJH versucht, weiterhin ihre Aufgabe als beobachtende Instanz, die Kindeswohlgefährdungen erkennen und verhindern soll, aufrechtzuerhalten. Weiterhin erhalten bleibt somit das explizite Bild der Sozialpädagog*innen, die Familien in schwierigen Lebenslagen beobachten und kontrollieren und damit als ‚Wächter*innen‘ des Kindeswohls agieren. Dieses kommt auch implizit in der Semantik der Texte zum Ausdruck. In der Wiederholung der Begriffe *schauen*, *auffallen*, *Einblick haben*, *sehen* und *übersehen*, *sichtbar werden* etc. im Zusammenhang mit ihrer Arbeit dokumentiert sich über die gesamte Berichterstattung beider Zeitungen ein implizites Bild der Sozialarbeitenden als *Sehende* bzw. in Zeiten der Pandemie auch als *Nichtsehende* oder nur *eingeschränkt Sehende* im Sinne eines Beobachtens und Wachsamseins für die Gefährdung von Kindern. Sozialarbeitende werden damit zugleich als Warnende vor den nicht sichtbaren, verborgenen Entwicklungen in Familien gerahmt. Beide Bilder ziehen sich durch die Berichterstattung.

So bestätigt sich das Bild der warnenden Sozialarbeitenden in Zitaten von Vertreter*innen der Sozialen Arbeit zu ihrer Sorge vor einer möglichen Zunahme an Kindeswohlgefährdungen im ‚Verborgenen‘.

Für die Kinderschutzexpertin Kathinka Beckmann, Professorin an der Hochschule Koblenz, sind die rückläufigen Meldungen ‚gar kein gutes Zeichen, sondern besorgniserregend‘. Der Druck auf die Familien steige häufig enorm. (Hell et al. [*Süddeutsche Zeitung*] 06.05.2020, Z. 31–34)

Dennoch machten sich alle Gedanken, etwas zu übersehen. ‚Der Hammer kommt, wenn die Schulen und Kitas wieder aufmachen. Erst dann wird sichtbar, was für uns in den vergangenen Wochen verborgen blieb.‘ (Hell et al. [*Süddeutsche Zeitung*] 06.05.2020, Z. 106–108)

Von welcher Bedeutung diese Arbeit in Zeiten der Corona-Krise ist, macht ein Schreiben der Jugendämter deutlich. Darin warnen diese vor einer erhöhten Gefährdungslage für Kinder und Jugendliche und rufen zu Wachsamkeit auf, um Kinder in der Krisenzeit vor Gewalt und Verwahrlosung zu schützen.

„Geschlossene Schulen, Kitas und Freizeiteinrichtungen stellen viele Familien vor besondere Herausforderungen“, sagt der Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, Lorenz Bahr. „Gerade wenn die feste Tagesstruktur fehlt, wirtschaftliche Not herrscht oder der Wohnraum zu knapp ist, kann das zu Konflikten und häuslicher Gewalt führen.“ (Sturm [taz] 11.04.2020, Z. 13–20)

Durch die Form der wörtlichen Rede in diesen Zitaten sowie die verwendete Metaphorik (Druck, Hammer) wird die Warnung vor der Zunahme von Kindeswohlgefährdungen im Verborgenen noch einmal eindringlicher durch den Text formuliert; damit decken sich Inhalt und Form.

Eine solche Kongruenz zeigt sich auch beim Bild der*des beobachtenden, wachsamem Sozialarbeitenden in einem Artikel der *Süddeutschen Zeitung*:

Auch mit Linda S. darf sie persönlichen Kontakt halten. Frau S. ist mit ihren beiden Kindern dem *Graubereich* zugeordnet. Zweimal in der Woche trifft sie die Mutter. Zweimal in der Woche trifft eine Kollegin die Tochter. Dazwischen wird telefoniert.

Nein, es soll da bitte nicht eskalieren, in der Wohnung im Plattenbau am Südring. Jeremy ist zweieinhalb, und Cassandra wird dreizehn. Eine sehr gute Handballerin, sagt Kathrin Urbanski. Aber der Sportplatz ist geschlossen jetzt. Manchmal, wenn es dämmrig wird, gegen Abend, klettert das Mädchen über den Zaun.

Mutter und Tochter. Es ist schwierig mit den beiden, oft geraten sie aneinander. „Auf Deutsch: Das ist ’ne Prinzessin, die einfach nur faul ist“, sagt Linda S., die mit dem Kleinen im Wagen vor ihrem Aufgang wartet. Jeremy mag nicht im Wagen sitzen, aber laufen mag er auch nicht. [...]

„Sei endlich lieb jetzt“, sagt die Mutter mit anschwellendem Ton, „wenn man böse ist, kriegt man keine Gummibärchen.“

Sie hat Kellnerin gelernt. Sie lebt von Hartz IV. Ihr wäre schon geholfen, könnte sie Jeremy für ein paar Stunden in die Kita bringen. Und das will Kathrin Urbanski auch erreichen. Frau S. brauche dringend Entlastung. Wenn der Kleine schläft, „muss ich mich vom Geschrei und Gebocke erholen“, sagt sie. Eigentlich aber müsste sie dann mit Cassandra Schulaufgaben machen, nur klappt das nicht. Ein paar Minuten, und es kracht. [...]

Frau S. habe schon so viel geschafft. Voller Selbstzweifel sei diese Frau gewesen, erzählt Kathrin Urbanski später, aber langsam sei sie „psychisch stabil“. (Meinhof [*Süddeutsche Zeitung*] 30.04.2020, Z. 118–138)

Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Reportage, in der das Geschehen, das heißt die Arbeit der Sozialpädagogin, ihre Interaktion mit Kindern und Familien sowie ihre Einschätzung der Situation, detailreich aus der Beobachter*innenperspektive geschildert wird. In der Form der

Berichterstattung dokumentiert sich somit ein Modus des wachsamem Beobachtens. Dieser deckt sich mit der beschriebenen Praxis der hier porträtierten Sozialpädagogin, die ebenfalls die betreffende Familie seit längerem beobachtet und begleitet. In dem nachgezeichneten Zeitverlauf wird eine positive Entwicklung in der Familie veranschaulicht, auch wenn diese latent durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie gefährdet bleibt. Damit wird einerseits das Handeln der Sozialpädagogik als unterstützend gerahmt und andererseits das Zusammenleben von Familien in schwierigen Lebenslagen während der Corona-Pandemie als äußerst fragil gefasst.

Die Berichterstattung vermittelt, dass Sozialpädagog*innen versuchen, ihre Arbeit auch während der Pandemie weiterzuführen – insbesondere natürlich in den Familien, bei denen von einer drohenden Gefährdung auszugehen wird und ein Hilfebedarf besteht. Durchgehend problematisiert wird in den Artikeln, dass auch in Familien etwas passieren könnte, bei denen bisher keine Gefahr für eine Kindeswohlgefährdung bestand, und in die Sozialarbeitende aufgrund der Pandemiebestimmungen keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang respektive Einblick haben. Im Umgang damit werden Sozialarbeitende in beiden Zeitungen als kreativ und flexibel dargestellt, wie die folgenden Zitate verdeutlichen.

Seit einigen Wochen kommt in der ambulanten Jugendhilfe von Thomas Röhl vermehrt ein Pferd zum Einsatz. ‚Wir laufen links, die Familie rechts‘, erzählt der Diplom-Sozialarbeiter. In Zeiten von Corona dient das Pferd nicht nur als Abstandhalter, sondern ist auch aus anderen Gründen sinnvoll. Ein gemeinsamer Spaziergang mit dem Tier breche die konfrontative Situation zwischen Familie und Sozialarbeiter auf und habe eine vermittelnde Wirkung, sagt Röhl. (Sturm [taz] 11.04.2020, Z. 6–10)

Andere Träger äußerten sich positiv über die Ämter - es werde alles daran gesetzt, gemeinsam den Kontakt zu den Kindern zu halten. Die Betreuer gehen mit Familien spazieren oder vergewissern sich am Fenster oder Balkon, dass es den Kindern gut geht. (Hell et al. [Süddeutsche Zeitung] 06.05.2020, Z. 97–99)

Entgegen der expliziten Darstellung als ‚kreative‘ Praktiken lässt sich anhand der Praxisschilderungen eine Kontinuität der sozialpädagogischen Arbeit rekonstruieren. Es wird trotz Kontaktsperre und Abstandsregelungen während des Lockdowns weiterhin die Herstellung eines direkten Kontakts zu Kindern und Familien in Präsenz verfolgt. Pandemiebedingt hat die Soziale Arbeit jedoch nicht überall diese Möglichkeit. So werden in beiden Zeitungen Grenzen der sozialarbeiterischen Praxis während der Pandemie aufgezeigt, wenn es um die Wahrung des Schutzauftrags der Jugendämter und Träger als Arbeitgeber gegenüber ihren Mitarbeiter*innen geht.

Die Ämter reagieren ganz unterschiedlich auf die Situation. Schutz der Mitarbeiter und Familien vor Ansteckung und fehlende Schutzausrüstung führten bei vielen Jugendämtern zu einer fortwährenden Abwägung, ob Hausbesuche weiter durchgeführt werden müssen oder Telefonate ausreichen. Vielerorts mussten sich die Ämter jedoch Ausrüstung für Videochats erst einmal beschaffen. (Hell et al. [*Süddeutsche Zeitung*] 06.05.2020, Z. 58–62)

C.: Ja, schon. Es heißt, dass wir das ‚kreativ‘ machen können, also auch per Telefon oder indem man sich draußen trifft. Das funktioniert ganz gut, wenn man die Familie kennt und schon eine Beziehung zu ihr hat. Schwieriger wird es, wenn man einen Kontrollauftrag in der Wohnung hat, also gucken soll, ob der Kühlschrank voll ist oder ob Kleidung da ist. Vor dem Problem stehen wir gerade.

Wieso?

C.: Weil wir unsere eigene Gesundheit gefährden.

Bekommen Sie keinen Mundschutz oder Desinfektionsmittel?

C.: Bis jetzt ist noch nichts da.

B.: Auch wenn wir uns mit Familien draußen treffen, wird der Abstand oft nicht eingehalten. Das können die kleinen Kinder nicht, und auch mit den Eltern ist es oft schwierig.

A.: Es wird von uns erwartet, dass wir den Kinderschutz bedienen – und das ist ja auch wirklich nachvollziehbar. Aber wir setzen uns damit einer Gefahr aus. Wir haben das auch thematisiert bei unserem Arbeitgeber. Aber da passiert einfach nichts. (Memarnia [*taz*] 12.05.2020, Z. 21–33)

Während in der *Süddeutschen Zeitung* aus der Jugendamts- und damit Arbeitgeberperspektive die Notwendigkeit einer Abwägung zwischen Hausbesuchen und Telefonaten formuliert wird, erfolgt die Darstellung in der *taz* aus der Perspektive zweier Mitarbeiter*innen durch ein Interview. In der Abbildung ihrer Sichtweise wird die Gefahr für die eigene Gesundheit, die mit einem direkten Kontakt zu Adressat*innen einhergeht, prägnanter deutlich. Ein persönliches Zusammentreffen wird von ihnen als potenziell gesundheitsgefährdend gerahmt und das Vorgehen des Arbeitgebers als unzureichend präventiv schützend. Mit dieser Darstellung in der *taz* wird die Brisanz einer ambulanten Sozialen Arbeit in der KJH unter Bedingungen der Corona-Pandemie im Vergleich zur *Süddeutschen Zeitung* stärker herausgestellt.

In dem Interview der *taz* bemängeln die Sozialarbeitenden ihre eigene gesellschaftliche Unsichtbarkeit.

C.: Wir sind so unsichtbar. Alle denken immer, Familienhelfer trinken ja nur Kaffee mit den Leuten, labern ein bisschen. [...]

B.: Ich bin richtig wütend geworden, als ich kürzlich den Brief von der Bildungssenatorin bekommen habe mit einem Dank, dass ich in einem wichtigen, ‚systemrelevanten‘ Beruf arbeite und unsere Gesellschaft unterstütze. Dann würde

ich mir auch ein bisschen Anerkennung wünschen, mehr Stunden bezahlt bekommen, vielleicht einen Zuschuss, eine Art Gefahrenzulage oder so. Ich mache meine Arbeit wirklich gerne, das Konzept der Familienhilfe ist an sich auch super. Aber die Rahmenbedingungen sind einfach nicht akzeptabel für mich – das zeigt sich in dieser Krise eklatant. (Memarnia [taz] 12.05.2020, Z. 82–83, 100–105)

Das zuvor rekonstruierte Bild des*der beobachtenden und wachsamem Sozialpädagog*in lässt sich an dieser Stelle ergänzen. So dokumentiert sich hier, dass die Sozialpädagog*innen (wie ihre Adressat*innen) zu Unsichtbaren in der Gesellschaft gehören. In Bezug auf das Fremdbild des Familienhelfers, der ‚mit Leuten Kaffee trinkt und labert‘, dokumentiert sich, dass ihre Arbeit zwar objektiv gesehen, jedoch nicht als professionelle Hilfe verstanden wird. Die Unsichtbarkeit bezieht sich somit auf die fehlende Wahrnehmung für die Professionalität und Notwendigkeit der Sozialen Arbeit. Die politische Anerkennung als systemrelevante Tätigkeit während der Pandemie ist für die interviewten Sozialarbeitenden wertlos, fehlt es doch an einem Bewusstsein und einer Anerkennung der Gefahren für die eigene Gesundheit, die mit der Fortführung ihrer Arbeit während der Pandemie verbunden sind. Mit der Darstellung der Perspektive der Sozialarbeitenden selbst wird mit dieser Berichterstattung zugleich Sichtbarkeit für deren Belange hergestellt. Dies bestätigt sich auch im Artikel zur stationären KJH in der *Süddeutschen Zeitung*.

Es geht völlig unter, was unsere Leute gerade leisten. Sie arbeiten sich auf. Ja, wir liegen im Randbereich der öffentlichen Aufmerksamkeit, aber für die Familien sind wir von zentraler Bedeutung. Wir müssen uns sichtbarer machen [...]. (Kastner [*Süddeutsche Zeitung*] 02.04.2020, Z. 65–67)

Auch hier wird in Form eines Interviews aus der Perspektive von Sozialarbeitenden verdeutlicht, dass sie kaum öffentlich wahrgenommen werden – trotz ihres hohen, bis an die persönlichen Grenzen gehenden Engagements für Kinder und Familien. Damit lässt sich in beiden Zeitungen in Artikeln, die zur Form des Interviews wechseln, ein ähnlicher Modus des Sichtbarmachens der Herausforderungen der Sozialen Arbeit in der KJH rekonstruieren.

Über die hier aufgezeigten Bilder Sozialer Arbeit hinausgehend, werden in den Beiträgen auch feinere Nuancen deutlich, die ich hier jedoch nicht aufnehme, weil sie sich nicht fallübergreifend wiederholen und bestätigen. Da sich die hier verfolgte Fragestellung auf die Soziale Arbeit bzw. die Sozialarbeitenden und deren Praxis konzentriert, verzichte ich an dieser Stelle auch auf eine Interpretation der Adressat*innenbilder.

5 Fazit und Implikationen

In diesem Beitrag habe ich zentrale Ergebnisse einer explorativen Diskursanalyse von Zeitungsartikeln vorgestellt. Ich bin hier zwei Fragen nachgegangen: (1) wie präsent die Soziale Arbeit in der KJH in den Medien während der Pandemie war und (2) welche expliziten wie impliziten Bilder Sozialer Arbeit hierdurch vermittelt wurden. Für die Analyse habe ich die *Süddeutsche Zeitung* und die *taz* ausgewählt, da ich im Vergleich zu anderen Zeitungen und Medien aufgrund ihrer Milieubindung von einer regelmäßigen Berichterstattung zu sozialen Themen und Fragen der Sozialen Arbeit ausgegangen bin und für mich beide Zeitungsarchive zum Analysezeitpunkt zugänglich waren. Um diese Fragen zu beantworten, habe ich zwei verschiedene methodische Vorgehensweisen angewandt, eine quantitativ-formale Analyse des Textkorpus und eine qualitativ-rekonstruktive Interpretation mit der Dokumentarischen Methode. Gerade die Verbindung beider Vorgehensweisen ermöglichte es, einen Eindruck medial vermittelter Bilder Sozialer Arbeit in der KJH unter den Bedingungen der Pandemie zu erhalten. Anhand der quantitativ-formalen Analyse konnte ich aufzeigen, dass es eine dem Pandemieverlauf entsprechende Berichterstattung zur Sozialen Arbeit in der KJH gab; auch wenn eine Einschätzung über die Häufigkeit der Berichterstattung vor der Pandemie oder zu anderen Berufsgruppen nicht zu realisieren war, da hierfür vergleichende Daten notwendig gewesen wären. Darüber hinaus konnte mittels der quantitativ-formalen Analyse der Textsorten bereits in Ansätzen verdeutlicht werden, wie über sozialarbeiterische Praxis berichtet wurde, nämlich vorrangig in Form von Berichten und in kleinerem Maßstab in Reportagen und Interviews. Alle drei Darstellungsformen zielen darauf ab, die Wirklichkeit tatsachenbetont wiederzugeben. Gerade in Reportagen und Interviews ist gemäß der journalistischen Darstellungsweise ein hoher Bezug zur Praxis zu erwarten. Die Analyse der Perspektivnahmen hat gezeigt, dass in der Berichterstattung mehrheitlich auch Akteur*innen der KJH selbst zu Wort kommen, ihre Sichtweise also auch medial wiedergegeben wird. Vor dem Hintergrund, dass gerade sich wiederholende Themen das öffentliche Bild Sozialer Arbeit prägen, ist die Erfassung der zentralen Themen besonders relevant; überregional wurden in den Hauptteilen der Zeitungen beispielsweise wiederholt die Themen Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz aufgegriffen. Medial wird die Soziale Arbeit in der KJH somit meist mit diesem Thema assoziiert. Eine genauere Rekonstruktion der Bilder von Sozialer Arbeit in der KJH im Kontext der Pandemie wird erst durch die Interpretation mit der Dokumentarischen Methode möglich. Sie erlaubt nicht nur eine tiefere Auseinandersetzung mit den Themen und explizit vermittelten Vorstellungen zu Sozialer Arbeit in der KJH, sondern auch mit den impliziten in der Sprache und Darstellungsweise eingelassenen

Bildern Sozialer Arbeit. Eine solche Analyse gab es im Forschungsfeld zu öffentlichen Diskursen zur Sozialen Arbeit in den Medien bisher nicht, deshalb bietet sie mit Blick auf den Forschungsgegenstand neue Erkenntnisse.

Als zentrales Bild, das sich in der Berichterstattung wiederholt, konnte das der Sozialarbeitenden als *Sehende* bzw. *Wachende* rekonstruiert werden, die das Kindeswohl von Minderjährigen in Familien in schwierigen Lebenslagen beobachten und die wachsam hinsichtlich etwaiger Anzeichen einer Gefährdung sind. Unter den Bedingungen der Pandemie wird dieses Bild medial infrage gestellt, Sozialarbeitende werden zu *Nichtsehenden* oder zu nur *Eingeschränktsehenden*. Sozialarbeitende werden in diesem Zusammenhang zu *Warnenden* vor den nicht sichtbaren, verborgenen Entwicklungen in Familien. Während explizit ein flexibler und kreativer Umgang mit pandemischen Einschränkungen betont wird, zeigt sich implizit vielmehr eine Kontinuität der Sozialarbeitenden im Versuch, möglichst einen direkten Kontakt mit Kindern und Familien in Präsenz herzustellen. Darüber hinaus kommt zum Ausdruck, dass auch Sozialarbeitende selbst in der Gesellschaft unsichtbar sind, und zwar hinsichtlich der Professionalität und gesellschaftlichen Notwendigkeit ihrer Arbeit.

Für sich betrachtet sind die Ergebnisse aus der qualitativ-rekonstruktiven Analyse bereits interessant, jedoch bietet gerade deren Verknüpfung mit denen aus der quantitativ-formalen Analyse einen genaueren Eindruck medial vermittelter Bilder Sozialer Arbeit in der KJH während der Pandemie. Dennoch ist das Thema der öffentlichen Darstellung Sozialer Arbeit in den Medien in der Forschung noch stark unterrepräsentiert; hier bedarf es mehr Untersuchungen.

Methodisch bin ich nicht nur durch die Triangulation von bisherigen dokumentarischen Diskursanalysen abgewichen; ich habe auch darauf verzichtet, fallübergreifende Modi Operandi des Diskurses – im Sinne impliziter Regeln der Diskursstruktur – zu rekonstruieren. In den Vordergrund der Interpretation habe ich stattdessen die Rekonstruktion expliziter wie impliziter Bilder Sozialer Arbeit und ihrer Praxis gestellt.

Wie die Ergebnisse verdeutlichen, ermöglichen insbesondere Reportagen und Interviews das Sichtbarmachen von Praxis und Belangen der Sozialen Arbeit. Damit ist eine mediale Präsenz der KJH nicht zuletzt von der Öffentlichkeitsarbeit der Sozialarbeitenden abhängig. Sie müssen das Thema immer wieder geschickt auf die Agenda von Journalist*innen und Redaktionen setzen, sie einladen, ihre Praxis zu begleiten, oder als Interviewpartner*in zur Verfügung stehen. Dabei gilt es, darauf zu achten, welche Medien man anspricht, um Interessen der Adressat*innen zu wahren und möglichst über ihre Lebenssituation aufzuklären (vgl. Straub 2010, S. 206).

Auch wenn die Öffentlichkeitsarbeit längst Bestandteil der Tätigkeit Sozialarbeitender ist (vgl. Schillo 2002), wird sie – auch ohne pandemische Lage – durch Sozialarbeitende nur zögerlich angegangen (vgl. Straub 2001, 2010).

Wenn die Soziale Arbeit öffentliche Diskurse beeinflussen und stärker wahrgenommen werden möchte, muss sie den Kontakt zu den Medien aktiv suchen, einen Einblick in die eigene Praxis ermöglichen und ihre Sichtweisen auch darstellen.

Literatur

- Bittner, M. (2008). *Aufstand in den banlieues. Der Versuch einer Verbindung von Diskursanalyse und dokumentarischer Methode*. Berlin: Logos.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Blöbaum, B. (2006). Wandel alternativer Öffentlichkeit. Eine Fallstudie zur tageszeitung (taz). In K. Imhof, R. Blum, H. Bonfadelli & O. Jarren (Hrsg.), *Demokratie in der Mediengesellschaft* (S. 182-192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blöbaum, B., & Ohle, D. (2010). die tageszeitung. Online-Nutzerbefragung 2010. taz Blogs, 23. März 2010. <http://blogs.taz.de/hausblog/files/2010/03/taz-de-leser.pdf>. Zugegriffen: 16. August 2022.
- Bock, K. (2012). Die Kinder- und Jugendhilfe. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. überarbeitete Aufl., S. 439–459). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1987). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandhorst, F. (2015). *Kinderschutz und Öffentlichkeit. Der ‚Fall Kevin‘ als Sensation und Politikum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesagentur für Arbeit (2022, Juni). *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2021. Statistik der Bundesagentur für Arbeit*. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Frauen-und-Maenner/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 18. November 2022.
- Cloos, P., & Züchner, I. (2012). Das Personal der Sozialen Arbeit. Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessendes Feldes. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. überarbeitete Aufl., S. 933–954). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enders, S. (2007). *Das Jugendamt im Spiegel der Medien. Explorative Studien zur Medienpräsenz und Öffentlichkeitsarbeit*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Enders, S. (2013). *Das Jugendamt im Spiegel der Medien. Zerrbild zwischen Verantwortung und Versagen?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hamburger, F. (1999). Sozialpädagogische Praxis im Licht der Medien. In F. Hamburger, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen marktorientierter Publizität und sozialer Dienstleistung* (S. 79–96.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hamburger, F. (2012). Soziale Arbeit und Öffentlichkeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Überarbeitete Aufl., S. 999–1022). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hooffacker, G., Klemm, M., & Reh, A. (2015). *Modul 103: Journalistische Darstellungsformen*. Berlin: Freie Journalistenschule.
- Jäger, S. (2001). Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden* (S. 81–112). Opladen: Leske + Budrich.
- Jandura, O. & Brosius, H.-B. (2011). Wer liest sie (noch)? Das Publikum der Qualitätszeitungen. In R. Blum, H. Bonfadelli, K. Imhof & O. Jarren (Hrsg.), *Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation. Vergangenheit und Zukunft der Qualitätsmedien* (S. 195-206.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., & Viehöver, W. (2001). Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Eine Einführung. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden* (S. 7–27). Opladen: Leske + Budrich.
- Liesem, K. (2015). *Professionelles Schreiben für den Journalismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, T., & Thiele, M. (2019). Theoretische Perspektiven auf mediale Geschlechterbilder. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 403–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1964). Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 566–613). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980a): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Ders. *Strukturen des Denkens* (S. 155–322). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980b): Über die Eigenart kultursociologischer Erkenntnis. In: Ders. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 33–154.
- Mast, C. (Hrsg.) (2018). *ABC des Journalismus. Ein Handbuch* (13. überarbeitete Aufl.). Köln: Herbert von Halem.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4(2), S. 115–136.
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen: Barbara Budrich.

- Projektgruppe Öffentlichkeitsarbeit (1997). Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johann-Gutenberg-Universität Mainz. Bd. 35. Mainz.
- Puhl, R. (2005). Von der ‚Bravo‘ bis zum ‚Spiegel‘. Die Popularisierung sozialpädagogischer Themen in Zeitschriften. In W. Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (2. überarbeitete Aufl., S. 785–800). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rerrich, M. S. (2010). Soziale Arbeit als Frauenberuf. Der lange Weg zur Gendered Profession. In C. Engelfried, & C. Voigt-Kehlenbeck (Hrsg.), Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne (S. 91–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robert Koch-Institut (2022). Gesamtübersicht der pro Tag ans RKI übermittelten Fälle und Todesfälle.
https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Daten/Fallzahlen_Gesamtuebersicht.html;jsessionid=443ECD67691D805FEC237221A26C6DFF.internet072?nn=13490888 Zugegriffen: 16. August 2022.
- Schäffer, B. (2010). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 207–232). Opladen: Barbara Budrich.
- Schillo, J. (2002). Mit Engagement in die Öffentlichkeit. Anforderungen an soziale und pädagogische Fachkräfte. In K. Möller (Hrsg.), Auf dem Weg in die Bürgergesellschaft? Soziale Arbeit als Unterstützung bürgerschaftlichen Engagements (S. 197–212). Opladen: Leske + Budrich.
- Stoik, C. (2013). Arbeiten in und mit der Öffentlichkeit. In S. Stövesand, C. Stoik, & U. Troxler (Hrsg.), Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz - Österreich (S. 439–445). Opladen: Barbara Budrich.
- Straub, U. (2001). Image und Öffentlichkeitsarbeit der Jugendhilfe. Beziehungsarbeit mit der Öffentlichkeit. Forum Erziehungshilfen 7, S. 264–272.
- Straub, U. (2004). Jugendhilfe im Spiegel der (Lokal-)Presse. Sozialmagazin 29(4), S. 30–36.
- Straub, U. (2010). Wer sich wie ein Bild macht. In G. Cleppien, & U. Lerche (Hrsg.), Soziale Arbeit und Medien (S. 205–218.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SZ Media Regional (2022). Mehr in München und Bayern erreichen. SZ Media Regional, 9. Juli 2022. <https://sz-media.sueddeutsche.de/landingpages/mehr-in-muenchen-und-bayern-erreichen.html>. Zugegriffen: 18. November 2022.
- Tobies-Jungenkrüger, M., Kessler, S., & Hunold, M. (i. E.). Jugendwohngruppen in den Zeiten der Corona-Pandemie. Bewältigungspraktiken und Selbstverortungen von sozialpädagogischen Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In A. Böhmer, Z. Clark, M. Engelbracht, D. Hüblich, B. Hünersdorf, K.-P. Sabla-Dimitrov, V. Täubig, & U. Voigtsberger (Hrsg.), Sozialpädagogische Professionalisierung in der Krise?. Weinheim: Beltz Juventa.

Aufgeführte Zeitungsartikel

- Hell, S., Kampf, L., Kaul, M., & Kohrs, C. (2020, 6. Mai). Häusliche Gewalt in der Corona-Krise. Wenn das Kind verborgen bleibt. Süddeutsche Zeitung, <https://www.sueddeutsche.de/politik/coronavirus-haesusliche-gewalt-jugendaemter-1.4899381> Zugegriffen: 07. Dezember 2022.
- Kastner, B. (2020, 2. April). ‚Wir überlegen, ob wir ein Hotel anmieten können‘. Süddeutsche Zeitung, <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/coronavirus-muenchen-jugendhilfe-interview-1.4864637> Zugegriffen: 07. Dezember 2022.
- Meinhof, R. (2020, 30. April). Häusliche Gewalt. Familie, allein zu Haus. Süddeutsche Zeitung, <https://www.sueddeutsche.de/panorama/coronavirus-haesusliche-gewalt-kinder-1.4889974> Zugegriffen: 07. Dezember 2022.
- Memarnia, S. (2020, 12. Mai). Berliner Familienhelfer reden Tacheles: ‚Wir arbeiten weiter an der Front‘. taz, <https://taz.de/Berliner-Familienhelfer-reden-Tacheles!/5681693/> Zugegriffen: 07. Dezember 2022.
- Sturm, G. (2020, 11. April). Kinderschutz in Zeiten von Corona. Hinter den Gardinen. taz, <https://taz.de/Kinderschutz-in-Zeiten-von-Corona!/5677902/> Zugegriffen: 07. Dezember 2022.

Eine Analyse medial vermittelter Bilder Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe während der Corona-Pandemie. Eine Replik zum Beitrag von Stefanie Kessler

In ihrem facettenreichen Beitrag widmet sich Stefanie Kessler der Frage nach der medialen Präsenz der Sozialen Arbeit während der Corona-Pandemie. Sie konzentriert sich hierbei auf das weitverzweigte Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe und geht in ihrer Untersuchung der Frage nach, welchen Stellenwert die Soziale Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext einer medialen Berichterstattung eingenommen hat. Darüber hinaus fokussiert Kessler auch die Art und Weise der medialen Berichterstattung, indem sie ihre Analyse entlang der expliziten sowie impliziten Bilder der medialen Darstellung Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe führt. Als Grundlage ihrer Analyse dienten hierbei die Ausgaben zweier überregionaler Tageszeitungen (*Süddeutsche Zeitung* und *taz*). Das methodische Vorgehen erfolgt auf zweierlei Weise: erstens durch eine quantitativ-formale Diskursanalyse in Anlehnung an Jäger (2001) und zweitens durch eine qualitativ-rekonstruktive Analyse mittels der Dokumentarischen Methode der Interpretation mit dem Fokus auf der Rekonstruktion von expliziten und impliziten Bildern (vgl. Bittner 2008; Nohl 2016, 2019).

Die vorliegende Replik möchte zunächst ausschnitthaft die theoretischen Bezüge und methodologisch-methodischen Verknüpfungen, die dem Beitrag zugrunde liegen, diskutieren. Diese kritische Würdigung erfolgt – bedingt unter anderem durch die Vielfältigkeit des Themas – aspekthaft und erhebt keinen Anspruch auf eine Diskussion aller im Beitrag enthaltenen Dimensionen. Im Anschluss daran möchte ich einige zentrale Punkte von Kesslers interessanten Überlegungen und empirischen Ergebnissen in den Fokus rücken, diese gedanklich weiterführen, um somit zu weiteren Diskussionen anzuregen.

1 Präsenz und mediale Darstellung Sozialer Arbeit im Kontext der Corona-Pandemie

Kessler wirft in ihrem Beitrag zunächst übergeordnet einen Blick auf den Stellenwert Sozialer Arbeit im Kontext medialer Diskurse und stellt heraus, dass es bisher nur wenige Forschungsarbeiten gebe, „die sich mit der Präsenz und Darstellung Sozialer Arbeit in den Medien bzw. in öffentlichen Diskursen beschäftigen“.¹ Zugleich hebt sie hervor, dass Soziale Arbeit im Kontext einer Verborgenheit agiere, da sie sowohl gesellschaftlich (vgl. Rerrich 2010) als auch medial (vgl. Straub 2004) nahezu unsichtbar bleibe. An dieser Stelle lohnt sich meines Erachtens aber eine Differenzierung bzw. inhaltliche Auseinandersetzung in Hinblick auf die Frage, was hier genau unter dem Begriff *Soziale Arbeit* subsumiert wird. Bezieht sich die gesellschaftliche und mediale Unsichtbarkeit auf die Tätigkeiten und Anliegen der professionellen Akteur*innen, oder geht es auch um einen fehlenden medialen Diskurs beispielsweise zu reformpolitischen Umsetzungen? Denkt man hierbei etwa an das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) oder auch an das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz), zeigt sich durchaus eine öffentliche Thematisierung mit darin inhärenten Fachdebatten (vgl. Roßbach 2018; Süddeutsche Zeitung 2020).

Zudem stellt sich hierbei auch die Frage, inwiefern es Differenzierungen hinsichtlich der vielfältigen und heterogenen Arbeitsfelder Sozialer Arbeit und deren medialer Präsenz gibt. Soziale Arbeit umfasst viele verschiedene Arbeitsfelder, wie beispielweise die Soziale Arbeit mit alten Menschen, mit kranken und beeinträchtigten Menschen, mit Kindern und Jugendlichen etc. (vgl. Klüsche 1999, S. 97 ff.), sodass an dieser Stelle nicht von der *einen* Sozialen Arbeit gesprochen werden kann.

Diese Problematik konkretisiert und begrenzt Kessler in ihrer Forschungsarbeit, indem sie sich auf das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe fokussiert. Hierfür hat sie in die Textanalyse Artikel aufgenommen, die einen Bezug zu sozialpädagogischen Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe aufweisen. Zudem stellt sie – mit Rückgriff auf sozialpädagogische Tätigkeiten während der Corona-Pandemie – einen sehr aktuellen und aus Forschungsperspektive höchst interessanten Kontext her. So verweisen empirische Untersuchungen auf vielfältige Herausforderungen und Belastungen, die sich für pädagogische Fachkräfte, Adressat*innen und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Corona-Pandemie ergeben haben (vgl. Mairhofer et al. 2020,

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Stefanie Kessler i. d. B.

Meyer und Buschle 2020) sowie damit einhergehende Veränderungen der alltäglichen Handlungspraxis (vgl. Tobies-Jungenkrüger et al. i. E.). Gerade mit Blick auf die vielschichtigen Herausforderungen erscheint es bedeutsam, inwiefern sich dies möglicherweise in der medialen Darstellung Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe widerspiegelt. Kessler widmet sich hierbei der Frage, „welche expliziten wie impliziten Bilder in der Berichterstattung [während der Pandemie] vermittelt wurden“. Sie stellt hierbei den Hinweis voran, dass der Forschungsarbeit ein Bildverständnis zugrunde liege, welches neben „visuellen Abbildungen von Sozialer Arbeit in den Medien“ insbesondere auch Bilder, die durch Sprache und Text vermittelt werden, in den Blick nehme. Mit Verweis auf Ralf Bohnsack (2014) differenziert die Forschungsarbeit somit zwei unterschiedliche Arten zur Erfassung von Bildern als Medium: eine Verständigung *über* das Bild sowie eine Verständigung *durch* das Bild (vgl. Bohnsack 2014, S. 158). Diese Hinwendung zum Visuellen respektive intersubjektive Verständigung im Medium des Bildes ohne Sprache und Text greift eine Leerstelle auf, da dies – nach Bohnsack – in den Sozialwissenschaften „zumeist mehr oder weniger stillschweigend bzw. ohne weitergreifende Begründung aus der Methodologie und auch aus der Handlungstheorie ausgeschlossen [bleibe]“ (Bohnsack 2014, S. 158). Die Grundannahme, dass gesellschaftliche Wirklichkeit durch Bilder nicht nur repräsentiert, sondern auch konstituiert wird (ebd.), erscheint, vor allem in Hinblick auf medial vermittelte Bilder von Sozialer Arbeit, von hohem Erkenntnisinteresse. Insbesondere die Fokussierung auf die Medienpräsenz Sozialer Arbeit während der Corona-Pandemie zeigt, dass Kessler in ihrer Forschungsarbeit ein in mehrfacher Hinsicht wissenschaftlich interessantes und gesellschaftlich relevantes Thema aufgreift.

2 Bildverständnis und explizite wie implizite Bilder in der Berichterstattung

Diese Zuwendung zu Bildern bekräftigt zudem ein Verständnis, das Bilder im Kontext des Iconic Turn „nicht mehr als bloße Abbilder oder Repräsentationen“ (Bachmann-Medick 2008, S. 11) begreift, sondern diese vielmehr als „dynamisierte Strukturen von Sichtbarkeit, Sichtbarmachung und visuellen Signalen“ (ebd.) erfasst und verstärkt in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses rückt. Die Gestaltung einer gesellschaftlichen Wirklichkeit durch Bilder kann nach Bohnsack (2014) in zweifacher Hinsicht interpretiert werden: Neben einem Verständnis, das die *Deutung* der Welt im Medium der Ikonizität verortet, sollte im Sinne eines tiefergehenden Verständnisses auch die *handlungsleitende* Qualität der Bilder Berücksichtigung finden (vgl. Bohnsack 2014, S. 159). Zugleich konstatiert Bohnsack, „dass Bilder auf einer ganz fundamentalen Ebene der Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und

der Bildung [...] Medium alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns sind“ (ebd.), aber bisher in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Handlungs-, Kommunikations- und Bildungstheorien weitestgehend unbeachtet blieben (vgl. ebd.). Insbesondere das Lernen und die Verinnerlichung sozialer Situationen als „innere Bilder“ und deren Sedimentierung im Gedächtnis fänden bisher eher wenig Berücksichtigung (ebd.).

Kessler fokussiert in ihrem Beitrag auf die „expliziten wie impliziten“ Bilder in der Berichterstattung, es geht ihr insofern um die Vermittlung bestimmter Bilder Sozialer Arbeit sowie deren Sedimentierung in unseren Vorstellungen und Erfahrungen zu ebendieser (vgl. Straub 2001, S. 266). Ergänzend hierzu verwendet sie – in Anlehnung an Ute Straub (2001, 2010) – für ihre Forschungsarbeit den Begriff *Image* als weiteres Bildverständnis, bei dem es sich um „eine sozial konstruierte Vorstellung [handelt], die einen Ersatz für erfahrungsbasiertes Wissen bildet“ (Straub 2001, S. 266). Demnach wird bei diesem Bildverständnis zwischen durch „die in den Medien transportierten Vorstellungen Sozialer Arbeit“ unterschieden und „Bildern, die Menschen von dieser besitzen“ (ebd., S. 210). Dieses Argument wirft allerdings die Frage auf, inwiefern man überhaupt eine solche Differenzierung vornehmen kann, berücksichtigt man die komplexen dynamischen Wechselwirkungen auf den Ebenen alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns – wie es bereits Bohnsack in seinem Bildverständnis zum Ausdruck gebracht hat –, und die Frage nach der Erinnerung „innerer Bilder“ (Bohnsack 2014, S. 159). Ist hier nicht vielmehr von Bedeutung, ob nicht die in den Medien transportierten Vorstellungen von Sozialer Arbeit sich auch auf Grundlage bereits bestehender Bilder weiterentwickeln, konturieren oder auch manifestieren und demnach auch Sichtweisen und Relevanzsetzungen von Journalist*innen auf deren *inneren Bildern* und Sedimentierung im Gedächtnis eine Rolle spielen und somit wesentlich zur Art und Weise der Berichterstattung Sozialer Arbeit in den Medien beitragen? Man könnte demnach die Wechselwirkung zwischen Bild und Medien (Darstellung) ebenso stark in den Fokus rücken.

Beispielsweise differenziert Burkhard Schäffer (2010) auf Grundlage einer Studie zu Altersbildern (vgl. auch Schäffer et al. 2010) zwischen *Denkbildern* (Ebene kommunikativer Generalisierung), *Abbildern* (Mischung konjunktiver und kommunikativ-generalisierender Gehalte) sowie *Erfahrungsbildern* (Ebene konjunktiver Erfahrungsräume) und verweist auf die hierbei zugrunde liegenden Transformationsprozesse respektive eine „mediale Transformation konjunktiven Wissens und Rezeption konjunktiver Informationen innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume“ (Schäffer 2010, S. 214). Diese Bezugnahme auf die Transformation und Rezeption konjunktiven Wissens unterstreicht, dass medial verbreitete kommunikativ-generalisierte Abbilder und Denkbilder als ein Transformationsprozess konjunktiver Erfahrungsbestände und den darin innewohnenden Erfahrungsbildern zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 215), und

somit haben „medial kommunizierte Ab- und Denkbilder ihren Ursprung zu meist in Erfahrungsbildern, die in konjunktiven Erfahrungsräumen erzeugt worden sind“ (ebd.).

Kessler zeigt beispielweise auch auf, dass „die vermittelten Bilder meist aus stereotypen Vorstellungen Sozialer Arbeit und ihrer Praxis sowie vorurteilsbesetzten Einstellungen gegenüber ihren Adressat*innen [bestehen]“. Zudem trägt eine stark einseitig ausgerichtete Fokussierung (möglicherweise aufgrund bereits bestehender „innerer Bilder“ und Manifestierungen), die den Arbeitsschwerpunkt Sozialer Arbeit hauptsächlich im Kontext mit Kindern und Jugendlichen verortet, wenig dazu bei, das Arbeitsfeld in seiner Vielfalt und Gänge darzustellen. Auch führt eine – oftmals exemplarisch dargestellt am Beispiel der Organisation Jugendamt – stereotypisierende Berichterstattung, die Soziale Arbeit verstärkt im Kontext einer Kontrollfunktion mit einem Fokus auf Versagen der Fachkräfte nachzeichnet (vgl. Brandhorst 2015, S. 57 ff.), zu einem undifferenzierten und negativ konnotierten Bild Sozialer Arbeit in der Öffentlichkeit. Übergeordnet wird hieran zum einen deutlich, wie vielschichtig und mehrdeutig der Bildbegriff sowohl in den Sozialwissenschaften als auch angrenzenden Nachbardisziplinen verwendet wird; zum anderen werden teils ähnliche, teils differierende Termini wie Images, Vorstellungen, vermittelte Bilder, innere Bilder etc. in Forschungsarbeiten, die sich mit der Präsenz Sozialer Arbeit in den Medien und öffentlichen Diskursen beschäftigen, gebraucht, was zum Teil zu einer begrifflichen Unschärfe führt.

Manfred Rühl (1993) spricht beim Imagebegriff von einem „multidisziplinären Omnibusbegriff“, der im Kontext unterschiedlicher Referenzsysteme durchaus uneinheitliche Deutungen erzeuge, aber dennoch alle Imagebedeutungen mehr oder weniger um den Ausdruck „Bild“ rotieren (Rühl 1993, S. 55 f.). „Bild“ steht demnach für *Image* als eine Art Kernmetapher und zeigt sich in sich darin anschließenden Bezeichnungen wie „Abbild“, „Stereotyp“, „Selbstbild“, „Fremdbild“, „Vorstellungsbild“ oder „Klischee“ (ebd., S. 56), um nur einige zu nennen. Auch Schäffer (2010) konstatiert in Anlehnung an seine Forschungsarbeit zum Altersbildbegriff, dass der Bildbegriff bisweilen in seiner Vieldeutigkeit noch nicht ausreichend erfasst sei und oftmals im Sinne von „Ansichten“ oder „Vorstellungen“ metaphorisch und ungenau verwendet werde (Schäffer 2010, S. 210). Kessler hebt in ihrem Beitrag ebendiese Problematik im Kontext der Sozialen Arbeit wie folgt hervor: „Die Bezeichnung *Bild* [Herv. i. Orig.] wird im Sozialarbeitsdiskurs – über visuelle Abbildungen hinausgehend – meist alltagssprachlich verwendet und selten theoretisch fundiert“. Laut Kessler werden unter dem Bildbegriff zumeist Fragen der Repräsentanz und Sichtbarkeit Sozialer Arbeit sowie die durch Abbildungen und Text transportierten (stereotypen) Vorstellungen von Profession und Praxis Sozialer Arbeit verstanden. Sie knüpft an dieses Bildverständnis an, ergänzt es zudem methodologisch um Aspekte der Medienforschung und der praxeologischen Wissenssoziologie. Mit Bezug auf die Medienforschung verweist sie

auf eine Differenzierung zwischen einem konstruktivistischen und einem realistischen Bildverständnis (vgl. Maier und Thiele 2019, S. 405).

Kessler's Forschungsprojekt bietet meines Erachtens fruchtbare Ansatzpunkte, da das Erkenntnisinteresse auf zweierlei Aspekten basiert:

(1) auf der Frage nach der Präsenz Sozialer Arbeit in der lokalen und überregionalen Berichterstattung und hierin vermittelten Vorstellungen respektive auf der Frage nach kollektiven und sprachlich verfassten Einstellungen und Stereotypen sowie

(2) auf der Rekonstruktion dieser im (Text-)Diskurs zugrunde liegenden implizit transportierten Bilder bzw. Sprachbilder.

Durch die Erweiterung des Bildbegriffs um eine praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive kann sich die von Kessler durchgeführte Forschungsarbeit sowohl einer Erfassung medial artikulierter Vorstellungen auf Ebene des kommunikativen Wissens als auch der sich durch implizite Bilder in den Medien vermittelnden Orientierungen widmen. Zugleich hebt sie hervor: Die von ihr untersuchten Zeitungsartikel „stammen jedoch in der Regel nicht von Sozialarbeitenden bzw. Sozialpädagog*innen, sondern wurden von Journalist*innen verfasst, die über die Soziale Arbeit und ihre Adressat*innen berichten“. Dabei verweist sie in Anlehnung an Schäffer auf eine Differenzierung zwischen „Denk- und Erfahrungsbildern“ (Schäffer 2010, S.212f.). Demnach nehmen die Produzent*innen medialer Texte (in diesem Fall die Journalist*innen) Bezug auf eigene Erfahrungsbilder, die gemäß Schäffer im Kontext der Dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. dazu auch Bohnsack et al. 2007) als ein Teil des impliziten *konjunktiven Wissens* verstanden werden können und deren Aneignung sich innerhalb *konjunktiver Erfahrungsräume* (Mannheim 1980; Bohnsack 2014) vollzieht. Kessler spricht hierbei von Orientierungen, „die auf eigenen Erfahrungen in der Sozialen Arbeit während der Pandemie beruhen“. Letztere lassen sich, wenn man sich methodologisch weiter im Kontext der Dokumentarischen Methode verortet, als „ähnliche bzw. strukturidentische kollektivbiografische (Bild)Erfahrungen“ (Schäffer 2010, S. 213) verstehen, sodass Angehörige konjunktiver Erfahrungsräume über ähnliche Formen des Habitus verfügen (vgl. ebd.). Diese Erfahrungsräume, die sich sowohl auf kollektive als auch spezifische Erfahrungen beziehen, führen zu erfahrungsbezogenen konjunktiven Bildern und Vorstellungen, sind also von impliziten Wissensformen durchdrungen. Zugleich kontrastieren diese mit kommunikativ-generalisierten Wissensformen (vgl. ebd., S. 213).

3 Spezifische konjunktive Erfahrungsräume und inhärente Erfahrungsbilder

Interessant wäre – in Weiterführung der Forschungsarbeit Kesslers – ein verstärkter Blick auf diese unterschiedlichen Erfahrungsräume. Dies birgt durchaus Potenzial, da sich hierüber möglicherweise weitreichendere Erkenntnisse erschließen lassen, und zwar in Hinblick auf (1) eine Rekonstruktion dessen, warum Journalist*innen – hier verstanden als Textproduzent*innen – in welcher Art und Weise über Soziale Arbeit berichten (also welchen zentralen Orientierungen diesen zugrunde liegen) und (2) wie diese Berichterstattung vonseiten der Rezipient*innen – in diesem Fall von sozialpädagogischen Fachkräften – vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen spezifischen konjunktiven Erfahrungsräume und inhärenten Erfahrungsbildern wahrgenommen wird.

Dies könnte beispielsweise – ergänzend zu Kesslers methodischem Vorgehen – in Form von narrativen Interviews und/oder Gruppendiskussionen geschehen, im Rahmen dessen sowohl die impliziten Orientierungen von befragten Journalist*innen als auch Sozialarbeiter*innen rekonstruiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden, um so den Modi Operandi unterschiedlicher Milieus bzw. Praktiken der Verbindung oder Relationierung dieser Modi Operandi herauszuarbeiten.

Eine Rekonstruktion ebenjener impliziten, habitualisierten kollektiven Orientierungen in Bezug auf Vorstellungen und Darstellungsweisen Sozialer Arbeit schiene mir in doppelter Hinsicht ein lohnendes Unterfangen: Zum einen könnten die (vermeintlich) vorherrschenden und gefestigten Vorstellungen zu Sozialer Arbeit und ihrer Praxis und darin implizite Orientierungen rekonstruiert werden, um die Handlungspraxis von Journalist*innen zu erforschen. Hierbei könnte auch analysiert werden, in welcher Weise solche Erfahrungsbilder mit dem institutionellen Kontext zusammenwirken, und es könnten strukturelle Ermöglichungsbedingungen und Grenzen in den Blick genommen werden; ein Vorgehen, das wiederum möglicherweise interessante Erkenntnisse über Orientierungen liefert, die zu dem verstetigten Bild Sozialer Arbeit in den Medien beitragen, was sich gemäß Straub „über vier Jahrzehnte kaum verändert hat“ (Straub 2010, S. 214). Darüber hinaus könnten neue Erkenntnisse dazu beitragen, das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Öffentlichkeit sowie Öffentlichkeitsarbeit als relevanten Teil professioneller Sozialer Arbeit mehr in den Fokus zu rücken, da dies nach wie vor nur zögerlich angegangen wird (vgl. Straub 1999).

Zugleich zeigt Kessler auf, dass bisherige Studien zum einen nur fragmentarisch aufgreifen, wie Themen und Praktiken Sozialer Arbeit medial verhandelt und dargestellt werden; zum anderen fokussierten diese Arbeiten auf einer methodologischen Ebene zuvorderst „medial artikulierte Vorstellungen“ und

verblieben auf der Ebene des kommunikativen Wissens (vgl. dazu auch Schäfer 2010, S. 299).

Vor diesem Hintergrund liefert Kessler einen bedeutsamen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsstands, in dem sie sowohl durch die quantitativ-formale Analyse hinsichtlich Stellenwert und Art und Weise der Themen, die dargestellt werden, als auch durch die qualitativ-rekonstruktive Analyse interessante empirische Ergebnisse generiert und somit die bisherigen Forschungen zum Thema verdichtet hat. Insbesondere die Beschäftigung mit impliziten in Sprache und Darstellungsweise eingelassenen Bildern Sozialer Arbeit bieten vielversprechende Anknüpfungspunkte. So konnte Kessler in ihrer Analyse aufzeigen, dass in der medialen Berichterstattung Sozialarbeitende regelmäßig als „Sehende“ bzw. „Wachende“ adressiert werden. Die damit einhergehende Anforderung, potenzielle Gefährdungen zeitnah zu erkennen und zu unterbinden („Warnende“), konnte im Kontext der Pandemie nicht mehr oder nur noch unzureichend erfüllt werden, sodass dieses Bild medial infrage gestellt wurde und die Fachkräfte, so Kessler, in der medialen Darstellung zu „Nichtsehenden“ bzw. „Eingeschränkt Sehenden“ wurden. Dieses implizit vermittelte Bild zur Rolle von Sozialarbeitenden während der Pandemie schließt somit an explizite Bilder der Berichterstattung an, in denen die Sozialarbeitenden diejenigen seien, „die Familien in schwierigen Lebenslagen beobachten und kontrollieren und damit als ‚Wächter*innen‘ [Herv. i. Orig.] des Kindeswohls agieren“. Auch lassen sich hier Anschlüsse an bisherige Studienergebnisse finden, nach denen Soziale Arbeit zuvorderst im Sinne einer Kontrollfunktion verstanden wird (vgl. Brandhorst 2015, S. 57 ff.), was meines Erachtens auch mit dem gesetzlichen (Schutz-)Auftrag Sozialer Arbeit zusammenhängt (vgl. bspw. SGB VIII, § 8a).

Ergänzt wird dieses Bild um eine fehlende Wahrnehmung für die Professionalität und Notwendigkeit Sozialer Arbeit. So führt Kessler aus, „dass die Sozialpädagog*innen (wie ihre Adressat*innen) zu Unsichtbaren in der Gesellschaft gehören“. Übergeordnet stellt sie heraus, dass weniger explizit vermittelte Vorstellungen das Bild Sozialer Arbeit im Kontext der Corona-Pandemie bestimmen, sondern vielmehr implizite Bilder und deren mediale Vermittlung eine zentrale Rolle spielen.

Gerade mit Blick auf die „Bildlichkeit“ und gesellschaftspolitische Relevanz Sozialer Arbeit liefert Kessler somit in zweierlei Hinsicht einen wichtigen Beitrag:

(1) Durch die Rekonstruktion impliziter Bilder bzw. Orientierungen wird die diskursanalytische Forschung um eine weitere Perspektive ergänzt.

(2) Und die Arbeit widmet sich dem bislang in der Forschung wenig beleuchteten Aspekt *wie* Soziale Arbeit als Profession und Praxis über den Diskurs hinweg dargestellt wird.

Resümierend hält Kessler hierzu fest, dass „aus Perspektive der Sozialen Arbeit [...] jedoch weniger [interessiert], durch welche impliziten Regeln der

Diskurs über sie in den Medien strukturiert wird, sondern eher *wie* [Herv. i. Orig.] Soziale Arbeit als Profession und Praxis über den Diskurs hinweg dargestellt wird.“

Anhand der medialen Darstellung Sozialer Arbeit stellen sich meines Erachtens aus Perspektive einer kritisch-reflexiven Forschung Sozialer Arbeit hierbei allerdings die Fragen, inwiefern diese öffentlich-medialen Diskurse die Handlungsaufträge Sozialer Arbeit mitstrukturieren und ob die Soziale Arbeit nicht auch ein berechtigtes Interesse daran haben könnte, mehr Wissen über die impliziten Regeln der Diskursstrukturierung zu erfahren. Die kritische Diskursanalyse zielt auf die Rekonstruktion gesellschaftlich-öffentlicher und medial vermittelter Wirklichkeitsdefinitionen (vgl. Bittner 2008, S. 10). Übergeordnet geht es darum, sich damit auseinanderzusetzen, „was (jeweils gültiges) Wissen überhaupt ist“ (Jäger 2001, S. 83). Die Diskursanalyse nimmt Bezug auf die diskursive Ebene und auf den Prozess der Generierung hegemonialer Deutungsmuster (vgl. Bettinger 2008, S. 417). Hierbei gilt es allerdings zu reflektieren, in welcher Art und Weise der Diskursbegriff sowohl dokumentarisch als auch diskursanalytisch verwendet wird. So stellt Martin Bittner (2008, S. 150) heraus, dass die Diskursanalyse in der praxeologischen Wissenssoziologie stärker verankert werden müsse und hierbei „eine Annäherung der Begriffe des konjunktiven Wissens und des Diskurses [...] von besonderem Interesse [sei]“. Arnd-Michael Nohl verweist hierbei darauf, dass im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung bei der fallübergreifende Modi Operandi rekonstruiert und typisiert werden, jeder Modus Operandi, innerhalb dessen ein Thema behandelt werde, auch einen Diskurs darstelle. Dieser Diskurs lasse sich zugleich von anderen Diskursen zum selben Thema abgrenzen. Dies bedeute, dass der in der Dokumentarischen Methode angelegte Diskursbegriff sich nicht auf einzelne Diskurse beschränke, sondern die Heterogenität der Diskurse zu einem Thema beleuchte, ohne vorab zwischen unterschiedlichen Machtpositionen der Diskurse zu unterscheiden (vgl. Nohl 2016, S. 129).

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse ließe sich meines Erachtens dann fragen, ob hier nicht mittels einer kritischen Diskursanalyse, die nicht nur auf einer quantitativ-formalen Ebene verbleibt, die unterschiedlichen Diskursstränge noch mehr in den Blick genommen werden müssten. Diese Diskursorganisationen noch stärker zu berücksichtigen sowie eine Gesamtanalyse der Diskursstränge, schiene mir ein für die Forschungsarbeit sehr zuträgliches und ergänzendes Vorgehen.

Nohl betont hierbei in Anlehnung an Karl Mannheim (1985) die Herausforderung, die sich zwangsläufig im Kontext der Diskursforschung ergebe, nämlich inwiefern „die Wechselwirkungen und Verbindungslinien zwischen öffentlichen Weltauslegungen und den hinter ihnen stehenden Zusammenhängen von konjunktiven Erfahrungsräumen zu rekonstruieren sind“ (Nohl 2016, S. 124). Eine dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse hat zum

Ziel, den impliziten Modus Operandi, der Diskursen unterliegt, zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2016, S. 125). Die vorherrschende Unterscheidung zwischen dem expliziten kommunikativen und dem impliziten konjunktiven Sinn wird somit umgestellt auf eine doppelte, sich kreuzende Leitdifferenz: zum einen die Differenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen und diejenige zwischen explizitem und implizitem Sinngehalt. Hier kann dann auch vom „impliziten Aspekt kommunikativen Wissens“ (ebd.) gesprochen werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie dieser Modus Operandi und der ihm zugrunde liegende Diskurs in spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen verankert ist bzw. auf andere übergreifende Zusammenhänge konjunktiver Erfahrungsräume verweist, aus denen die Produzent*innen ebenjener Diskurse stammen (vgl. ebd.). Zugleich kann die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse und konjunktiver Erfahrungsräume möglicherweise verdeutlichen, dass es Homologien zwischen dem Modus Operandi der Diskurse und bestimmten konjunktiven Erfahrungsräumen gibt (vgl. ebd., S. 134). So hebt Nohl hervor, dass „der (implizite) modus operandi kommunikativen Wissens und der modus operandi konjunktiven Wissens strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen [könnten], ohne aber identisch zu sein“ (ebd.). Diesen strukturellen Ähnlichkeiten lägen sowohl die Affinität bestimmter politischer-kultureller Milieus für bestimmte Medien als auch die Kompetenzen, am öffentlichen Diskurs aktiv teilzunehmen, zugrunde. Dies bedeute auch, dass andere konjunktive Erfahrungsräume und die sie konstituierenden sozialen Gruppen bestimmten Diskursen fernstünden und dementsprechend nur unzulänglich bis gar nicht am öffentlichen Diskurs teilnahmen und Aufmerksamkeit erführen. Diese vorliegenden differenten Machtverhältnisse könnten somit durch eine dokumentarische Interpretation konjunktiver Erfahrungsräume und öffentlichen Diskursen analysiert werden (vgl. ebd., S. 134).

Darüber hinaus könnte es dem Erkenntnisinteresse dienen – ergänzend zu dem der Forschungsarbeit zugrunde liegenden Sprach- und textbasierten Bildverständnis –, visuelle Bilder und Fotos in eine dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse einzubeziehen und der Frage nachzugehen,² wie Soziale Arbeit in den Medien in Form von Fotos, Abbildungen und dergleichen dargestellt wird. Zudem könnten sich, wie Kessler in ihrem Beitrag bereits selbstkritisch anmerkt, möglicherweise kontrastreiche und tiefere Erkenntnisse durch Hinzunahme weiterer Tageszeitungen für die Analyse ergeben. Ein solches Vorgehen mit dem zusätzlichen Fokus auf stabile Relationen zwischen verschiedenen Zeitungen wäre meines Erachtens wichtig, um die Analyse zu verdichten.

2 Vgl. für eine Verbindung von Diskurs- und Bildanalyse im Kontext der Dokumentarischen Methode auch Schäffer 2009.

4 Schluss und Ausblick

Kessler liefert mit ihren empirischen Ergebnissen interessante Erkenntnisse zu medial vermittelten Bildern Sozialer Arbeit während der Corona-Pandemie. Insbesondere die Zusammenführung der Ergebnisse der qualitativ-rekonstruktiven Analyse mit der quantitativen Erhebung ermöglicht einen umfassenderen Einblick auf den Forschungsgegenstand und regt zu einer weiterführenden Forschung an.

Eine Stärke des Beitrags ist es, die implizit in der Sprache und Darstellungsweise eingelassenen Bilder zu öffentlichen Diskursen zur Sozialen Arbeit zu rekonstruieren und diese implizit im Text transportierten Bilder deutlich zu machen. Dies scheint auch angesichts der „Unsichtbarkeit“ Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, die sich laut Kesslers empirischen Rekonstruktionen, „auf die fehlende Wahrnehmung für die Professionalität und Notwendigkeit der Sozialen Arbeit“ verdichten lässt, von Interesse, um den Diskurs generell um empirisch fundierte Ergebnisse zu bereichern. An dieser Stelle wäre es vonnöten, die Analyse um weitere Arbeitsfelder Sozialer Arbeit zu ergänzen, um zum einen die doch sehr weitgehend gefasste „Unsichtbarkeit“ Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe auszudifferenzieren und einer eher pauschalisierenden Perspektive vorzubeugen: Inwiefern findet beispielsweise eine Differenzierung in der Berichterstattung statt? Welche Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe rücken gegebenenfalls stärker in den medialen Fokus und welche nicht? Welche (gesamtgesellschaftlichen) Themen spielen dabei eine Rolle? Über welche Arbeitsbereiche Sozialer Arbeit wird nur bruchstückhaft bis gar nicht berichtet, über welche Bereiche wird mehr berichtet? Zum anderen könnte durch weitere Erhebungen das Forschungsvorhaben noch mehr an Kontur gewinnen.

Daran könnten weitere Forschungen anschließen, die auch die zentralen Orientierungen der jeweiligen Akteur*innen, über die berichtet wird (in diesem Fall Sozialarbeiter*innen) und der am medialen ‚Entstehungsprozess‘ beteiligten Personengruppen (in diesem Fall Journalist*innen) in den Blick nehmen. Mithilfe einer dokumentarischen Diskursanalyse könnten implizite Muster (Modi Operandi) der Darstellung bzw. Berichterstattung herausgearbeitet werden.³ Es würden sich damit aus meiner Sicht vor allem zwei empirische Fragen stellen: (1) ob sich die von Kessler rekonstruierten Bilder Sozialer Arbeit in den Medien auch bei den befragten Rezipient*innen rekonstruieren lassen sowie welche Orientierungen darüber hinaus zugrunde liegen bzw. in welcher Art und Weise jene Ab- und Denkbilder vonseiten der Rezipient*innen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen konjunktiven Erfahrungsräume rezipiert

3 Für wichtige Anregungen zu dieser Replik und dem zugrunde liegenden Thema möchte ich an dieser Stelle Dr. Martin Hunold danken.

werden und (2) auf welchen zentralen Orientierungen und Erfahrungsbilder die Berichterstattung zur Sozialen Arbeit basiert. Diese weiterführende Forschung könnte darüber hinaus zusätzliche empirische Erkenntnisse liefern, die insbesondere auf einer handlungspraktischen Ebene im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit in der Sozialen Arbeit verarbeitet und genutzt werden könnten. Resümierend stellt Stefanie Kessler fest, dass „eine mediale Präsenz der KJH nicht zuletzt auch von der Öffentlichkeitsarbeit der Sozialarbeitenden abhängig [sei]“, und plädiert dafür, dass Soziale Arbeit aktiv und verstärkt den Kontakt zu Medien suchen sollte, um gezielt Einblicke in deren Praxis zu ermöglichen und eigene Positionen transparent darzulegen, um somit in der medialen Öffentlichkeit stärker wahrgenommen zu werden und zum Diskurs beitragen zu können.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2008). Gegen Worte – Was heißt ‚Iconic/Visual Turn‘? *Gegenworte* 20, S. 9–15.
- Bettinger, F. (2008). Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik. Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. In R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 417–446). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bittner, M. (2008). *Aufstand in den banlieues. Der Versuch einer Verbindung von Diskursanalyse und dokumentarischer Methode*. Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft. Bd.38. Berlin: Logos.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Brandhorst, F. (2015). *Kinderschutz und Öffentlichkeit. Der ‚Fall Kevin‘ als Sensation und Politikum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger, S. (2001). Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden* (S. 81–112). Opladen: Leske + Budrich.
- Jäger, S. (2007). Diskurs als ‚Fluss von Wissen durch die Zeit‘. Ein transdisziplinäres politisches Konzept zur Deutung gesellschaftlicher Wirklichkeit. In M. Jäger, & S. Jäger (Hrsg.), *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse* (S. 15–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klüsche, W. (1999). *Ein Stück weitergedacht... Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Maier, T., & Thiele, M. (2019). Theoretische Perspektiven auf mediale Geschlechterbilder. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 403–419). Wiesbaden: Springer VS.
- Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., Santen, E. v., & M. Seckinger (2020, Juni). *Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten der Corona-Pandemie. DJI-Jugendhilfeb@rometer bei Jugendämtern*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/1234_DJI-Jugendhilfeb@rometer_Corona.pdf. Zugegriffen: 25. August 2022.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1985). *Wissenssoziologie. Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Meyer, N., & Buschle, C. (2020). *Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie. Zwischen Überforderung und Marginalisierung; Empirische Trends und professionstheoretische Analysen zur Arbeitssituation im Lockdown*. IUBH Internationale Hochschule Erfurt. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/68095/ssoar-2020-meyer_et_al-Soziale_Arbeit_in_der_Corona-Pandemie.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2020-meyer_et_al-Soziale_Arbeit_in_der_Corona-Pandemie.pdf. Zugegriffen: 25. August 2022.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, S. 115–136.
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen: Barbara Budrich.
- Rerrich, M. S. (2010). Soziale Arbeit als Frauenberuf: der lange Weg zur Gendered Profession. In C. Engelfried, & C. Voigt-Kehlenbeck (Hrsg.), *Gendered Profession* (S. 91–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rühl, M. (1993). Images. Ein symbolischer Mechanismus der öffentlichen Kommunikation zur Vereinfachung unbeständiger Public Relations. In W. Armbricht, H. Avenarius, & U. Zabel (Hrsg.), *Image und PR. Kann Image Gegenstand einer Public Relations-Wissenschaft sein?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäffer, B. (2009). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Grotlüschen, A./ Hof, C./ Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg): *Strukturen lebenslangen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider, S.94-111.
- Schäffer, B. (2010). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarus, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 207–232). Opladen: Barbara Budrich.

- Schäffer, B., Maes, J., & Dörner, O. (2010). Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (,WAB‘). Zu Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In C. Hof, J. Ludwig, & B. Schäffer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung vom 24. bis 26. September 2009 an der Hochschule für Philosophie München, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität der Bundeswehr München* (S. 155–170) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Straub, U. (1999). Klappern gehört zum Handwerk – auch in der Sozialen Arbeit. Ein Plädoyer für die Institutionalisierung von Öffentlichkeitsarbeit in der Lehre. In *Sozialmagazin* 24(10), S. 52–58.
- Straub, U. (2001). Image und Öffentlichkeitsarbeit der Jugendhilfe. Beziehungsarbeit mit der Öffentlichkeit. In *Forum Erziehungshilfen* 5, S. 264–272.
- Straub, U. (2004). Jugendhilfe im Spiegel der (Lokal-)Presse. *Sozialmagazin* 29(4), S. 30–36.
- Straub, U. (2010). Wer sich wie ein Bild macht. In G. Cleppien, & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 205–218.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süddeutsche Zeitung (2020, 16. Juni). Zweifel an Wirkung von ‚Gute-Kita-Gesetz‘. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/kindergaerten-zweifel-an-wirkung-von-gute-kita-gesetz-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200616-99-437869> Zugegriffen: 12. September 2022.
- Roßbach, H. (2018, 14. Dezember). Was sich mit dem ‚Gute-Kita-Gesetz‘ ändert. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/politik/gute-kita-gesetz-1.4253384>. Zugegriffen: 08. September 2022.
- Tobies-Jungenkrüger, M., Kessler, S., & Hunold, M. (i. E.). Jugendwohngruppen in den Zeiten der Corona-Pandemie. Bewältigungspraktiken und Selbstverortungen von sozialpädagogischen Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In A. Böhmer, Z. Clark, M. Engelbracht, D. Hüblich, B. Hünersdorf, K.-P. Sabla-Dimitrov, V. Täubig, & U. Voigtsberger (Hrsg.), *Sozialpädagogische Professionalisierung in der Krise?* Weinheim: Beltz Juventa.

Theoretical and Practical Considerations Concerning the Use of Larger Qualitative Samples for the Documentary Interpretation of Pictures

Computer-Assisted Image Assessment and the Iconic Operationalization of Tinder Profiles

1 Introduction

As the empirical branch of the praxeological sociology of knowledge, the documentary method (Bohnsack, 1999; Mannheim, 1982) aims to explicate the implicit and conjunctive knowledge that constitutes milieu-specific constructions of reality. The goal of this method is to identify and further explicate the dominant habitus within social spaces, as well as to understand the researched milieus themselves. The documentary picture interpretation (Bohnsack, 2008, 2011, 2020a) is a comparatively new branch of empirical research within the praxeological sociology of knowledge that combines the documentary method by Ralf Bohnsack (1999) and Karl Mannheim (1964, 1982), the iconological approach by Erwin Panofsky (1979), and the iconic by Max Imdahl (1996). It aims to explicate the theoretical and practice-guiding knowledge of social actors through the pictures they produce and authenticate. The present essay focuses chiefly on the documentary interpretation of pictures produced as artefacts of everyday life¹ as the central object of empirical research.

Although the documentary method is practically more concerned with the interpretation of a selected few cases, it is also designed to enable the generalization of its results for the investigated conjunctive spheres of experience

1 Artefacts of everyday life are used as antonyms of products that are originally created for research purposes (see also Bohnsack, 2011, p. 118).

(Bohnsack, 2007, 2011, pp. 21–23; Bohnsack et al., 2019). While every conceivable subject of interpretation will inevitably belong to various conjunctive spaces of experience (e.g., social class, age, gender, etc.) they fundamentally constitute singularities that do not allow generalizations by themselves. This problem concerning generalizability is partially accounted for by the methodological design of the documentary method itself. In a reverse approach, the documentary method attains certain levels of generalizability through the systematic utilization of empirical horizons of comparison (Bohnsack, 2018, p. 56) and the following generation of types. As such, the documentary method bases its generalizations on abstractions of its interpretations (Bohnsack et al., 2019, p. 21 ff.). While this type of generalization aims for conceptual rather than statistical representativity (Corbin & Strauss, 1990, p. 94; Wohlrab-Sahr & Przyborski, 2018, p. 94), the quality of the generalization still depends on the number of cases (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014a, p. 282) and induces the need for a sufficient sample size.

This paper argues that an overly limited sample size that relies exclusively on purposive and theoretical case-by-case sampling (see also Wohlrab-Sahr & Przyborski, 2018, pp. 95–96) inhibits the true potential of the documentary method to conduct research on social spheres and to generate satisfactory generalizations. An exclusively continuous sampling throughout and for the *comparative analysis* (cf. Bohnsack, 2011, p. 21) locks the investigated cases into empirical proximities dictated by the function of a case to validate the interpretation of its predecessor. This will ultimately lead to restrictions concerning the potential scope of the findings and the validity of their subsequent generalizations. Therefore, investigating entire conjunctive spaces and their habitus requires broader perspectives in the form of larger qualitative samples that circumvent the aforementioned empirical proximities. Larger samples remain uncommon in both qualitative and reconstructive social research alike, as both traditionally aim for a thorough, in-depth understanding of the investigated constructions of reality. Given the resource-demanding nature of qualitative approaches, this means that larger samples represent a research-practical challenge. Limited sample sizes incentivize the assessment of case-specific habitus and their subsequent differentiation from other singular cases. By itself, this does not allow the sufficient assessment of conjunctive spheres, nor does it provide the necessary empirical material to abstract the identified types to a satisfying degree. There is untapped potential concerning the systematic utilization of larger qualitative samples to further support the generalizability of the findings, as well as to guide the case selection of the to-be-interpreted

material and thus the methodical control of the *situational determination* (Berger & Luckmann, 1967, p. 7) of the researcher.²

The goal of the present paper is to elaborate on the research-practical need for and benefit of larger qualitative samples for the documentary interpretation of pictures, while also proposing a practical approach to the utilization of such samples. In so doing, this paper introduces the *computer-assisted image assessment*, an experimental workflow that is actively developed as a solution for the research-practical needs of the project entitled *The Presentation of Attraction in Online Dating: A Documentary Interpretation of Tinder Profiles in Germany, South Korea, and Hong Kong*. Chapter 2 continues the theoretical elaboration of the introduction by discussing the requirements concerning the samples for documentary research. In so doing, it also provides further arguments for larger qualitative samples for the documentary interpretation of pictures. Chapter 3 introduces the aforementioned research project and the role of Tinder profiles in their particularity as the empirical research object in the practical context that necessitates the development of the herein-presented approach. Finally, Chapter 4 presents the computer-assisted image assessment to illustrate the practical handling of larger qualitative samples prior to and in preparation for the documentary interpretation of pictures.

2 Larger Qualitative Samples for the Documentary Interpretation of Pictures

2.1 Reasons to Employ Larger Qualitative Samples

The documentary method traditionally aims to facilitate an in-depth understanding of the investigated habitus and the associated construction of social reality. It goes beyond the traditional scope of qualitative methodologies and aims to facilitate generalizations concerning the investigated conjunctive spaces of experience (Bohnsack, 2011, pp. 21–23; Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2018). The documentary method implements this generalization (that is, praxeological typification) of its interpretations through abstraction and the subsequent identification of meaning-genetic, as well as socio-genetic (Bohnsack, 2007; Bohnsack et al., 2019) or relational types (Nohl, 2012). Discussing the goal of the documentary method to generalize its findings necessitates a closer examination of the sample as the empirical inception point of every research design.

2 Also referred to as *the social connectedness of knowledge and thinking* (Bohnsack, 2020b, p. 416).

According to Przyborski and Wohlrab-Sahr (2018, pp. 95–96), the sampling for the documentary method needs to be conducted as systematic, theory-driven data collection (that is, theoretical sampling). Theoretical sampling supports the documentary method in two major ways. First, it frames the empirical material within the context of the research question and subsequently supports the theoretical framing of the orientation problem (see also Glaser & Strauss, 1998, para. 53). Second, an ongoing theoretical sampling for the sake of constant comparison in the spirit of the grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) and abductive reasoning (Peirce, 1991) provides the necessary empirical horizons of comparison for the validation and methodical control of the identified types (Bohnsack, 2008, paras. 62–63; Bohnsack et al., 2019, p. 31). Theoretical sampling is essential for the research of social milieus and social phenomena within the latter, as the documentary method requires a theoretical framing of the functional context that connects the to-be-sampled cases. The *functional context* refers to the unifying purpose of all sampled pictures. Pictures, like all other artefacts of everyday life, constitute interpretively open and thus highly *polysemic* condensations of knowledge (Bohnsack, 2011, pp. 45–46; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014b, pp. 329–330) that need to be framed through their *functional context*³ (for example, their usage as a communicative gesture in social interaction). It is recommended to approach the sampling via the functional context when researching pictures as *artefacts of everyday life* and therefore as social acts in their production and their usage. The theoretical sampling ensures that contrasting cases that are relevant to the research question are provided. However, as the fundamental acquisition of the to-be interpreted data, the theoretical sampling must primarily focus on providing cases that are contrasting in their social origin but not (yet) in their performative differentiation. The latter will happen through the case selection for the comparative analysis and, therefore, after the *sampling*.⁴ The next consideration is how many cases to sample. Case studies constitute a common approach in previous applications of the documentary method. These designs start with one central case and extend its sample systematically by adding additional cases as empirical horizons of comparison. Such case-centred research designs conduct their sampling continuously and on-demand, whereby the additional cases serve as contrasts to empirically validate the central case of interpretation. As such, ongoing sampling is an integral part of the comparative analysis and the documentary method.

- 3 *Functional context* denotes a theoretically conceived orientation problem for the empirical material that is to be interpreted.
- 4 *Sampling* refers strictly to the overall data collection; *case selection* denotes the identification of particular cases for interpretation and comparison.

Theoretical samples that provide empirical verifications of mind-experimental horizons of comparisons (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2018, p. 238) on an on-demand basis are inherently biased towards case-centred research, as the sampling inevitably revolves around an initial case that needs to be compared. Consequently, an ongoing theoretical sampling throughout and limited to the comparative analysis is suitable for research that aims to explicate how a particular case fits into *the social* (that is, to interpret a particular case relative to other cases) but is less suitable in researching *the social* from a broader perspective (that is, to develop generalizations for conjunctive spaces that relate cases). The aforementioned type of sampling ends when the respective interpretations have been satisfactorily validated through the comparisons with positive and negative horizons of comparisons. This means that the extent to which additional material is sampled remains within the functional proximity of the to-be-interpreted cases that prompt the inclusion of additional cases in the first place; in other words, it is driven by the comparative analysis rather than the goal to generalize (see also Bohnsack, 2008, p. 63, 2011, p. 21; Bohnsack et al., 2019, p. 41). This proximity imposes a limitation on the quality of the generalization, as the inclusion of additional cases remains based on their function to validate interpretations of cases and not on the discovery and exploration of additional orientations within a conjunctive space. Consequently, the aforementioned sampling prevents systematic insight into possible orientations that constitute the very foundation of any generalization and instead prioritizes the validation of individual cases (that is, their interpretations). Furthermore, there is the lingering risk that the situational determination of the researcher(s) still poses inherent limitations to the extent of the theoretical sample, turning the latter into a form of an empirical echo chamber. This can happen if the cases for the comparative analysis are collected as empirical verifications of what had until then been the thought-experimental horizons of comparison of the researcher. The latter type of empirical cases shall not be ignored or downplayed in their relevance. However, the cases that are to be compared are collected horizontally, so the focus of the research shifts from a central case toward social milieus.

Therefore, it is suggested to avoid only extending the sample dynamically throughout the comparative analysis by adding purposive horizons of comparisons, and instead to start the research with a theoretically clustered sample that is collected independently from the selective preferences of the researcher(s). The sample should be collected as a clustered random sample at the very beginning of the empirical pipeline and within the theoretical confines of the study before the actual case selection for interpretation. It is not important that the sample is *truly random*, but rather that the cases cover a large spectrum that is not defined by any potential value for the comparative analysis but to have an unbiased set of data within the theoretical confines of the research interest. Such larger qualitative samples serve the purpose of providing empirical

horizons of comparisons that are untouched by the inherent selectivity of the researcher(s), while also allowing various orientations to emerge in each cluster.⁵

2.2 *Considering the Sample Range and Sample Density*

To introduce a broader perspective to the sampling process, it is important to formally differentiate between what should be understood as the sample range and the sample density. The *sample range* refers to the overall number of cases within the sample, while the *sample density* denotes the amount of interpretable material per case (that is, pictures and eventually other types of material for the sake of triangulation). The previously discussed case-centred research design typically employs low-range samples, as the expansion of the sample is motivated by the necessity to provide empirical horizons of comparison that support the interpretation of a central case.

The theoretical acceptance of low-range samples and the resulting bias toward sample density (for the sake of triangulation and the validation of singular interpretations), as well as its attempt to generalize, is justified partially within the methodological discourse of the documentary method. The argument is that the homologous pattern from which the habitus can be reconstructed and subsequently abstracted will be inevitably found in every artefact (pictures, texts, etc.) of the same producers (Bohnsack, 2008, para. 22, 2011, pp. 77, 143). This line of thought is reasonable when it comes to the consideration of how much empirical material is necessary in order to identify the habitus of a single case. It also underlines how the sample density relates to the degree of clarity to which the habitus of individual cases can be interpreted. More material per case provides more case internal horizons of comparisons that explicate a given habitus. However, it does not address the need to systematically expand the sample range (by involving more cases) in order to identify more orientations within a conjunctive space, or rather the cluster as its theoretical approximation.

As theoretical operationalizations, all clusters are merely abstract approximations that can hardly reflect the true intersectionality of any lived reality. Therefore, it is necessary to assume that there is always a multiplicity of potential orientations (habitus) to be identified in these clusters. This will eventually hint at more subtle conjunctive spheres of experience that have not yet been covered by theoretically conceived categories as represented by the

5 The term *cluster* is employed as an analytical category for the investigated conjunctive spaces of experience and is informed by the overarching research interest of a given study.

clusters (cf. Nohl, 2012, para. 171).⁶ Just as the habitus of a single case (informant) echoes through all of its elements (see also Bohnsack, 2011, p. 77), the typical habitus of particular conjunctive spaces of interest will document themselves in equally homologous patterns across all the associated cases. Therefore, researching social milieus as conjunctive spaces inevitably requires samples that allow various orientations to emerge; or, more metaphorically speaking, the samples need a sufficient range to breathe. Likewise, the samples must provide sufficient amount of cases that enable the empirical verification of the identified orientations and the associated creation of meaning-genetic and socio-genetic types through comparative analysis (Bohnsack, 2007; Bohnsack et al., 2019). It is crucial that these cases as horizons of comparison originate from the same initial sample and not exclusively from purposive-sampled validations of the researcher's interpretative angle.

It must be stressed that an increased density will support the identification of a singular producer's habitus. However, the latter must be empirically validated by comparative analysis with other cases, which requires an increased *sampling range*. The relevance of the sampling range for the validity of the generalization can be further illustrated by using the example of the high-density, low-range sample utilized by Vinicius Liebel, for which he sampled 4462 caricatures by comic artist Philipp Rupprecht published in the newspaper *Der Stürmer* (Liebel, 2010, p. 108). Such a case-centred design is useful and recommended when a research project purposively investigates the habitus of specific actors, and like Liebel, the adjustment of these actors' habitus to the external changes in society; that is, the different phases of German National Socialism. However, the empirical focus on one central producer makes it impossible to validly generalize the findings of such a study to an entire conjunctive space (namely, Germany in 1923–1945) – provided that this is the aim of the study in question. A sufficient generalization for a social milieu requires an increased sample range within the same functional context; that is, newspaper caricatures that address the tension between Germans and Jews (Liebel, 2010, p. 203). Employing a low-range sample diminishes the potential to explore the associated clusters at large and therefore limits the capacity to research *the social through the case*, which is what Mannheim identified as the general objective of sociology (Mannheim, 1982, p. 80), and instead focuses on *the social in the case*. This assessment shall not dismiss or invalidate research that focuses on the *social in the case*, but it is intended to raise awareness to not confuse both aforementioned objectives when designing an implementation of the documentary picture interpretation.

6 The multiplicity of the potential orientations to emerge in the clusters also supports the stance that the to be identified orientations are considered to be specific for particular convergencies of conjunctive spaces of experience (Nohl, 2012, pp. 167–168).

Just like a certain case density is required to sufficiently identify and verify an orientation through *case-internal comparison*, an adequate range is crucial to verify such identified orientations within the investigated clusters. The availability of a sufficient amount of cases for comparison (that is, empirical horizons of comparison) (Bohnsack, 2008, paras. 62–63, 2011, pp. 46–47) is a critical aspect of any documentary interpretation, as it is the comparison and subsequent distinction from other possible orientations that ultimately constitutes the validity of the findings. It is essential to find a balanced mix between sample range and sample density, as the sample must enable the readability of the habitus on the case level but also facilitate the exploration of the spectrum of this habitus and the associated performative realizations. Therefore, it is strongly recommended to not sample from the centre outwards; that is, starting from a central case and further extending the sample by adding additional cases based on their value as positive or negative horizons of comparisons. Instead, the sample range should be as wide as possible but remain within the theoretical frame that is imposed to be the guiding hypothesis of the research question in form of the clusters.

2.3 *Problems of Applying High-Range Samples*

The utilization of high-range samples is unintuitive for documentary interpretation as it is for qualitative research methods at large. Just as the generalization of its findings is a unique feature of the documentary method, it also requires equally unorthodox approaches concerning its sampling. However, there are various points of concern that invoke the field's typical reluctance to employ larger qualitative samples. First, there is the aforementioned overreliance on the on-demand application of theoretical step-by-step sampling. It needs to be clear from the very beginning whether the project ultimately endeavours to research the *social in the case*, or the *social through the case* in order to plan how and on what scale the data need to be collected. This point was already addressed in the previous chapter. Second, a larger sample imposes certain methodological obstacles on the application of the documentary method. After all, the documentary method is still a qualitative approach that aims to facilitate an equally qualitative in-depth understanding of social milieus and social reality within the latter. It is pivotal to gain access to the sampled data in a way (1) that supplements the case selection for the interpretation and (2) enables the utilization of the sample for the comparative analysis. When an application of the documentary method aims to explicate the habitus of one particular actor, the case selection will be chiefly concerned with the identification of the best picture that represents the habitus of the respective case. As previously discussed, the documentary method assumes that the habitus of a given case documents itself in varying intensity throughout all of its elements (Bohnsack,

2011, p. 77). Therefore, it is necessary to identify the orientations within the sample followed by the selection of particularly representative cases through the principle of focus.

The application of the principle of focus to the case selection introduces, at least superficially, a research-practical paradox. Its application inevitably presupposes the identification of the habitus, as the principle of focus serves to identify and select exceptionally suitable cases for the documentary interpretation that are signified by a particular illustrative quality. This shall mean that the habitus to be interpreted is already known, or at least assumed, before the formal interpretation, which is supposed to explicate the said habitus in the first place. This paradox can be partially solved by recalling that the identification of the habitus is, at first, an intuitive process (which is subject to the situational determination of the researcher) and only gets methodically controlled through the actual documentary interpretation and the comparative analysis (Bohnsack, 2008, paras. 62–63, 2011, pp. 21, 46). Accounting for the friction between conjunctive understanding and interpretation (Bohnsack, 2011, p. 18), it remains essential to consider all of these intuitive identifications as tentative and temporary until they are verified through the application of the documentary method. This intuitive identification of the habitus and the subsequently application of the principle of focus can be conducted comparatively easily for the interpretation of case studies and low-range samples. Such identifications become proportionally more demanding when introducing larger qualitative samples that cover hundreds or thousands of cases that cover numerous orientations due to the inevitable intersectionality of lived realities of the informants. Therefore, it is necessary to assess the spectrum of orientations within the sample before selecting representative cases for these orientations. The initial sample was collected based on the research questions and the research-relevant clusters. It can be expected that these theoretically conceived clusters host a multitude of different orientations, only a few of which are truly exclusive to said clusters. However, even shared orientations can vary in their iconic expression, which means that the same orientation (as in meaning-genetic types) can exist within two clusters but with cluster-specific iconic expressions. At this point, it is important to recall how the comparison is to be framed. For pictures as artefacts of everyday life, the functional context constitutes the orientation problem and the first axis of comparison. The meaning-genetic differentiations of this orientation problem constitute the second axis of comparison for the iconic expressions.

Such complexity further amplifies a research-practical obstacle of the documentary method: it is highly detailed and very time-consuming, which is why the selection of representative cases is crucial for both the formal interpretation as well as the comparative analysis. Research-practical problems that are inevitable when dealing with larger samples make such research strategies unattractive but not less relevant. The most apparent problem for the documentary

method in utilizing larger sample ranges arises from the inherent incomprehensible of such visual data, and the resulting obstacles for the identification of orientations, the case selection for the documentary interpretation, as well as the utilization of the images for the comparative analysis. Consequently, the methodological discourse of the documentary method must explore new ways of systematically assessing large-range samples in preparation for the documentary interpretation of pictures.

3 Background of the Research Project

3.1 Background and Theory

The abovementioned theoretical discourse was formulated during the design phase of the research project entitled *The Presentation of Attraction in Online Dating: A Documentary Interpretation of Tinder Profiles in Germany, South Korea, and Hong Kong*. The goal of the project is to understand how subjects reproduce themselves through aesthetic image practices of everyday life within the functional context of Tinder (as image-based online dating) and the consequential anticipation of attraction. In doing so, this project implements a comparative analysis of the iconic image practices of Tinder users in Berlin (Germany), Hong Kong (HKSAR), and Seoul (South Korea), with particular interest in the differences concerning the habitus between these locations, as well as the gender and the sexual preferences of the informants. The intercultural comparison of this study is based on the guiding hypothesis that socio-cultural influences will inevitably shape the atheoretical understanding and subsequent performative realization of the anticipation of attraction within cultural groups as conjunctive spaces of experience.

The theoretical key concept developed for this project is the anticipation of attraction, which is based on the hypothesis that social actors anticipate appealing to generalized others through their impression management. Ritualized exchanges of asynchronous, mediated impression management, such as online dating or job applications, do not enable a dynamic performance in the traditional Goffmanian sense (Goffman, 1959, p. 17 ff.) or allow a known other to be addressed personally. When the unknown, generalized others remain abstract, it is necessary to appeal to the future employer as an abstract entity in the same way that it is necessary to appeal to an unknown set of potential matches in online dating. Therefore, it is inevitable that individuals anticipate attracting an unknown, generalized other through their performance in which they fill the perspective of their obscure audience with a projection of their own ideal understanding of what ought to be attractive or appealing. To attract means to invoke a positive disposition to the performer within the given functional context and should therefore not be confused with already very narrow

romantic or sexual attraction. Investigating the anticipation of attraction from a praxeological lens requires an understanding of how this anticipation of attraction documents itself in social conduct (that is, image practices). This context-specific habitus of attraction documented in Tinder profiles shall be referred to as modes of attraction, which correspond to the meaning-genetic types within the methodological framework of the documentary method (see also Bohnsack, 2011, paras. 21–23, 2017, p. 213 ff.). Also, the anticipation of attraction within the functional context of Tinder fulfils the analytical problem of the orientation problem (see also Bohnsack, 2011, para. 22, 2014, p. 41).

3.2 Introduction to Tinder Profiles as Empirical Objects

Tinder constitutes the functional context in which the anticipation of attraction is performatively invoked through aesthetic image practices. The service has over 450,000,000 unique downloads and 6,900,000 active subscriptions (Match Group, 2021), making it one of the most widespread online dating services. Tinder serves its users as a “social discovery platform” (LeFebvre, 2018, p. 1207) that fulfils various needs, such as establishing social contacts and sexual encounters, social validation, or distraction (Timmermans & De Caluwé, 2017, pp. 27, 37). Tinder’s popularity is partly due to its gamified design and its proximity-based user experience, which facilitates matches based on the relative GPS locations of the users. Tinder operates in three phases: (1) the profile setup phase, (2) the swipe phase, (3) and the chat phase. The swipe phase, which is the defining and most iconic feature of Tinder, can be understood as follows:

“Tinder uses the GPS feature of the user’s mobile phone to show nearby eligible partners’ profiles. When users are interested in someone, they anonymously swipe to the right on their phone; when they are not interested in someone, they swipe to the left. When two people swipe right for each other, they are considered matched and are now able to communicate with one another.” (Weiser et al., 2018, p. 29)

The live interaction between users in the chat phase and a potential in-person meeting is locked behind the successful outcome of the swipe phase, which depends on the Tinder profiles as curated repositories of mediated impression management.

The functional design of Tinder demands that the profiles are populated with between one and nine pictures, the age of the users, and their gender. Tinder provides three gender options – male, female, and “more” – with the latter being an umbrella category that is further divided into 37 additional options. Furthermore, Tinder users can provide optional information in form of 500-character long texts, as well as general information like their school or work

affiliation. Such data need to be considered for the sake of triangulation and contribute accordingly to the sample density, but it will be ignored in this paper for the sake of conceptual focus. In addition to the aforementioned categories of self-description, Tinder users have to configure their *discovery settings* (that is, specify what type of users will show up during the swipe phase) in three categories: (1) the age range (18–99), the relative distance to their GPS location (1–161 kilometres), and the desired gender of their matches (that is, the target audience of their profiles). Users can choose to match with either males, females, or “everyone”. Configuring the own matching preference as “everyone” is the only way to match with users who classified themselves within one of the previously mentioned 37 “other” categories.

Tinder users serve as the authorizing and authenticating instances of their profiles while also, possibly, taking the role of depicted and depicting producers of the profile pictures (see also Bohnsack, 2020a, p. 400). This must not necessarily be the case for all pictures, as users are free to upload any picture, whether it is of animals, vistas, memes, or anything they consider relevant. The decisive point is that Tinder profiles constitute, in their selectivity, a condensation of stylistic preference of their respective users (see also Bohnsack, 2011, p. 76) within a distinctive functional context of Tinder; that is, to earn a match in the swipe phase through the means of impression management.

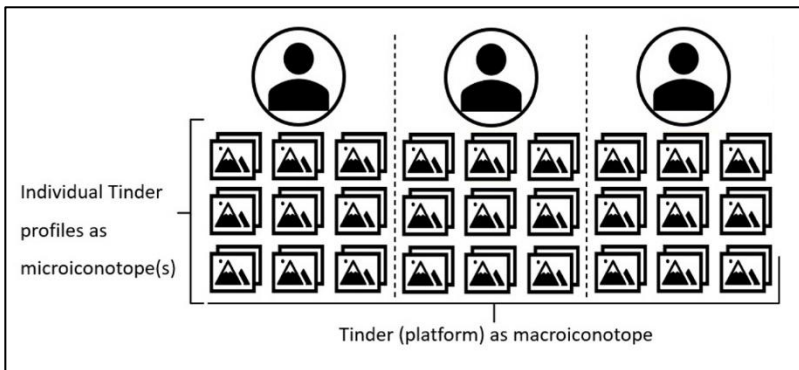


Figure 3.1: Tinder (profiles) as iconotope(s) (© the author)

Figur 3.1 illustrates the structural composition of Tinder as both a digital exhibition space and as a set of *iconotopes* (see also Dörner, 2011). Tinder as a platform constitutes a macroiconotope, or *image space* (see also Endreß, 2017), that contextualizes all profiles and their elements (pictures and other meta-information) within its functional context of online dating in which they are inevitably placed by the users. Consequently, the elements of the profiles are framed as *communicative gestures of asynchronous impression*

management. Singular Tinder profiles contextualize a given set of images as *parts of a sequentially arranged instance of impression management* and as sequences of simultaneities (see also Bohnsack, 2011, paras. 47, 55, 2020a, p. 398), which means that profiles document the respective habitus of the users through their unique compositions and not only through singular pictures alone. On a strictly iconic level, Tinder profiles can also be understood as configurations (of pictures) of configurations (of visual elements within the pictures). Within the macroiconotope of Tinder, profiles and their elements reciprocally reference each other in the shared discursive space they occupy, with profiles further condensing unique forms of meaning that only emerge through the mutual contextualization of and through the profiles. The habitus of individual users documents itself on the profile level, which must subsequently be reconstructed as the homologous pattern that manifests itself to varying degrees in and across all corresponding profile pictures (cf. Bohnsack, 2008, para. 22, 2011, p. 77).

Given that the present study aims to understand the habitus of anticipated attraction and its distribution concerning the investigated clusters, it is necessary to employ a sample that is broad enough to reflect the variability of the possible orientations within the relevant clusters. This can only be facilitated by increasing the sampling range per cluster. Practically, this need for a larger sampling range resulted in an initial sample of 3000 profiles (11,780 pictures), that were collected in 12 theoretically conceived clusters. These clusters were sampled equally in Berlin, Hong Kong, and Seoul (1000 profiles each), and were further separated into gendered groups of male and female (500 each) and according to the sexual preferences of the users (250 each). The dichotomous separation of gender and sexuality is based on the aforementioned profile structure of Tinder. By removing all users who were not located within a 40 km radius of the sampling locations (Berlin, Hong Kong, and Seoul), the sample was adjusted to 2694 profiles and 10,261 pictures.

	Full Sample																							
	2694				10261																			
Location	Berlin				Seoul				Hong Kong															
Gender	Male		Female		Male		Female		Male		Female													
		439	1553	449	2127	443	1269	380	1308	483	2107	500	1897											
Audience	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female												
	217	617	222	936	225	1011	224	1116	212	418	231	851	167	636	213	672	239	1035	244	1072	252	988	248	909
Cluster ID	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												

Figure 3.2: Sample overview (© the author)

Figure 3.2 illustrates the exact distribution of profiles (green) and pictures (orange) per cluster. The theoretical segmentation of the sample in these 12 clusters is based on the aforementioned hypothesis that the performative anticipation of attraction through image practices differs according to the conjunctive

space of experience the users allocate in. Therefore, Berlin, Hong Kong, and Seoul constitute contrasting cases on the geo-social level, while gender and sexual orientation, due to the profile design on Tinder, constitute reliable categories of self-categorization.

4 Computer-Assisted Image Assessment

Named *computer-assisted image assessment*, the approach described below set out to provide a systematic yet explorative means to assess visual data prior to but in preparation for the *established workflow of the documentary picture interpretation* (Bohnsack, 2008, para. 14). There is special focus on the analysis of the planimetric composition and the scenic choreography in the context of the iconic interpretation. The planimetric composition refers to the composition of a picture as a two-dimensional space (Bohnsack, 2008, paras. 34, 41), while the scenic choreography describes the scenic constellation and the relationship of the depicted actors within a picture (Bohnsack, 2011, p. 39). Both the assessment of the planimetric composition and the scenic choreography, along with the projection of perspective,⁷ constitute the reconstruction of the formal composition of the picture (see generally Imdahl, 1996), and are therefore part of the reflective interpretation of the documentary picture interpretation (Bohnsack, 2011, p. 20).

The computer-assisted image assessment complements the documentary interpretation of pictures by (1) operationalizing the visual data to enable a holistic description of the sample, (2) enabling easier navigation for the comparative analysis, and (3) creating a starting point for supplementary statistical evaluation of the sample to support the case selection of the documentary interpretation. The computer-assisted image assessment is separated into two larger segments: the operationalization and the preparation of the data for the documentary interpretation. The two computer vision methods introduced in Chapter 4.1 are chiefly described concerning their analytical use. For more information on installing and using the introduced codes, refer to the referenced manuals and the complementary material at the end of the respective chapters. The computer-assisted image assessment will require the following software packages:

- PyCharm: <https://www.jetbrains.com/pycharm/>
- Anaconda: <https://www.anaconda.com/products/distribution#Downloads>
- R: <https://cran.r-project.org/bin/windows/base/>
- RStudio: <https://www.rstudio.com/>

7 It was not possible to develop as a satisfactory approach that would have enabled the assessment of the projection of perspective, which is why the latter is not covered by this approach.

4.1 Operationalization

4.1.1 Actor Recognition and Shot Type Identification

Actor recognition and *shot type identification* single out all photographs with people in them and categorize the images according to the shot type. Based on the inherent nature of the sample, this compound process provides the necessary preparational work to identify portraits⁸ as the most prevailing type of pictures within the sample and classifies them according to the dominance of the actor within the planimetric space. Based on its application to the documentary video interpretation (Bohnsack, 2011, pp. 157, 247), the shot type identification of the portraits provides a broad understanding of how much of the planimetric space (see also Bohnsack, 2008, para. 34) is occupied by the producer and thus already provides supporting data for the analysis of the planimetric composition. The shot type identification utilizes the following common output categories: (1) extreme close-up, (2) close-up, (3) medium close-up, (4) medium shot, (5) medium long shot, (6) long shot, (7) extreme long shot, and (8) no actor (Cherif et al., 2007, pp. 1–2). The actor recognition and shot type identification are realized simultaneously via a Python algorithm. The latter is realized as a slightly modified version of the PyTorch implementation of the DSFD-Pytorch-Inference (Li et al., 2019) and RetinaFace (Deng et al., 2019) by Håkon Hukkelås (2019), combined with the algorithm for shot type identification provided by Cherif et al. (2007). The code detects all human faces in a given picture and assigns them coordinates within the two-dimensional space of the image. The shot type is calculated based on the identified face height, the image dimensions, and the relative position of the face within the frame (Cherif et al., 2007, p. 3), and subsequently categorized according to the previously listed shot types. Pictures that do not contain any faces are coded as “no actor” images. As this code is not able to detect actors with hidden faces (such as those that are turned away from the camera or cropped out), it is recommended to manually check the “no actor” pictures for false positives. However, the image clustering in the next module is also able to identify these false positives. It is therefore recommended to wait for the manual check. The results of the analysis are provided as CSV files (functionally similar to Excel files) that be further processed by any spreadsheet software.

8 Portrait denotes all pictures with human actors as sujet and without implying any other iconic specification.



Figure 4.1: Visual representation of the actor recognition and shot type identification (anonymized, © the author)

Figure 4.1 illustrates the otherwise abstract procedure of the actor recognition and shot type identification. The code identifies the dimension of the face and passes them to a modified version of the algorithm suggested by Cherif et al. (Cherif et al., 2007). The identified shot type is a medium long shot (MLS).

Resources

- <https://github.com/KamToAzr/Actor-Recognition-and-Shot-Type-Identification>

4.1.2 Image Clustering via PixPlot

Machine-learning-based image clustering as the centrepiece of the operationalization phase enables the exploration of the iconic range of the sample by grouping images based on their visual similarity. It allows the identification of comparatively objective visual clusters and further enables the compensation of the perceptual bias of the researcher(s) concerning the visual trends within the sample. Image clustering provides pivotal information concerning the scenic composition by identifying dominant combinations of objects, object-background variations, or other visual themes.

The image clustering utilizes *PixPlot* (YaleDHLab & Duhaime, 2018), an open-source visualization software that employs the *Uniform Manifold Approximation and Projection* (UMAP) algorithm (McInnes et al., 2018). Despite being developed for visualization, *PixPlot* holds a distinctive potential as an explorative coding tool that supports the understanding of large visual samples. *PixPlot* “[...] uses convolutional neural nets to reduce the images to 2048

dimensions and then uses UMAP to present them in a 2-dimensional map [...]. This process results in similar photos ending up in similar regions of the map”⁹(McInnes, 2018). This procedure makes it possible to identify visually similar images without relying on the literal comparison of pixel formations or fixed output categories. The pictures are clustered solely on their inherent, image-semantic similarities. Not working with fixed output categories allows greater flexibility concerning the clustering, notwithstanding that the researcher remains irreplaceable for the identification and naming of the resulting clusters. The comparative, category-free clustering also means that the accuracy of PixPlot is highly reliant on the size of the sample, as the outcome of the clustering is proportionally more detailed with increased sample size.

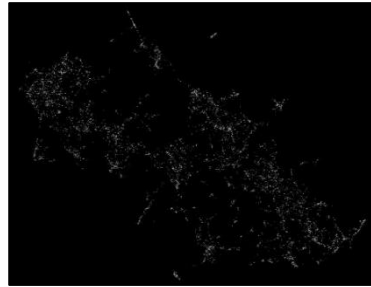
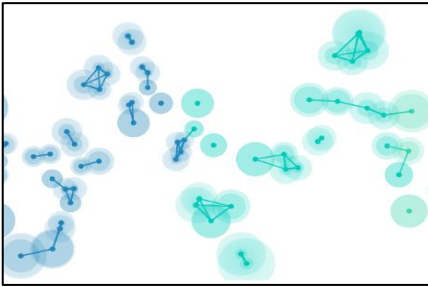


Figure 4.2: Schematic depiction of UMAP clusters (© Coenen & Pearce, n.d., figure 3) Figure 4.3: Exemplary PixPlot map (© the author)

Figure 4.2 provides a schematic depiction of the UMAP output on which PixPlots bases its visualization. Each dot represents one picture, with several dots being clustered “[...] based on the distance to each point's n th nearest neighbour [neighbours in terms of relative similarity]” (Coenen & Pearce, n.d.).

Figure 4.3 shows a for the project generated PixPlot map that replaces the abstract outputs of UMAP with the actual pictures of the sample. This map is freely zoomable and enables the manual inspection of the output.

9 *Map* refers to the visual output of PixPlot, as it projects the entire sample onto a two-dimensional space that can be read similar to geographical maps.

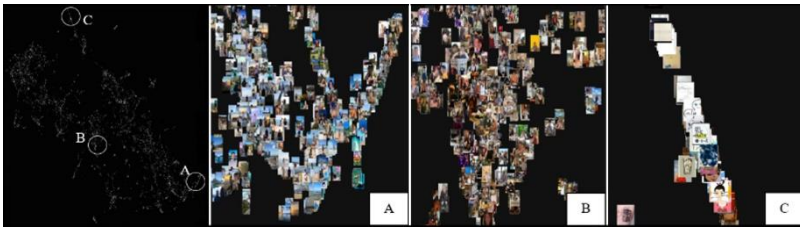


Figure 4.4: Visual clusters as they emerge in the visual PixPlot output (© the author)

Figure 4.4 illustrates the heuristic identification of various visual themes in the PixPlot map. Spheric or “cloudy” formations represent homogenous clusters, for example, (A) with a beach/marine theme, (B) with a dining theme, or (C) with an abstract/drawing/text theme. The elongated shapes/tendrils within the spherical clusters represent variations of the theme. The tendril in Cluster (C) is in particular elongated due to the high variation within the cluster (that is, from drawings at the bottom to pure text at the top). In contrast, the tendrils in Cluster (A) tend to stack and are more numerous, as they represent variations in shot type, gender, and how revealing the beachwear of the producers is. It is important to stress that PixPlot does not identify these themes by itself but instead groups pictures based on their visual similarity. The researcher remains responsible to identify and name what PixPlot clusters. It is proposed to start by identifying the common denominator of the spherical clusters before coding the elongated subcluster concerning their discriminating feature. The clusters can be further explored by re-applying PixPlot to the clustered data, which will normalize their theme as the common denominator and thus enables the identification of additional subclusters.

PixPlot allows the free grouping, selection, and coding of the identified clusters directly through a graphical user interface. The researcher can select the identified clusters with a conventional lasso tool just as one would select multiple icons on the desktop. These selections can be exported as CSV files that contain the filenames of the selected pictures – effectively allowing the free coding of the clusters. The coded output of the image clustering can then simply be merged with the output of the actor recognition and shot type identification, as well as other metadata.

Objects			Environment
Animal	Outfit	Consumables	bar/restaurant
cat	mask	bottle	changing room
dog	nude body	cup	elevator
misc. animals	shades	food	forest/park
Backdrop	suit	glass/drinks	gym
architecture	uniform/cosplay	tobacco	marine
venue	Vehicle	wine glass	mountains
vista	bike	Tool	pool
Shot Type	boat	camera	private
extreme close up	car	computer	sports ground
close up	plane	flowers	toilet
medium close up	skate and surfboard	music equipment	urban
medium shot		toy	vehicle interior
medium long shot	Sujet		Stylisation
long shot	annotated images	mult. producers	mirror selfie
extreme long shot	books	photographs	monochromatic
no actor	car	producer	portrait taken at a dining table
Anonymization	cat	screenshots	selfie
covered by phone	dog	tattoo	shadow silhouette
cropped out	drawings	text	striking a pose
pixelation	flowers	venue	strong, colorful light
sticker	food and drinks	vista	
turn away	misc. animals	visual noise	

Figure 4.5: Coding table showcasing the results of the image clustering (© the author)

Figure 4.5 illustrates the codes that emerged through the PixPlot image clustering of the Tinder sample. Image attributes (cells) are coded heuristically through-out the reading of the PixPlot map (except for the previously identified shot types and pictures showing people) and thus represent the identified clusters. The attribute categories (column names) are constructed via axial coding and subsequent grouping of the image attributes.

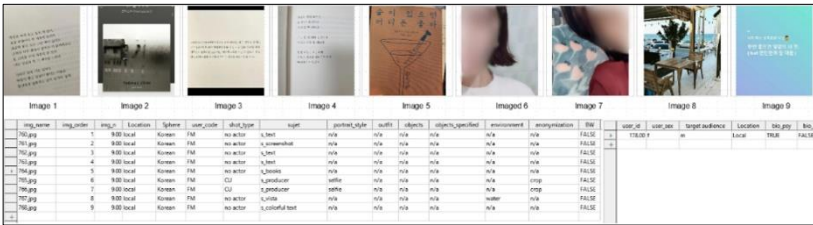
Resources

- UMAP: <https://github.com/lmcinnes/umap>
- PixPlot: <https://github.com/YaleDHLab/pix-plot>
- PixPlot installation and coding guide:
- https://github.com/KamToAzr/Guide_PixPlot

4.2 Data Processing and Preparation for the Documentary Interpretation

4.2.1 Database and Heuristic Coding

As the next step of the computer-assisted image assessment, the database creates a visual association of the output of the operationalization phase with the sampled pictures and the other meta information of the informants. This step utilizes a Hyper SQL database and is implemented via LibreOffice Base. Such a presentation of the data allows the evaluation of the images and their attributes within the context of the respective profiles and enables further cross-profile comparison. This includes the ability to dynamically search and display profiles and their pictures based on their coded attribute, which also permits further manual coding where it becomes necessary, for example, to correct false positives, as discussed in Chapter 4.1.1.



img_name	img_order	img_c	Location	Sphere	user_code	shot_type	light	portrait_style	subject	objects	objects_specified	enrichment	enrichment_status	SW	user_id	user_name	target_audience	Location	img_path	img_i
70d.jpg	1	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, best	no	no	no	no	no	FALSE	1	1701001	no	local	70d.jpg	FALSE	
70e.jpg	2	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, relationship	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70e.jpg	FALSE
70f.jpg	3	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, best	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70f.jpg	FALSE
70g.jpg	4	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, best	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70g.jpg	FALSE
70h.jpg	5	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, best	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70h.jpg	FALSE
70i.jpg	6	0/00	local	Korean	FAM	CU	1, producer	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70i.jpg	FALSE
70j.jpg	7	0/00	local	Korean	FAM	CU	1, producer	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70j.jpg	FALSE
70k.jpg	8	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, video	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70k.jpg	FALSE
70l.jpg	9	0/00	local	Korean	FAM	no actor	1, colorful text	no	no	no	no	no	FALSE	1				local	70l.jpg	FALSE

Figure 4.6: Database form as coding interface (anonymized, compositional work, © the author)

Figure 4.6 illustrates the database interface realized as a customized form that allows simple SQL queries to filter for particular attribute compositions within and across profiles. The profile in Figure 4.6 was returned after filtering for the sujet “books” (also see Figure 4.5). This tool enables easy comparison of visually similar pictures as well as the profiles in which they appear, further enabling a closer comparison of the documented modi operandi and their iconic representations. The arrangement of the interface itself is designed to emulate the sequentiality of Tinder, while also allowing a direct comparison of the images in order to grasp the iconic totality of the profile space as a microiconotope.

Following the setup of the database, the data needs to be further processed to support the case selection. The latter is traditionally conducted by applying the principle of focus (see Chapter 2.3), which requires the analysis of the data in light of the research question and its driving analytical category (that is, the modes of attraction). While the initial unsorted sample made the application of

the principle of focus difficult, the newfound insight into the data allows for a significantly more systematic approach, starting with the heuristic coding of the profiles. This means that every profile needs to be coded heuristically concerning the documented mode of attraction. Based on the discussion of the research-practical paradox of the principle of focus in Chapter 2.3, the heuristic coding (that is, identified orientations) should be considered only tentative until the identified habitus are validated through the formal application of the documentary interpretation.

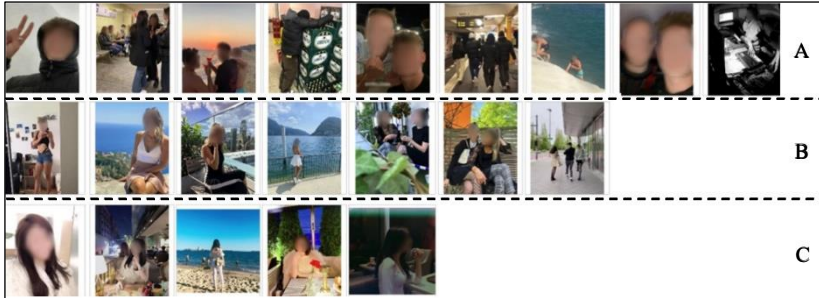


Figure 4.7: Illustration of the heuristic coding of modes of attraction (anonymized, compositional work, © the author)

Figure 4.7 illustrates how profiles are coded heuristically concerning their documented modes of attraction. Profiles (A) and (B) both document habitus that emphasizes the social capital of the producer, while Profiles (B) and (C) document habitus of self-aestheticization. The chosen preliminary codes for these three profiles are (A) self-marginalization in the social, (B) self-aestheticization and social validation, as well as (C) consume-orientated self-aestheticization. This example also illustrates certain recurring iconic themes for these orientations and their overlapping. In order to maintain constancy between each coding session, it is proposed to conduct the heuristic coding per cluster (see Chapter 3.2) and streamline the assigned codes between each coding turn. This also includes a code internal comparison to further differentiate the assigned codes where it is deemed necessary. In a second step, the identified modes of attraction are compared concerning their iconic themes (that is, differences and similarities between different orientations), as well as differences and similarities between the same orientations but between different clusters.

So far, the computer-assisted image assessment has enabled the coding of the pictures and the heuristic coding of the profiles as independent processes, as the coding of the profiles does not functionally rely on the pictures themselves. However, having each picture as well as its associated profile coded

with the tentative modes of attraction makes it possible to identify patterns among the modes of attraction, the clusters, and the image attributes.

4.2.2 Case Selection and Configural Frequency Analysis

The case selection based on the computer-assisted image assessment is still in an experimental state, so the following concept should be taken more as an idea that merits further investigation beyond the scope presented. As previously stressed, it is recommended to select the cases through the principle of focus (see Chapter 2.3), which remains a considerable task given the scope of the available data. Based on the previously conducted coding, the case selection will concentrate on distinctive compositions of pictures (and their elements) within profiles and their function to document various modes of attraction. While the previous assessment helps to understand the modes of attraction across the entire spectrum on Tinder (within the theoretical limitation of the sampled clusters), the study ultimately strives to understand (1) what visual representations are typical for the respective modes of attraction, and (2) what modes are typical for the investigate clusters. Therefore, the case selection must account for what modes of attraction constitute the dominant orientations per cluster, how these orientations are documented, and whether there are differences in how certain orientations are documented across different clusters. It is suggested to employ statistical methods to identify (1) which modes of attraction are significant for the 12 investigated clusters, and (2) which combinations of visual attributes are significant for the aforementioned modes of attraction.¹⁰ The statistically significant cases constitute the pool for the final case selection that will be used in the formal application of the documentary interpretation. One such statistical method can be configural frequency analysis.

Configural frequency analysis (CFA) (Lienert, 1969) was designed in order to “[...] detect patterns in the data that occur significantly more or significantly less often than expected by chance” (Schrepp, 2006, p. 3). Applied to the complex data operationalization provided by the computer-assisted image assessment of the profiles (as configural patterns) and within the context of the herein presented research interest, CFA can be used to identify statistically significant distributions of (1) modes for the clusters, and (2) image-attribute distributions for the modes that “occur more often [or less] as expected by chance” (Schrepp, 2006, p. 4). These significant configurations are also called CFA-

¹⁰ The suggestion of statistical methods must not be mistaken for a bias concerning statistical representativeness, which is not the aim of praxeological typification in the first place (Wohrab-Sahr & Przyborski, 2018, pp. 94–95). Instead, this step is designed to supplement the case selection for the documentary interpretation.

Type/Antitypes. Such identification of significant visual configurations is conceptualized as a means of assessing the correlations between the tentative orientations and the identified visual elements within the sample. By identifying the relationship between the orientations and visual patterns, the CFA-Types serve as support for the previously discussed principle of focus. As a result, the case selection for the formal documentary picture interpretation will concentrate on the profiles that belong to the significant CFA-Types of the respective clusters. The R package `confreq` (Heine et al., 2021) provides a simple software solution to conduct CFA within the scope described above.

Resource

- `confreq`: <https://cran.r-project.org/web/packages/cfa/index.html>
- R and `confreq` tutorial: <https://youtu.be/T6fbc2-jvpo>

5 Conclusion

This paper discussed the benefits and obstacles of larger qualitative samples for documentary research of conjunctive spaces of experience as it became evident during the planning of the project entitled *The Presentation of Attraction in Online Dating: A Documentary Interpretation of Tinder Profiles in Germany, South Korea, and Hong Kong*.

The discussion stressed how the investigation of conjunctive spaces will inevitably require a larger sample range that accounts for the various orientations and their iconic expressions that will emerge due to the inherent intersectionality of the lived realities of the informants. This argument also advocates the reconsideration of the established theoretical sampling, which must provide an adequate number of cases that allow various orientations to be documented. This is facilitated by collecting larger qualitative samples within the theoretically conceived limitation of the to-be-researched conjunctive space (that is, the clusters) and by refraining from an ongoing, case-centred sampling. The introduced computer-assisted image assessment illustrates how modern technological means can support the understanding and organization of such larger visual samples for the documentary interpretation of pictures. While being developed particularly for the aforementioned research project, the computer-assisted image assessment can be transferred with little effort to other samples, which is predominantly due to the high flexibility of `PixPlot` in clustering visual data independent of fixed, predefined categories. This is contrasted by the more limited transferability of the shot type identification, as it was developed first and foremost for portraits. It is important to stress that the codes of the operationalization phase are inevitably biased towards certain elements of the iconic, here predominantly the scenic choreography. This bias is an outcome of the relational comparison of `PixPlot` and thus reflects a certain image-

semantic dominance of certain elements. However, this does not mean that other dimensions of analysis, like the projection of perspective, shall be neglected throughout the in-depth interpretation.

In conclusion, the computer-assisted image assessment introduced herein constitutes a simple proof of concept concerning the utilization of modern means of computer vision that shall incentivize research designs that implement and benefit from larger qualitative samples. It is pivotal that the technical reliance of the computer-assisted image assessment on heuristic and axial coding must not be mistaken for a preference for a logic of subsumption over a logic of reconstruction, as the approach presented herein is designed to assess the data prior to the selection of the documentary method and in support of the latter.

References

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Bohnsack, R. (1999). *Reconstructive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* [Reconstructive Social Research. An Introduction to Qualitative Methods] (3rd ed.). Springer.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode [Type Formation, Generalization and Comparative Analysis: Basic Principles of the Documentary Method]. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Eds.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2nd ed., pp. 225–254). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2008). The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), 1–17.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation* [Qualitative Image and Video Interpretation] (2nd ed.). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität [Habitus, Norm, and Identity]. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Eds.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (pp. 33–55). Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In D. Kettler & V. Meja (Eds.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (pp. 199–220). Anthem Press.
- Bohnsack, R. (2018). Dokumentarische Methode [Documentary Method]. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Eds.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4th ed.). UTB/Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2020a). Iconology and Documentary Method in the Interpretation of Divergent Types of Visual Materials. In L. Pauwels & D. Mannay (Eds.), *The Sage Handbook of Visual Methods* (2nd ed., pp. 397–412). Sage.
- Bohnsack, R. (2020b). *Pesquisa social reconstrutiva. Introdução aos métodos qualitativos*. Petrópolis.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode [Type Formation and the Documentary Method]. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 17–50. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.3>
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung [Typification]. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Eds.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4th ed., pp. 237–241). UTB/ Barbara Budrich.
- Cherif, I., Solachidis, V., & Pitas, I. (2007). Shot type identification of movie content. *2007 9th International Symposium on Signal Processing and Its Applications*, March, 1–4. <https://doi.org/10.1109/ISSPA.2007.4555491>
- Coenen, A., & Pearce, A. (n.d.). Understanding UMAP. *GitHub*. Retrieved December 19, 2021, from <https://pair-code.github.io/understanding-umap/>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Deng, J., Guo, J., Zhou, Y., Yu, J., Kotsia, I., & Zafeiriou, S. (2019). *RetinaFace: Single-stage Dense Face Localisation in the Wild*. <http://arxiv.org/abs/1905.00641>
- Dörner, O. (2011). Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens [Reflections on the Iconotopic Discursivity of Lifelong Learning]. *Bildungsforschung*, 1(8), 165–188.
- Endreß, F. (2017). *Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung: Eine vergleichende Analyse unter Berücksichtigung angrenzender Bildräume* [Images of Aging and Age in the Image Space of Adult Education: A Comparative Analysis under Consideration of Adjacent Image Spaces]. Springer VS.
- Glaser, B. G., & Stauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). Theoretisches Sampling [Theoretical Sampling]. In B. G. Glaser & A. L. Strauss (Eds.), *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Verlag Hans Huber.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Heine, J.-H., Alexandrowicz, R. W., & Stemmler, M. (2021). confreq: Configural Frequencies Analysis Using Log-Linear Modeling. *Cran.r-Project.Org*. <https://cran.r-project.org/web/packages/confreq/index.html>
- Hukkelås, H. (2019). DSFD-Pytorch-Inference. *GitHub*. <https://github.com/hukkelas/DSFD-Pytorch-Inference>
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Iconologie – Ikonik* [Giotto – Arena frescoes. Iconography - Iconology – Iconic]. Wilhelm Fink Verlag.
- LeFebvre, L. E. (2018). Swiping me off my feet: Explicating relationship initiation on Tinder. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(9), 1205–1229. <https://doi.org/10.1177/0265407517706419>

- Li, J., Wang, Y., Wang, C., Tai, Y., Qian, J., Yang, J., Wang, C., Li, J., & Huang, F. (2019). DSFD: Dual shot face detector. *Proceedings of the IEEE Computer Society Conference on Computer Vision and Pattern Recognition*, 2019-June, 5060–5069. <https://doi.org/10.1109/CVPR.2019.00520>
- Liebel, V. (2010). *Politische Karikaturen und die Grenzen des Humors und der Gewalt: Eine dokumentarische Analyse der nationalsozialistischen Zeitung „Der Stürmer“* [Political Caricatures and the Limits of Humor and Violence: A Documentary Analysis of the National Socialist Newspaper “Der Stürmer”]. Inaugural Work.
- Lienert, G. A. (1969). Die Konfigurationsfrequenzanalyse als Klassifikationsmethode in der klinischen Psychologie [Configural Frequency Analysis as a Classification Method in Clinical Psychology]. In M. Irlé (Ed.), *Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1968* (pp. 244–253). Hogrefe.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation [Contributions to the Theory of Worldview Interpretation]. In K. Mannheim (Ed.), *Wissenssoziologie* (pp. 91–154). Luchterhand.
- Mannheim, K. (1982). *Structures Of Thinking*. Routledge.
- Match Group. (2021). *Business Overview: May 2021*.
- McInnes, L. (2018). PixPlot. *GitHub*. <https://Umap-Learn.Readthedocs.Io/>
https://umap-learn.readthedocs.io/en/latest/interactive_viz.html#pixplot
- McInnes, L., Healy, J., & Melville, J. (2018). *UMAP: Uniform Manifold Approximation and Projection for Dimension Reduction*. <http://arxiv.org/abs/1802.03426>
- Nohl, A. (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung [Documentary Method in Qualitative Educational and Labor Research. From Sociogenetic to Relational Type Formation]. In K. Schittenhelm (Ed.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (pp. 155–182). Springer VS.
- Panofsky, E. (1979). Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken in der bildenden Kunst [On the Problem of Describing and Interpreting the Content of Works in the Fine Arts]. In E. Kaemmerling (Ed.), *Bildende Kunst als Zeichensystem: Ikonographie und Ikonologie: Theorien, Entwicklung, Probleme* (pp. 185–206). DuMont.
- Peirce, C. S. (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* [Writings on Pragmatism and Pragmatism] (K.-O. Apel (Ed.)). Suhrkamp.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Die dokumentarische Methode [The Documentary Method]. In A. Przyborski, & M. Wohlrab-Sahr (Eds.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4th ed., pp. 277–315). de Gruyter.
- Schrepp, M. (2006). The use of configural frequency analysis for explorative data analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 59(1), 59–73. <https://doi.org/10.1348/000711005X66761>
- Timmermans, E., & De Caluwé, E. (2017). Development and validation of the Tinder Motives Scale (TMS). *Computers in Human Behavior*, 70, 341–350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.028>

- Weiser, D. A., Niehuis, S., Flora, J., Punyanunt-Carter, N. M., Arias, V. S., & Hannah Baird, R. (2018). Swiping right: Sociosexuality, intentions to engage in infidelity, and infidelity experiences on Tinder. *Personality and Individual Differences*, 133, 29–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.025>
- Wohlrab-Sahr, M., & Przyborski, A. (2018). Generalisierung [Generalization]. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Eds.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4th ed., pp. 94–96). UTB/Barbara Budrich.
- YaleDHLab, & Duhaime, D. (2018). PixPlot. *GitHub*. <https://github.com/YaleDHLab/pix-plot>

Abseits des Augenpunkts. Eine ikonische Reflektion rekonstruktiver Bildinterpretation. Eine Replik zum Beitrag von Tobias Kamelski

1 Ausgangspunkt

Für die rekonstruktive Analyse qualitativer ‚Daten‘ bedienen sich Sozialforscher*innen seit einigen Jahren zunehmend digitaler Hilfsmittel in Form von Softwaretools, der *QDA-Software* (z. B. DokuMet QDA oder MAXQDA), die die Systematisierung, Codierung und Analyse von Interviews, Gruppendiskussionen und auch Bildern unterstützen. Auswirkungen hat dies unter anderem auf die Datenmengen, die im Zuge eines rekonstruktiven Forschungsvorhabens bewältigbar erscheinen. Während Fragen der zahlenmäßigen Repräsentativität des Samples bisher eher eine Sorge quantifizierender und hypothesenprüfender Ansätze waren, diskutiert der Beitrag von Tobias Kamelski sie im Zusammenhang dokumentarischer Interpretation, und zwar auf der Basis der technischen Möglichkeiten digitaler Bildanalysesoftware. Dreh- und Angelpunkt der Argumentation ist dabei der Anspruch der dokumentarischen Methode, im Zuge der vom Einzelfall abstrahierenden typenbildenden Interpretation Ergebnisse zu erzeugen, die sich in Hinblick auf die interessierenden konjunkativen Erfahrungsräume generalisieren lassen: „While this type of generalization does not aim for statistical but instead conceptual representativity, the quality of the generalization still depends on the number of cases“ (Kamelski, Kap. 1¹). Der Text bezieht sich an dieser Stelle auf Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014, S. 282), bei denen es heißt: „Je mehr Fälle in die

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Tobias Kamelski i. d. B.

komparative Analyse einbezogen werden, desto tiefer sind die theoretischen Abstraktionen im empirischen Material verankert.“ Ob die Autorinnen bei der Formulierung dieses Satzes Dimensionen von mehreren tausend Fällen im Sinn hatten, ist fraglich. Ihr Referenzpunkt ist eine rekonstruktive Forschungspraxis, in der der Anspruch einer theoretischen Sättigung des Samples ausschlaggebend für die Anzahl der erhobenen Fälle ist. Dies sind selten mehr Fälle, als ein Forschungsteam im formulierenden, reflektierenden und typenbildenden Auge behalten kann. Kamelski hingegen formuliert seine Forderung nach großen Stichproben (die er in der eigenen Studie mit einem Sample von 2.694 Profilen bzw. 10.261 Bildern einlöst) mit Blick auf die Möglichkeiten der Analyseunterstützung durch Bildanalysesoftware und künstliche Intelligenz. Das wirft die eine oder andere methodologische und grundlagentheoretische Frage auf, der ich hier am Beispiel der Interpretation von Bildern bzw. Bildräumen nachgehen möchte.

2 Ikonik

Der Kunsthistoriker Max Imdahl (1988, 1994) hat seine *ikonische* Bildinterpretation weniger im Kontrast, als vielmehr in Ergänzung zu den Ebenen der Bildinterpretation nach Erwin Panofsky (2002) konzipiert, der die vorikonografische und ikonografische Entzifferung von Bildinhalten ihrer ikonologischen Analyse voranstellt, die die ‚Malweise‘ des Bildes als Dokument einer bestimmten Epoche oder auch eines spezifischen Künstlerhabitus untersucht. Während Panofsky sich vor allem mit Werken der gegenständlichen Kunst befasst hat, galt das besondere Interesse Imdahls der Deutung von Werken der zeitgenössischen, oftmals nichtgegenständlichen Kunst. Wenn Signifikat und Signifikant in eins fallen, wenn also Yves Klein die Farbe Blau in einem ganz und gar blauen Bild porträtiert (vgl. Yves Klein Archives o. J.), fallen vorikonografische und ikonografische Ebene zusammen. Eine ikonografische Interpretation nichtgegenständlicher Kunst erscheint gleichzeitig überflüssig und unzulänglich. Imdahl schiebt nun zwischen die vorikonografisch-ikonografische Beschreibung dessen, was auf dem Bild ‚so zu sehen ist‘, und die Betrachtung der ikonologischen Ebene, auf der die Frage nach dem *Wie* der Bildgestaltung im Sinn einer Frage nach dem Habitus der Künstler*in, dem Stil einer Epoche oder des unmittelbaren Entstehungskontexts des Bildes in den Vordergrund tritt, die Frage nach einem anderen *Wie*, nämlich demjenigen der formalen Bildgestaltung, genauer der planimetrischen Bildkomposition, der szenischen Choreografie und (gegebenenfalls) der perspektivischen Projektion; also all jener Dimensionen, die bildspezifische Ausdrucksweisen sind, die sich so gut oder schlecht in Worte übersetzen lassen wie ein Gedicht aus einer Sprache in eine andere. Imdahl spricht vom Bildsinn als von einer nur in der

Sprache des Bildes vermittelbaren Botschaft, die sich in einer intimen Blickbeziehung zwischen Bild und Betrachter*in vermittelt und deren Interpretation auf einer sprachlichen Vermittlung und Übersetzung dieser *Blickbeziehung* basiert. Eine Schlüsselrolle spielt in diesem Zusammenhang der Begriff des „Sehenden Sehens“, den Imdahl (1988, S. 91) in Anlehnung an Conrad Fiedler (1991) vom „Wiedererkennenden Sehen“ (ebd.) abgrenzt und mit dem er das prozesshafte der Interaktion zwischen Wahrnehmung und formaler Bildkomposition erfasst. Die Bildanalyse im Sinne der Imdahl’schen Ikonik ist demnach die Rekonstruktion der rhetorischen Mittel des Gegenübers während des Gegenübertretens, der Zeitbezug ist der einer Livereportage. Die formalen Mittel des Bildes sind dabei die zuvor genannten formalen Dimensionen. Eine blaue, schwarze oder rote Fläche, eine Linie der einen oder anderen Art, Strukturen, Figuren, geometrische oder organische Formen werden durch den Bilderrahmen zum Bild oder im Museum zum Kunstwerk gerahmt. Sitzt oder steht eine*r davor der*die es anschaut, dann kommt es darauf an: Ist das Gelb groß oder klein? Ist es im oberen oder unteren Eck? Zittert es? Hat es Gewicht? Ist es allein? Bezogen auf ein Blau? – Die *planimetrische Komposition* beschreibt die Aufteilung der Bildfläche und die Anordnung von Binnenflächen des Bildes zueinander, die *szenische Choreografie* fragt nach der Art und Weise, in der die Bildprotagonist*innen innerhalb des szenischen Bildraums choreografisch (d. h. *tänzerisch*) aufeinander bezogen sind; die *perspektivische Projektion* schließlich wird bedeutsam, wenn das Bild einen dreidimensionalen Raum vorführt und damit den Betrachtenden eine bestimmte Beobachter*innenposition anweist. Jede dieser formalen Dimensionen erlangt ihre Bedeutung im Zusammenspiel mit den Bildinhalten – je nachdem, ob ein gegebenes Bild Menschen, Gegenstände oder schlicht Formen und/oder farbige Flächen zeigt. Bei gegenständlichen Bildern tritt die Ikonik eines Bildes in Hinblick auf die Wahrnehmung der Betrachtenden – ob nun Passant*in, Museumsbesucher*in oder Wissenschaftler*in – in eine intensive Wechselwirkung mit der inhaltlichen Entschlüsselung der Bildzeichen.

3 Konstitution von Bildern

In einem noch höheren Maß als Sprache zeichnen sich Bilder durch Vieldeutigkeit aus (vgl. Michel 2003). Dabei interagieren sie nicht nur mit den materiell-medialen Kontexten, in die sie gestellt sind, sondern auch mit den in einer Begegnungssituation, in der Blickbeziehung zwischen Bild und Betrachter*in an sie herangetragenen Erfahrungshorizonten. Im Moment der Begegnung treten innere Denk- und Erfahrungsbilder (vgl. Schäffer 2010) der Bildrezipient*innen (zu denen auch erinnerte Abbilder gehören) mit dem in seine unmittelbaren Kontexte eingebundenen Abbild (d. h. mit dem Abbild und seinem

Ikonotop; vgl. Dörner 2011) in Wechselwirkung. Darüber hinaus wird diese Begegnung der inneren und äußeren Bilder durch den situativen Kontext, in dem die Begegnung stattfindet, gerahmt. Jedes Bild ist damit in seiner Wahrnehmung durch eine*n Betrachter*in raumzeitlich konstituiert.

3.1 *Transkonjunktive Kommunikation*

Die Unterscheidung zwischen „Erfahrungsbildern“, „Denkbildern“ und in einem außerkörperlichen Medium materialisierten „Abbildern“ entwirft Burkhard Schäffer (2010) in Anlehnung an Karl Mannheims (1980) Differenzierung zwischen konjunktiver und kommunizierter Erfahrung. In konjunktiven Zusammenhängen erworbene und/oder geprägte Erfahrungsbilder sind sowohl im Medium der abbildhaften Materialisierung als auch im Medium der Sprache kommunikativ veräußerbar. Das heißt, Erfahrung wird sowohl im Medium der Sprache als auch im Medium des Bildes zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen hin und her gereicht. Gleichzeitig wohnt jeder sprachlichen Kommunikation auch eine implizit-bildhafte Dimension inne. —Der Begriff des Denkbildes ist komplex und impliziert die Frage nach dem Verhältnis von verbaler, paraverbaler sowie nonverbaler Kommunikation, bildhafter Repräsentation und Sprache. Ohne diesen Beziehungen hier im Detail nachgehen zu können, ist für den vorliegenden Zusammenhang die Feststellung zentral, dass innere und veräußerlichte Dimensionen von bildhaftem Denken und Erleben in enger Wechselwirkung stehen und in einer gegebenen Rezeptionssituation aktualisiert werden.

In dem von Schäffer (2003, 2009) entwickelten Modell einer transkonjunktiven Kommunikation im öffentlichen Raum fungieren mediale Membranen (als die sich beispielsweise die hier interessierenden Tinder-Profile bzw. die in diese eingebundenen Fotografien verstehen lassen) als Trägerinnen konjunktiver *Information*, in der konjunktive *Erfahrung* in kristallisierter und kondensierter Form aufscheint. Die Rezeption bzw. Aneignung solchermaßen medial verdichteten konjunktiven Wissens unterliegt dabei zwangsläufig Prozessen der (konjunktiv geprägten) Entschlüsselung und der Einbindung in gelebte Praxen.

Geschieht die Rezeption medial kristallisierter konjunktiver Information durch eine*n Sozialforscher*in, steht der beschriebene Aneignungsprozess unter Beobachtung: Durch den systematischen Einbezug von Vergleichshorizonten tritt nicht nur die medial eingeschlossene konjunktive Erfahrung hervor, sondern in Zuge dessen auch das implizite Wissen der Forschenden selbst, das ihnen zuvor in seiner Selbstverständlichkeit verborgen war. Der Prozess der dokumentarischen Analyse (vgl. Bohnsack 2008) verläuft dabei von der (re-)formulierenden zur reflektierenden Interpretation. Im Fall der

dokumentarischen Bildanalyse (vgl. Bohnsack 2009) heißt das (unter Rückgriff auf Panofsky und Imdahl) von der inhaltlich-beschreibenden vorikonografisch-ikonografischen Interpretation zu der am Dokumentsinn interessierten ikonisch-ikonologischen Interpretation.

3.2 *Interpiktorialität*

Gilt das Interesse nun keinem Einzelbild, sondern einem engeren oder weiteren Zusammenhang vieler Bilder, gerät neben der Beziehung zwischen Bild und Betrachter*in das Verhältnis der (vielen) Bilder untereinander in den Blick. Der in Anlehnung an den im Kontext der Literaturwissenschaften geprägten Begriff der Intertextualität gebildete Terminus der „Interpiktorialität“ (Isekenmeier 2013) geht von vielfältigen, räumliche und zeitliche Distanzen überspannenden Bezugnahmen zwischen Bildern aus. Nicht nur im Sinn des Zitats eines bestimmten bekannten Bildes (z. B. der vielfach kopierten, rekontextualisierten und karikierten *Mona Lisa* von Leonardo da Vinci) oder der Wiederholung eines beliebten Motivs in verschiedenen Zusammenhängen (z. B. der thematischen Umwidmung von Verkehrsschildern mit diversen Inhalten auf den unterschiedlichsten Internetseiten), sondern auch im Sinn einer Bildkommunikation (vgl. Przyborski 2018), in der jede Bezugnahme auch eine Rückwirkung auf das Original entfaltet, jede Nachahmung und jede Abwandlung den Bezugsraum eines gegebenen Bildes verwandelt (vgl. Isekenmeier 2013, S. 39 ff.). Hanne Loreck (2013) spricht in diesem Zusammenhang von Interpiktorialität als Relation von „latente[r] Bildlichkeit“ (S. 102) und „veräußerte[r] Gestalt“ (S. 104). Gerade am hier aktualisierten Beispiel der (Bild-)Kommunikation bzw. einer „digitalen Bildpraxis“ (Schreiber 2020; vgl. Burri 2008) in virtuellen Arenen wie der Plattform Tinder lässt sich das Gemeinte veranschaulichen: Eine Plattform bietet nicht nur einen durch die vorgegebenen Kontextstrukturen der ‚Profile‘ sowie Algorithmen des Suchens und Findens moderierten ‚Bilderrahmen‘, sie bringt auch Bildkonventionen und Moden sowie implizite und explizite Bezugnahmen hervor, die aus der Referenz der Bilder auf andere Bilder resultieren und die gegenüber dem Funktionszusammenhang der Partnersuche eine Eigendynamik entfalten, die ihrerseits mit den raumzeitlichen Kontextdimensionen des Sendens und Empfangens von Bildbotschaften in Wechselwirkung tritt.

3.3 *Bildräume*

Ein „Bildraum“ (Endreß 2011, 2019) als Metapher für die Schnittstelle zwischen einem zeit- und ortsübergreifenden interpiktorialen Bezugsraum und einem in der Bildrezeption individuell aktualisierten und durch die Beziehung

zwischen verkörperten und materiell veräußerten Bildern (vgl. Belting 2006) konstituierten Raum der Bildwahrnehmung geht insofern über die Vorstellung eines „macroiconotope“ (Kamelski, Kap. 3.2) im Sinne eines erweiterten Bildkontexts des Gesamtzusammenhangs der sich aufeinander ‚beziehenden‘ Profile der Plattform Tinder – hinaus. *Ein spezifischer* Bildraum konstituiert sich jeweils in der *momentanen Blickbeziehung* zwischen Bild- und Betrachter*in; aufgespannt wird er von den in einem gegebenen Moment in Interaktion tretenden Dimensionen innerer und äußerer Bilder sowie der in diese eingeschriebenen interpiktorialen Bezüge.

4 Perspektiven

4.1 Verbundenheit

Angehörige ein und desselben konjunktiven, das heißt verbindenden Erfahrungsraums sind nach Mannheim (1980) in der Lage, sich unmittelbar zu verstehen – unabhängig davon, ob es sich hierbei um einen Raum unmittelbar körperlich geteilter Erfahrung, wie den einer Familie, einer Clique oder eines bestimmten Betriebs handelt oder um einen in weiterem Sinn strukturell geteilten Erfahrungsraum wie den einer Geschlechts- oder Milieuzugehörigkeit oder einer Landeskultur. In der Kommunikation zwischen unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen sind wir auf Interpretationen angewiesen. Dies gilt im Alltag, aber auch für die Sozialforschung. Die Dokumentarische Methode bezieht sich in ihrer Methodologie auf diese Grundannahmen (vgl. Bohnsack 2008).

Verortet man die speziellen methodologischen Voraussetzungen der Dokumentarischen Methode im Gesamtzusammenhang rekonstruktiver Verfahren, ist diesen die in der Verwendung des Terminus *rekonstruktiv* zum Ausdruck gebrachte Erkenntnis gemeinsam, dass Forschende die von ihnen beobachtete Wirklichkeit zunächst vor dem Hintergrund ihrer *eigenen Wirklichkeitskonstruktionen* in ihren *eigenen Begriffen* interpretieren. Aus diesem Wissen um die Standortgebundenheit von Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2008, S. 135 ff.) resultiert die Forderung, den eigenen Blickwinkel im Forschungsprozess zu reflektieren und diesen im Zuge der vergleichenden Rekonstruktion von Fällen in seinem Verhältnis zum Forschungsfeld sichtbar zu machen.

Am Beispiel des für die ethnografische Feldforschung zentralen Verfahrens der teilnehmenden Beobachtung lässt sich besonders anschaulich zeigen, dass es dabei nicht nur um das Sichtbarmachen des ‚Eigenen‘ neben dem ‚Fremden‘ durch eine systematische vergleichende Betrachtung geht, sondern dass zwangsläufig auch die Beobachtung der eigenen *Beziehung* zum Feld als Gesamtzusammenhang sowie der im Zuge der Teilnahme an sozialen

Interaktionen im Feld geknüpften Beziehungen zu Einzelnen und Gruppen von Beforschten von Bedeutung ist (vgl. Breidenstein et al. 2020). Am Beispiel der Bildinterpretation lässt sich zeigen, dass jede ikonografische oder ikonologische Entschlüsselung auf einem unmittelbaren vorikonografischen und – ja – *ikonischen* Verstehen aufsetzt, ohne das eine ‚Kontaktaufnahme‘ zum Bild schwerlich möglich wäre und das insofern per se transkonjunktiv ist.

Während sich das vorrangige Forschungsinteresse meistens gerade auf die im Feld vermuteten, aber nicht unmittelbar zugänglichen Wirklichkeitskonstruktionen und Erfahrungszusammenhänge der Beforschten als interessante Andere richtet, ist die Grundlage der *Beziehung* zum Feld bzw. zu den Feldangehörigen vom Zutritt zum Feld über die ersten Kontakte bis hin zur Teilnahme am sozialen Geschehen umgekehrt gerade jene grundlegende menschliche Fähigkeit des sozialen Kontakts untereinander (über alle Unverständnisse und Mißverständnisse hinweg oder durch diese hindurch), die in Rückgriff auf den Begriff Mannheims auf einen existenziellen konjunktiven Erfahrungsraum menschlicher Existenz verweist. Dieser hat abseits von Forschungsinteressen und Forschungskommunikation eine existenzielle Bedeutung – ein ausgesetzter Säugling, der von Menschen gefunden wird, hat eine sehr viel höhere Überlebenschance als ein von Wölfen gefundener. Und bei aller Bedeutung, die das Erkennen von Unterschieden in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen hat, ist es dennoch gerade dieses unhintergehbare Gemeinsame, das jede Rekonstruktion, jede Interpretation erst ermöglicht. Empathie ist nicht nur eine professionalisierungsbedürftige Kompetenz von Sozialarbeiter*innen, sie ist zentrale Voraussetzung von Sozialforschung.

4.2 Objektivität

Kamelski formulierte das Desiderat, durch ein großes Sample Repräsentativität in Hinblick auf die den untersuchten Profilen zugrunde liegenden interkulturell verorteten konjunktiven Räume zu gewährleisten. Der computergestützten digitalen Vorsortierung des Bildmaterials wird dabei neben der größeren Verarbeitungskapazität des Rechners gegenüber einem menschlichen Gehirn die Funktion zugeschrieben, der fall- und beobachterzentrierten Voreingenommenheit („bias“) entgegenzuwirken, der ein Prozess sukzessiven theoretischen Samplings anhand gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte unterliegt (Kamelski, Kap. 2.1). Er führt damit den Rechner als zuverlässigeren, weil vergleichsweise objektiveren (vgl. Kamelski, Kap. 4.1.2) Beobachter in das Feld rekonstruktiver Sozialforschung ein. – Die hier aufgerufenen zentralen Bezugskategorien entstammen der Methodologie hypothesenprüfender Verfahren: Um Objektivität, Validität und Reliabilität der Datenanalyse zu gewährleisten, müssen die Größe sowie die Zusammensetzung der erhobenen

Stichprobe repräsentativ für die Grundgesamtheit sein, auf die Letztere verweist, das Sample soll deshalb als „clustered random sample“ (Kamelski, Kap. 2.1) erhoben werden, um ein „unbiased set of data“ (ebd.) zu erhalten. Im Fall der Untersuchung von Tinder-Profilen aus zwei verschiedenen Ländern ergibt sich eine beachtliche Populationsgröße, die eine entsprechende Stichprobengröße erforderlich macht, um zu in diesem Verständnis gültigen Ergebnissen zu kommen.

Eine solche Rückübertragung der Gütekriterien quantitativer Forschung ins Feld qualitativer, rekonstruktiver Forschung erscheint mir vor dem Hintergrund des gerade dargestellten theoretischen Verständnisses transkonjunktiver Bildkommunikation in öffentlichen (Bild-)Räumen nicht unproblematisch.

Unter einem quantitativen Paradigma wird den sogenannten qualitativen Methoden gewissermaßen als Trostpreis gerne eine besondere Validität zuerkannt, das heißt eine herausgehobene Gültigkeit für den untersuchten Gegenstandsbereich, dem sie – gerade weil sie meist weniger Fälle tiefergehend untersuchen – besser gerecht werden als die an der Messung der quantitativen Ausprägung bestimmter Merkmale orientierte hypothesenprüfende Forschung. Insofern werden qualitative Untersuchungen im Kontext quantitativer Forschung häufig mit dem Ziel durchgeführt, durch eine (der eigentlichen Untersuchung vorgelagerte) explorative Tiefenerkundung des interessierenden Gegenstands eine stimmige Hypothesenbildung und Operationalisierung zu ermöglichen. Fragebogenitems oder quantifizierende Beobachtungsbögen basieren (bestenfalls) auf solchen qualitativen Vorerhebungen an kleinen Stichproben.

Die im Zusammenhang der vorliegenden Studie präsentierten Softwaretools sind demgegenüber gerade umgekehrt der *eigentlichen* qualitativ-rekonstruktiven Analyse vorgeschaltet. Und sie sind in der Lage, Muster zu erkennen und musterbasiert zu gruppieren (bzw. zu clustern), ohne „bias“ (also ohne Voreingenommenheit oder Verzerrung) – auch dies ist ein Zauberwort aus der quantitativen Reinheitsmystik. – In Bezugnahme auf Begriffe der Dokumentarischen Methode erfolgt die Rekonstruktion von Mustern mithilfe künstlicher Intelligenz hier also ohne die konjunktive Voreingenommenheit, der die Rekonstruktion von Mustern durch ein menschliches Subjekt gewöhnlich unterliegt. Aber gerade wenn hier die Überführung qualitativer (Bild-)Daten in die binäre Zahlensprache des Digitalen der *eigentlichen* rekonstruktiven Analyse nur *dienen* soll, ist es dann wirklich hilfreich, ausgerechnet die Gütekriterien quantitativen Denkens zu bemühen, um diese Vorgehensweise zu begründen?

4.3 Perspektivität

In Anlehnung an Winfried Marotzki (1995, 2012) stellt Schäffer (2015, S. 44) dem Gütekriterium *Validität* hypothesenprüfender Verfahren das der *Kontextualität* rekonstruktiver Forschung gegenüber, der *Reliabilität* die *Komplementarität der Perspektiven* und der *Objektivität* die *Perspektivität*. – Gerade die letztere Assoziation verdeutlicht dabei die gemeinsame wissenschaftliche Basis quantitativer und qualitativer Feldzugänge, insofern ja das Objektiv geradezu als Inbegriff (linear-)perspektivischer Realitätskonstruktion gelten kann (vgl. Panofsky 1980; Endreß 2020). Während also die quantifizierende sozialwissenschaftliche Liga um die Objektivierung des – ach so subjektiven – sozialen Erlebens bekümmert ist und dabei die (instrumentelle) Standortgebundenheit des *Objektivs* ihrer Messinstrumente nicht immer in Blick hat, gilt im rekonstruktiven Denken gerade der *perspektivischen* Projektion des Erforschten sozialen Erlebens durch die Forschenden selbst (die, siehe oben, als *komplementär* zur perspektivischen Projektion der Beforschten einerseits sowie möglicher anderer Beobachtender andererseits gedacht werden) ein wichtiger Teil der Aufmerksamkeit.

Dabei abstrahiert die Frage nach der jeweils eingenommenen Perspektive bereits ein Stück weit von der oben beschriebenen, jede Forschung erst ermöglichenden Bezogenheit und Verbundenheit zwischen Forscher*in und Forschungssubjekt. Die Metapher der Wahrnehmungsperspektive rekurriert bereits auf eine durch technische Hilfsmittel ermöglichte methodische Distanzierung vom Feld.

Der Renaissancekünstler und Architekt Filippo Brunelleschi, dem die Entdeckung der geometrischen Linearperspektive zugeschrieben wird (vgl. Edgerton 2002), führte den Betrachter*innen die Unfehlbarkeit seiner Abbildung des Florenzer Baptisteriums vor, in dem er vor das kleine Loch in der Rückwand des von ihm angefertigten linearperspektivischen Bildes einmal einen Spiegel hielt und einmal den Blick freigab auf die ‚wirkliche‘ Ansicht des Baptisteriums durch dieses Guckloch (vgl. Edgerton 2002, S. 113 ff.). Er hätte diese Demonstration selbstverständlich noch um beliebige weitere Anschauungen des Gebäudes aus anderen Blickwinkeln erweitern können, um sein technisches Können unter Beweis zu stellen. Um aber mehrere perspektivische Abbildungen des berühmten Gebäudes miteinander vergleichend in Beziehung zu setzen und dabei auch die Beobachter*innenperspektive nicht außer Acht zu lassen, brauchen wir nun eine*n Sozialforschende*n, der*die nicht nur Gegenstand und Spiegelbild vergleichend und durch verschiedene Gucklöcher in den Blick nimmt, sondern die gesamte ‚Versuchsanordnung‘ in die komparative Analyse miteinbezieht und damit *kontextualisiert*; das heißt, der*die die Frage stellt, welche Besonderheiten (oder auch spezifischen Verzerrungen) ein

solchermaßen durch ein kleines Guckloch disziplinierter Blick gegenüber einem umherschweifenden, verkörperten Auge aufweist und welche besonderen Wahrnehmungsweisen die eine und die andere Art des Schauens und Erlebens jeweils mit sich bringt (vgl. hierzu Pazzini 1991; Daston 2001; Daston und Galison 2007).

Solange die beschriebene Versuchsanordnung den Gültigkeitsansprüchen objektivierender und perspektivierender Sozialforschung als zentrale Bezugs-metapher implizit zugrunde liegt, bleibt das Guckloch oder Objektiv, das die Blickbeziehung zwischen Forscher*in und Forschungsobjekt moderiert, ein blinder Fleck jeder grundlagentheoretischen methodologischen Diskussion. Richten wir den Blick auf sie, stellt sich die Frage nach der Perspektive in einem neuen Kontext.

5 Digitale Bildanalyse

Im Anschluss an diese Überlegungen scheint mir im vorliegenden Fall die Frage nach der Beziehung zwischen der Analysesoftware und ihrem Gegenstand bzw. nach den Bedingungen der Rekonstruktion vorrangig.

Die Forschungsfrage betrifft die „Presentation of Attraction in Online Dating“, empirisch überprüft wird die forschungsleitende Annahme, dass sozio-kulturelle Einflüsse das atheoretische Verständnis und in der Folge die performative Realisierung antizipierter Attraktivität innerhalb der konjunkativen Erfahrungsräume kultureller Gruppen gestalten (Kamelski, Kap. 1 & 3.1). Forschungspraktisch geht es um die Rekonstruktion der Performanz von Attraktivität in den untersuchten Profilen mit einem Fokus auf deren bildförmiger Realisierung.

Ausgangspunkt der (kulturell) vergleichenden Betrachtung ist die computergestützte Analyse des (bereinigten) Gesamtamples von 2.694 Profilen mit 10.261 Bildern. Hier kommt zunächst ein Softwaretool zum Einsatz, das Bilder mit menschlichen Protagonist*innen herausfiltert und diese im nächsten Schritt anhand der planimetrischen Dominanz ebendieser klassifiziert. Ein weiteres Analysetool vollzieht einen Prozess vergleichender Clusterbildung, indem es Bilder nach Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer szenischen Komposition, dominanter Gegenstandskombinationen, Gegenstand-Hintergrund-Variationen sowie weiterer visueller Themen gruppiert (Kap. 4.1.2). Der Algorithmus der Software reduziert die Bilder hier mithilfe eines künstlichen ‚faltenden‘ („convolutional“ ebd.) neuronalen Netzes, einer Technologie der künstlichen Intelligenz, auf 2.048 Dimensionen, anhand derer die Bilder dann auf einer zweidimensionalen Karte in Hinblick auf auftretende Ähnlichkeiten und Unterschiede verortet werden.

Die clusterbildende Software identifiziert gegenständlich verwandte Bilder, wie etwa Strandbilder, Bilder von sportlicher Aktivität oder von Mahlzeiten. Diese werden anhand von binnendifferenzierenden Charakteristika, wie zum Beispiel dem Ausmaß, in dem die Bilder nackte Haut zeigen (wodurch sich unterschiedliche Farbschemata ergeben), oder planimetrischer Differenzen der Positionierung der Protagonist*innen in Porträtbildern nochmals aufgeschlüsselt und in der kartenförmigen Ansicht gruppiert. Dabei deutet eine wolkenförmig-sphärische Anordnung der ‚Thumbnails‘ der Bilder auf eine homogene Struktur innerhalb eines identifizierten Themas, während ein astförmig nach oben wachsender Verlauf auf eine größere Varianz innerhalb eines solchen Themas hindeutet. Die Identifikation und Benennung der auftretenden Cluster ähnlicher Bilder bleibt Aufgabe der Forschenden. Die Karten ermöglichen ein ‚Hineinzoomen‘ in die kartografierten Strukturen, wodurch die Bilder so weit vergrößert werden, dass die gebildeten Gruppen analysiert und gegebenenfalls auch ‚bereinigt‘ werden können.

Das Programm ist in der Lage, Bildstrukturen durch den systematischen Abgleich struktureller inhaltlicher und formaler Ähnlichkeiten ohne den Umweg über deren Subsummierung unter sprachliche Kategorien vergleichend zu analysieren und zu ordnen. Die Clusterbildung erfolgt demnach daten- und nicht sprachbasiert, auf Grundlage der binären Zahlensprache digitaler ‚Aufschreibesysteme‘ (zur forschungsmethodischen Relevanz medialer ‚Hilfsmittel‘ vgl. Schäffer 2022). – In diesem Prozess werden die Bilder einerseits von den zugehörigen Profilen, andererseits vom Gesamtkontext einer Partner*innen- oder Kontaktsuche auf der Plattform Tinder sowie von der Profilsuche eines primär aus einem Forschungsinteresse heraus dort angemeldeten forschenden Nutzers dekontextualisiert.² Die computergestützte Musterbildung erfolgt demnach auf der Ebene konjunktiver Information, die als Bildmuster maschinell gelesen und selektiert wird, ohne dass aber eine konjunktive Decodierung erfolgt. Der Computer performiert eine gewissermaßen interpretationsbereinigte ‚komparative Analyse‘ im Zuge derer er konjunktive Informationen abbildet, aber nicht *sieht*. Auch wenn die Analysearbeit der Software hier lediglich eine vorsortierende Funktion hat, die der Analyse des anvisierten großen Samples durch die Forschenden den Boden bereiten soll, stellt sie meines Erachtens einen machtvollen technischen Eingriff in die interessierende *Praxis* dar.

2 Die Dekontextualisierung erfolgt nur mit Bezug auf die vergleichende Clusterbildung, d.h. die Kontextinformation ist in der geclusterten Ansicht aufrufbar; für das vorliegende Argument ist allerdings vor allem die Dekontextualisierung *in Hinblick auf die Clusterbildung* relevant.

Sind die auf diesem Weg maschinell erzeugten Zusammenhänge nicht ihrerseits ein Artefakt, mit dem nun rekonstruktiv umgegangen werden kann und muss? Sollten sie nicht eher in die Analyse einbezogen werden als dieser zugrunde gelegt? Ist das Ziel ein Erkenntnisgewinn bezüglich kultureller Charakteristika konjunktiver Praxen der Erzeugung von Attraktivität, ist die Analyse eines in der beschriebenen Weise vorstrukturierten Samples der dokumentarischen Analyse eines kleineren, selektiveren, aber dafür in den Originalzusammenhang der Suche kontextualisierten Samples in Hinblick auf die kontextbezogene Gültigkeit nicht zwangsläufig überlegen. Konjunktives Erleben ist komplex, es ist fein, es ist subtil, aber vor allem ist es *praxis*gebunden. Konjunktives lässt sich an Schnittstellen im Zusammenspiel von Inhalt, Form und Bildpraxis identifizieren, *ikonisch* sind Inhalt und Form in beständiger Wechselwirkung untrennbar verbunden. Die ikonische Bilddimension wird wie oben beschrieben situationsbezogen aktualisiert. Hierfür sind das Auge der*des Betrachtenden und deren*dessen Betrachtungsweise maßgeblich. Forschende gewinnen subtile Einblicke in das, was einen bestimmten Erfahrungsraum ausmacht, indem sie sich in ihrem eigenen Erleben und ihrer eigenen Erfahrung berühren lassen, die existenzielle Basis für dieses Berührtsein durch das Andere, Unbekannte oder sogar Fremde ist das oben bereits beschriebene unhintergebar Gemeinsame. Ein nach strukturell-inhaltlichen Merkmalen digital vorsortiertes sehr großes Sample kann neue Zusammenhänge sichtbar machen, aber vielleicht auch den Blick für Wesentliches verstellen.

6 Blickbeziehungen

Die auf den Tinder-Profilen verorteten Fotografien sind nicht nur in eine Vielzahl unmittelbarer und mittelbarer Zusammenhänge situiert, der kontextuelle ‚Rahmen‘ eines Bildes (und damit das Bild selbst) bildet sich situationsabhängig im Blick der suchenden und sehenden Rezipient*innen, als Zusammenspiel von Dimensionen wie der aktuellen Umgebung, emotionaler Befindlichkeit, Bedürfnissen, Erwartungen, Neugier, (Bild-)Wissen, Kontextwissen, Erfahrungsräumen sowie impliziten und expliziten Vergleichshorizonten.

Die rekonstruktive Analyse von Tinder-Profilen aus einem Forschungsinteresse heraus zeichnet sich demgegenüber zunächst durch einen bestimmten Modus der Suche (und damit durch einen spezifischen Wahrnehmungskontext) aus, der sich von der Suche eines*einer prototypischen Nutzer*in nach einer Begegnung, einem Treffen, einem sexuellen Abenteuer oder einer Beziehung in einigen wesentlichen Parametern unterscheidet. Die suchenden Forscher*innen suchen nicht nur, sie suchen den Blick und das Sehen der Suchenden. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist die eigene Erfahrung des Suchens in Online- und Offline-Kontexten. Die Beherrschung der Grammatik des Suchens

ist die existenzielle Bedingung seiner Analyse aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, die sich für die Selbstdarstellung der gleichzeitig Suchenden und Gesuchten auf Tinder interessiert. Die subjektive Färbung des Blicks ist insofern ein absolut zweitrangiges forschungspraktisches Problem, als sie gleichzeitig die Voraussetzung dafür bildet, dass nicht nur irgendetwas irgendwie in einem optisch-technischen Sinn ‚abgebildet‘, sondern tatsächlich *gesehen* wird, im Imdahl’schen Verständnis eines Sehenden Sehens (siehe hierzu oben unter Kap. 2 und vgl. auch den wahrnehmungspsychologischen Ansatz von James Gibson, 1950). Insofern ist der tastende, berührbare und berührende Blick der Forschenden ein wesentliches, ein unhintergehbare Instrument ihrer Erkenntnis.

Die Plattform Tinder begegnet der Überfülle und damit Unüberschaubarkeit der Profile mit den von Kamelski beschriebenen Filterungs- und Selektionstools, die in Hinblick auf das Anbahnen einer Kontaktaufnahme mit dem konjunktiven Wissen und dem Medienwissen des*der Nutzer*in in Interaktion treten.

Eine Bildanalysesoftware, die auf der Grundlage strukturell-inhaltlicher Bilddimensionen Cluster bildet, komponiert ihrerseits eine spezifische Vorstrukturierung, die sie dem suchenden Auge des*der Sozialforscher*in zur weiteren Analyse vorlegt. Sie *objektiviert* inhaltlich-gegenständliche sowie formale Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Bildern. Der Rechner befreit die Forschenden zumindest teilweise von den Umständen des Suchens und Findens, des Wählens und Entscheidens sowie von den Algorithmen der Plattform – sie*er hat ‚die Hände frei‘ für die vertiefte komparative Analyse des Materials. Aber indem das digitale Tool die ‚Arbeit‘ des vergleichenden Vorsortierens und Auswählens übernimmt und – zumindest annäherungsweise – objektiviert, beraubt es die Forschenden ihrer eigenen suchenden Blicke, die sich – in Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Beschränkungen (vgl. Lave und Wenger 1991) der Plattform – einen Weg bahnen und dabei die Wege der anderen (und anders) Suchenden kreuzen. Ein solcher Blick ist aber ein sehr geeigneter Bezugspunkt, für das feingestimmte Instrument des forschenden Bewusstseins, für das die konjunktiv gefärbte, subjektiv ‚verzerrte‘ menschliche Wahrnehmung eine wertvolle Informationsquelle darstellt. Nichts anderes bedeutet *Beobachtung der Beobachtung*.

Es erscheint mir in Anschluss an diese Überlegungen wesentlich, die digitale Vorselektion eher als weiteren Vergleichshorizont zu betrachten, der andere, vielleicht ‚objektiver‘, aber nicht qualitativ wertvollere und schon gar nicht in einem rekonstruktiven Sinn, präzisere Ergebnisse zu ‚liefern‘, in der Lage ist. Rekonstruktive Forschungsarbeit ist Bewusstseinsarbeit. Als solche ist sie an der Kenntnis ihrer eigenen Erkenntniswege und Methoden hochgradig interessiert. Es erscheint mir fragwürdig, das aus den hypothesenprüfenden Verfahren importierte Kriterium der nicht nur konzeptuellen, sondern auch

zahlenmäßigen Repräsentativität in eine zentrale Position des Feldes qualitativ-rekonstruktiven Denkens ausgerechnet mit der Begründung einzuführen, digitale Hilfsmittel ermöglichten den sprach- und wahrnehmungsbasiert und damit ‚qualitativ‘ arbeitenden Forschenden nun die *objektive* Ausweitung ihrer eigenen Wahrnehmungsfähigkeit. Im Verständnis eines interpretativen Paradigmas ist jede (Re-)Präsentation sozialer Wirklichkeit in einem bestimmten menschlichen Auge interpretativ, das heißt sowohl individuell-subjektiv als auch konjunktiv ‚verzerrt‘. Vergleichshorizonte sind das Mittel der Wahl, um das spezifische einer solchen ‚Verzerrung‘ in Hinblick auf eine gegebene Forschungsfrage sichtbar zu machen.

In diesem Zusammenhang der komparativen Analyse erhält die Anzahl der gesehenen sozialen Akte oder Artefakte eine gewisse Bedeutung. Dass die auf der vergleichenden Analyse basierenden theoretischen Abstraktionen umso „tiefer im empirischen Material verankert sind [...], je mehr Fälle in die komparative Analyse einbezogen werden“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 282), ist aber wie schon oben angedeutet ein Satz, der seine Gültigkeit aus einer Forschungspraxis ableitet, in der es ein Mensch und keine Maschine ist, der eine gegebene soziale Realität beobachtet. Ein menschliches Auge, und damit meine ich ein fühlendes, sehendes und seine Wahrnehmung in einen körperlich-seelischen Gesamtzusammenhang integrierendes Auge, unterliegt einer natürlichen Begrenzung seiner (empathischen) Aufnahmefähigkeit. Und diese Aufnahmefähigkeit ist nicht unerheblich für die *Qualität* der sich auf sie gründenden Erkenntnisfähigkeit, die ihrerseits für die (tiefe) Verankerung theoretischer Abstraktionen im Material verantwortlich zeichnet.

Digitale Werkzeuge, durch die sich die Möglichkeiten der Analyse sozialer Plattformen bzw. der dort geteilten Bild-Text-Kompositionen erweitern lassen, stellen eine bestimmte Spielart der Reflektion von Wirklichkeit dar, die eine ihren Mitteln und Möglichkeiten eigentümliche Verzerrung produziert. Eine objektivierende, maßstabsgetreue Verkleinerung der interessierenden sozialen Praxis ist meines Erachtens nur sehr bedingt als Ausgangspunkt für anknüpfende rekonstruktive Analysen geeignet – nicht geeignet ist sie zumindest dann, wenn dem oben beschriebenen lebendigen und damit nicht nur räumlich, sondern auch zeitlich situierten Charakter der Praxis Rechnung getragen werden soll.

7 Zum Schluss

Die technisch immer fortgeschritteneren Möglichkeiten einer softwaregestützten Bildanalyse sind eindrucksvoll. Bild-Bild-Suchen ermöglichen es nicht nur, ein Bild ohne die Angabe zusätzlicher Informationen in unterschiedlichen Kontexten aufzufinden, sondern auch im Internet nach ähnlichen Bildern zu

suchen, die dann ein ähnliches Farbspektrum, eine ähnliche planimetrische Komposition von Gegenständen oder eine ähnliche szenische Dramaturgie aufweisen. Auf künstlicher Intelligenz basierende Softwaretools, deren Potenzial zur analytischen Vorstrukturierung größerer Samples Tobias Kamelski in der Darstellung seines Forschungsdesigns eindringlich verdeutlicht, für die komparative Bildanalyse nutzbar zu machen, erscheint in gewisser Hinsicht verlockend. Dennoch wirft die (teilweise) Delegation der komparativen Analyse sozialer Bildkommunikation an ein auf künstlicher Intelligenz basierendes Werkzeug grundlegende methodologische Fragen auf. Ich möchte hier dafür plädieren, an einem tieferen, und keinesfalls nur technisch-methodischen Verständnis dessen weiterzuarbeiten, was der Einbezug künstlicher Intelligenz in qualitative Forschungsverfahren aus methodologischer sowie forschungsethischer Sicht bedeutet.

Voraussetzung für ein solches tiefgreifendes Verständnis ist meines Erachtens eine Beschäftigung mit dem wissens- und wahrnehmungsgeschichtlichen Fundament empirischer Sozialforschung. Die geometrische Linearperspektive prägt seit der Zeit Leonardo da Vincis und Albrecht Dürers nicht nur die künstlerische Bildgestaltung, sondern als Denkbild auch das Selbst-Welt-Verhältnis eines sich wandelnden und zunehmend empirischen Wissenschaftsverständnisses, in dem Mathematik und Geometrie eine welt- und wissensvermittelnde Rolle zukommt (vgl. Padova 2021).

Um die Implikationen der Digitalisierung gerade sozialwissenschaftlicher Forschungsvorhaben wirklich zu verstehen, ist es meines Erachtens erforderlich, sich die Prämissen einer mathematisierenden und perspektivierenden Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion im Wortsinn vor Augen zu halten. Wenn es sich bei der in der Versuchsverordnung von Brunelleschi zum Ausdruck kommenden einäugigen und unbewegten Blickbeziehung zwischen Welt und Betrachter*in nur um *ein mögliches* Verständnis von künstlerisch-wissenschaftlicher Wahrnehmung handelt, dürfen wir fragen, welche möglichen anderen Verständnisse von Wirklichkeitswissen daneben Geltung beanspruchen dürfen. Gerade in der beziehungsintensiven Sozialforschung sind die den Methodologien als Vorannahmen zugrunde gelegten Blickverhältnisse zwischen Forscher*in und Forschungsobjekt ausschlaggebend für das Ausmaß, in dem die körperlich-sinnliche Wahrnehmung, die Emotionen und die Intuitionen der Forschenden als Quellen der Erkenntnis im Forschungsprozess zugänglich gemacht werden. Eine Integration der mit der unmittelbaren Teilnahme am Feldgeschehen verbundenen Beziehungsdimension von Forschung, wie sie zum Beispiel die ethnografische Feldforschung praktiziert (auf die zumindest in der Theorie auch die Dokumentarische Methode in ihren Grundsätzen rekurriert), ist nicht ohne Weiteres mit der Auslagerung wesentlicher Wahrnehmungsschritte an das intelligente und in seiner digitalen Übersetzung von Mustern fein differenzierende, aber letztendlich ungerührte ‚Auge‘ der

Maschine vereinbar. Gerade im Kontext von Texten zur Dokumentarischen Methode wird immer wieder die Bedeutung eines Wechsels der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* hervorgehoben. Wenn wir die Frage nach dem *Wie* an die Schritte der Erhebung und Analyse unserer Daten anlegen, dürfen wir nicht nur fragen, *was* wir sehen, wir müssen auch fragen, *wie* wir sehen und *wer* sieht.

Nun mag es nicht wenig absurd erscheinen, den Einsatz von künstlicher Intelligenz ausgerechnet in Bezug auf ein Forschungsvorhaben infrage zu stellen, dessen Interesse der Selbstdarstellung von Nutzer*innen auf der Dating-Plattform Tinder gilt. Immerhin ist hier die Digitalisierung des Sozialen so weit fortgeschritten, dass man sicher fragen darf, ob der gnadenlos vergleichende Algorithmus einer Software nicht am Ende dem Gegenstand der Analyse durchaus angemessen ist. Ich habe mir erlaubt, optimistisch zu sein, und Nutzer*innen vor den Bildschirmen und Displays und in Interaktion mit den User-Interfaces von Tinder angenommen, die allen Algorithmen zum Trotz noch für die eine oder andere zwischenmenschliche und transkonjunktive Überraschung gut sein dürften.

Literatur

- Belting, H. (2006). *Bild-Anthropologie* (3. Aufl.). München: Fink.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Qualitativen Methoden* (7. aktual. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK Verlag.
- Burri, R. V. (2008). *Doing images. Zur Praxis medizinischer Bilder*. Bielefeld: transcript.
- Daston, L. (2001). Objektivität und die Flucht aus der Perspektive. In L. Daston (Hrsg.), *Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität* (S. 127–155). Frankfurt: Fischer.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dörner, O. (2011). Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. *Bildungsforschung I*(8), S. 165–188.
- Edgerton, S. Y. (2002). *Die Entdeckung der Perspektive*. München: Fink.
- Endreß, F. (2011). Bild und Narration als konstituierendes Verhältnis von Bildräumen. In *Bildungsforschung I*(8), S. 191–213.
- Endreß, F. (2019). *Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung. Eine vergleichende Analyse unter Berücksichtigung angrenzender Bildräume*. Wiesbaden: Springer VS.

- Endreß, F. (2020). Objektivität oder Perspektivität? Die geometrische Linearperspektive als Denkbild und Metapher empirischer Sozialforschung. In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer, & Endreß, F. (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 179–198). Opladen: Barbara Budrich
- Fiedler, C. (1991). *Schriften zur Kunst. Text nach der Ausgabe München 1913/14 mit weiteren Texten aus Zeitschriften und dem Nachlaß, einer einleitenden Abhandlung und einer Bibliographie* (2.,verb. und erw. Aufl.). München: Fink.
- Gibson, J. J. (1950). *The Perception of the visual World*. Boston: Houghton Mifflin.
- Imdahl, M. (1988). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink..
- Imdahl, M. (1994). Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 300–324). München: Fink.
- Isekenmeier, G. (2013). In Richtung einer Theorie der Interpiktorialität. In G. Isekenmeier (Hrsg.), *Interpiktorialität. Theorie und Geschichte der Bild-Bild-Bezüge* (S. 11–86). Bielefeld: transcript.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loreck, H. (2013). Dem Vernehmen nach ... Kritische Anmerkungen zu einer Theorie der Interpiktorialität. In G. Isekenmeier (Hrsg.), *Interpiktorialität. Theorie und Geschichte der Bild-Bild-Bezüge* (S. 87–106). Bielefeld: transcript.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1995). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger, & W. Marotzki, (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (Bd. 6). Opladen: Barbara Budrich.
- Marotzki, W. (2012, Juni). *Einführung in qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* [Manuskript zur Vorlesung]. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf>.
- Michel, B. (2003). Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In Y. Ehrenspeck, & B. Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft* (S. 227-249). Wiesbaden: VS Verlag.
- Padova, T. de (2021). *Alles wird Zahl*. München: Hanser.
- Panofsky, E. (1980). *Die Perspektive als ‚symbolische Form‘*. In E. Panofsky (Hrsg.), *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft* (S. 99–167). Berlin: Volker Spiess.
- Panofsky, E. (2002). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (ND der Ausg. 1975). Köln: DuMont Schauberg.
- Pazzini, K.-J. (1991). Von Meister Eckharts ‚Bildung‘ zu Brunelleschis ‚Abbildung‘. In C. Rittelmeyer & E. Wiersing (Hrsg.), *Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung* (S. 187–214). Wiesbaden: Harrassowitz.

- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. München: Oldenbourg.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2009). Die Konstruktion der Generation PR(ekär/aktikum). Zur medialen Transformation essayistischer Generationenkonzepte und ihrer Rezeption im Horizont konjunktiver Erfahrungen. In M. Busch, J. Jeskow, & R. Stutz (Hrsg.), *Zwischen Prekarisierung und Protest. Die Lebenslagen und Generationsbilder von Jugendlichen in Ost und West* (S. 221–241). Bielefeld: transcript.
- Schäffer, B. (2010). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 207–237). Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2015). Metaphern und Zahlen in der Triangulationsdebatte oder: Vom Zählen der Interpretierenden und Interpretieren der Zählenden. In: R. Biermann, J. Holze & D. Verständig (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 43-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, B. (2022). ‚Das Medium ist die Methode‘. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In T. Fuchs, C. Demmer, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 145–165). Opladen: Barbara Budrich.
- Schreiber, M. (2020). *Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visuell vernetzter Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yves Klein Archives (o. J.). https://www.yvesklein.com/fr/ressources/index?sb=_created&sd=desc#/fr/ressources/view/artwork/16767/monochrome-bleu-sans-titre?sb=_created&sd=desc. Zugegriffen: 16.11.2022.

Leistung als Konstrukt fachunterrichtlicher Praxen: empirische Analysen von Sozialkundeunterricht in Kanada und Deutschland

1 Problemaufriss: Konstituierende Rahmungen unterrichtlicher Praxen im transnationalen Vergleich

Dass Praxen mit den sozialen und materialen Rahmungen, in denen sie generiert werden, untrennbar verbunden sind, hat Karl Mannheim (1980, S. 209) in seinen Ausführungen zur Wissenssoziologie als „existenzielle Bezogenheit“ beschrieben; Ralf Bohnsack (2017, S. 135) hat dies für soziale Praxen, die in pädagogischen Organisationen und gesellschaftlichen Institutionen hervorgebracht werden, mit dem Begriff „konstituierende Rahmung“ konkretisiert. Die konstitutiven Fremdrahmungen, die vonseiten der Institution wie auch der Organisation formuliert sind, beschreiben dabei Strukturbedingungen der Interaktionszusammenhänge, die, als Normen, Programmatiken und (Entscheidungs-)Erwartungen von den sozialen Akteur*innen in ihren Praxen zu bearbeiten sind. Die sozialen, vor allem die professionalisierten Akteur*innen, sind entsprechend gefordert, Entscheidungen entlang dieser Rahmungen in ihren Praxen zu treffen. Schule, die Bohnsack (2017, S. 136 f.) mit Verweis auf Niklas Luhmann (1978, S. 248) als „people-processing-organization“ beschreibt, ist gesellschaftlich-institutionell so konzipiert, dass die Entscheidungen Biografie- und Identitätskonstruktionen der Schüler*innen zum Ziel haben. Dies erfolgt in Schulen im Wesentlichen entlang von Leistung und Leistungsmessung (vgl. Bohnsack 2017, S. 136 ff.), die ihrerseits Ergebnisse sozialer Konstruktionen darstellen (vgl. Ricken, 2018). Konjunktive Erfahrungsräume, die in Organisationen generiert werden, zeichnen sich – stärker als außerorganisationale Milieus – durch die Bearbeitung von Inkongruenzen aus. Gelingt es den Akteur*innen, gemeinsam habitualisierte Formen des Miteinanders, also „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2020, S. 103, Herv. i. Orig.),

zu generieren und zu etablieren, eröffnen diese Kontinuität und Verlässlichkeit im sozialen Miteinander und werden als konstituierende Rahmung bezeichnet.

Vor diesem Hintergrund fokussiert unser Beitrag die Fragen, wie Leistung in fachunterrichtlichen Praxen des Sozialkundeunterrichts der Sekundarstufe I in unterschiedlichen Schulsystemen, deren konstitutive Rahmen sich unterscheiden, konstruiert wird und welche Homologien sowie Differenzen sich in der Kontrastierung zeigen. Die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses erfolgt entlang des Vergleichs unterrichtlicher Praxen, die in Kanada und Deutschland generiert wurden. Ausgewählt wurden Sequenzen aus dem Sozialkundeunterricht der 9. Jahrgangsstufe, in denen die Lehrpersonen klassenöffentliche Bewertungen von Schüler*innenäußerungen vornehmen. Um dieses Vorhaben umzusetzen, stellen wir zunächst das Projekt, dem die Daten entnommen sind, vor (Abschnitt 2). Daran anschließend werden die fachunterrichtlichen Konstruktionen von Leistung zweier videografisch erhobener Sequenzen rekonstruiert und miteinander verglichen (Abschnitt 3). Der Beitrag endet mit einem Resümee und Perspektiven für eine praxeologisch-wissenssoziologische Forschung zu fachunterrichtlichen Leistungskonstruktionen unterrichtlicher Praxen (Abschnitt 4).

2 Projekt Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich

Das in der Überschrift benannte Projekt (vgl. Sturm, 2019b), hat zum Ziel, Unterschiede und Gemeinsamkeiten fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Leistungsdifferenzen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen zu rekonstruieren. Damit wird ein Forschungsdesiderat der rekonstruktiven Differenz- und Inklusionsforschung – Erklärungen für unterrichtliche Formen der (Nicht-)Behinderung sozialer und akademischer Partizipation nachzuvollziehen – bearbeitet, indem unterrichtliche Praxen und ihre Genese nicht als isolierte Mikrophenomene, sondern in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlich-institutionellen Rahmungen, konkret der Ein- und Mehrgliedrigkeit der Schulsysteme, betrachtet werden. Die mehrgliedrige Organisation der Sekundarstufe der deutschen Schulsysteme wird in den Schulgesetzen wesentlich über differente Leistungsfähigkeiten begründet, die ihrerseits mit Begabungsunterschieden der Schüler*innen erklärt werden. Die hierarchisch unterschiedenen Bildungsgänge werden als Antwort auf die verschiedenen Leistungsmöglichkeiten der Schüler*innen verstanden (vgl. Sturm 2023, Kap. 5, im Druck). Dies geht mit der Erwartung an die Lehrpersonen einher, zu prüfen und zu kontrollieren, ob die Leistungen der Schüler*innen mit denen des besuchten Bildungsgangs übereinstimmen. Eine vergleichbare Forderung wird an die Lehrpersonen in British Columbia, der Provinz, in der im Rahmen des

Projekts Daten erhoben wurden, nicht formuliert. Dort besteht ein eingliedriges Schulsystem, alle Schüler*innen besuchen zwölf Jahre lang gemeinsam die Schule.

Studien, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden, zeigen, dass Leistung unabhängig von der Schulform als individualisiertes und hierarchisiertes Produkt der Schüler*innen begriffen wird. Eine Ausnahme stellen Schüler*innen mit zugeschriebenem sogenannten besonderen Bildungsbedarf dar. Sie werden im Sinne von ‚Leistungsunfähigkeit‘ als nicht verantwortlich für ihre Leistungen gerahmt (vgl. z. B. Sturm 2013; Wagener 2020). Die Konstruktion von Leistung in eingliedrigen Schulsystemen, wie explorativ generierte Erkenntnisse bisher nahelegen, erfolgen nicht vergleichbar. Einzelfallanalysen zeigen, dass Leistung als kooperatives Produkt von Lehrpersonen und Schüler*innen verstanden wird (vgl. Sturm 2019a, 2021). Mit dem Projekt *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich* soll das aufgezeigte Desiderat systematisch bearbeitet werden, indem mit einem Sample bestehend aus fünf Schulen der Sekundarstufe I, zwei in Kanada und drei in Deutschland, der Fachunterricht – also die Ebene der „performativen Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92) – sowie die Perspektiven und Orientierungen der beteiligten Akteur*innen, Lehrpersonen mit Interviews und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen – die Ebenen „proponierter Performanz“ (ebd.) und Propositionen – erhoben und vergleichend betrachtet werden. Die Datenerhebung des kanadischen Samples fand im Februar 2020 statt, in Sachsen-Anhalt begann diese im März 2022.

Die Ein- und Mehrgliedrigkeit und die ihnen zugrunde liegenden Leistungsverständnisse als mögliche Erklärungen für unterschiedliche fachunterrichtliche Praxen stellen die zentrale Suchstrategie bzw. das Tertium Comparationis des Projekts dar. Das Erkenntnisinteresse konkretisiert sich mithin in der Rekonstruktion der fachunterrichtlichen Leistungskonstruktionen, die – im Rahmen des Projekts perspektivisch, aber nicht in diesem Aufsatz – mit den sozial-materialen Kontextualisierungen relationiert werden sollen. Im Rahmen dieses Beitrags werden unterrichtliche Praxen der Konstruktion von Leistung des Sozialkundeunterrichts einer sachsen-anhaltinischen Sekundarschule, die die Schulabschlüsse ESA und MSA¹ anbietet, und einer Secondary School der kanadischen Provinz British Columbia, die die Jahrgänge 8 bis 12 umfasst, rekonstruiert und vergleichend betrachtet. Beide Lehrkräfte, deren Unterricht empirisch analysiert werden, befanden sich zum Erhebungszeitpunkt in der Ausbildung respektive im Studium: Während die Lehrperson im deutschsprachigen Raum das 16-monatige Referendariat absolvierte, war die kanadische

1 ESA: Erster Allgemeinbildender Schulabschluss; MSA: Mittlerer Schulabschluss.

Lehrerin im Rahmen des dreimonatigen Schulpraktikums ein sogenannter *practicum teacher* bzw. *teacher candidate*.²

Der Unterricht wurde mit zwei einander perspektivisch ergänzenden Kameras (KFR und KS)³, die jeweils von einer forschenden Person bedient wurden und die Lehrpersonen oder die – ihr gegenüber befindlichen – Schüler*innen fokussierte, aufgezeichnet. Diese wurden so im Klassenraum platziert, dass sie die routinierten Abläufe der Akteur*innen möglichst wenig behinderten. Die Lehrpersonen trugen ein Funkmikrofon, sodass ihre Stimmen im Vergleich zu denen der Schüler*innen in den Videos sehr deutlich zu verstehen sind.

Die ausgewählten Ausschnitte der Unterrichtsvideos wurden mit der dokumentarischen Bild- und Videointerpretation (vgl. Bohnsack 2009; Fritzsche und Wagner-Willi 2015) ausgewertet. Dies erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren, das die Simultaneität (Fotogrammanalyse), also die Eigenlogik der Bilder, ebenso wie die Sequenzialität (Sequenzanalyse), also den prozesshaften Verlauf, rekonstruiert und diese anschließend vergleichend verbindet (vgl. Bohnsack 2021). Die Fotogramme beider Sequenzen wurden entlang der Kriterien der Repräsentativität und Fokussierung (vgl. Bohnsack 2009, S. 177) ausgewählt und sind in dem Beitrag aufgrund zum Teil fehlender Darstellungserlaubnisse als Skizzen abgebildet.

3 Vergleichende empirische Analyse der Konstruktionen von Leistung in sozialkundeunterrichtlichen Praxen in Sachsen-Anhalt und British Columbia

In diesem Abschnitt werden zwei Sequenzen, eine aus dem Sozialkundeunterricht aus Sachsen-Anhalt (Abschnitt 3.1) und eine weitere aus der kanadischen Provinz British Columbia (Abschnitt 3.2) analysiert. In den Simultaneitätsanalysen in den Abschnitten 3.1. und 3.2 wird auf eine separierte Ausführung der (vor-)ikonografischen sowie ikonologischen Interpretation verzichtet. Die Interpretationsschritte werden verdichtet und verwoben dargestellt. Die Transkription der (non-)verbalen sowie schriftlichen Elemente werden durch einen Wechsel der Schriftarten – sprachliche Elemente und Fragen am Smartboard – verdeutlicht und basieren auf den Regeln von „Talk in Qualitative Research“ (Bohnsack 2009, S. 256 f.). Beide Sequenzen werden anschließend vergleichend betrachtet (Abschnitt 3.3).

- 2 Es ist nicht Ziel des Projekts, die unterrichtlichen Praxen von Lehrpersonen in der Ausbildungsphase zu untersuchen; dies hat sich spontan im Erhebungsprozess ergeben.
- 3 Erläuterung der Kameraperspektiven: KFR: Kamera mit Funk- und Richtmikrofon; KS: Kamera mit Stereomikrofon.

3.1 „Wir sehen das ja bei uns in Deutschland aus der anderen Sicht, als er das hier beschreibt, ne?“ – Sequenz aus dem Fachunterricht in Sachsen-Anhalt

Die ausgewählte Sequenz dauert 2 Minuten und 46 Sekunden und ist einer Unterrichtsstunde entnommen, an der neben der Lehrerin *Fr. Sibert*⁴ 18 Schüler*innen beteiligt waren. Sie ereignete sich, kurz nachdem *Fr. Sibert* am Smartboard den 2014 veröffentlichten Song von *Capital Bra* „Kein Krieg in Ukraine“ (High Colow Pictures 2014) abgespielt hatte. *Capital Bra* greift in seinem Lied, das dem Genre des Deutschraps zuzuordnen ist und zum Jugendkulturgut zählt, den sogenannten Maidan-Konflikt zwischen Russland und der Ukraine auf.

3.1.1 Simultaneitätsanalyse

Die Einstellungsgröße ist die Totale. Der Bildausschnitt folgt dem Anliegen der Forschenden, einen Großteil des Raums abzubilden. Dabei nehmen die Tische und die an diesen sitzenden Personen in der Raummitte etwa die Hälfte des Bildes in Anspruch.

Die Skizze (siehe Abb. 3.1) zeigt Personen in für die Sequenz repräsentativen körperlich-räumlichen Arrangements; die Schüler*innen sitzen an Tischen in der Raummitte und an der Wand, *Fr. Sibert* steht den Schüler*innen gegenüber vor einer Wand, hinter ihr ein Smartboard.

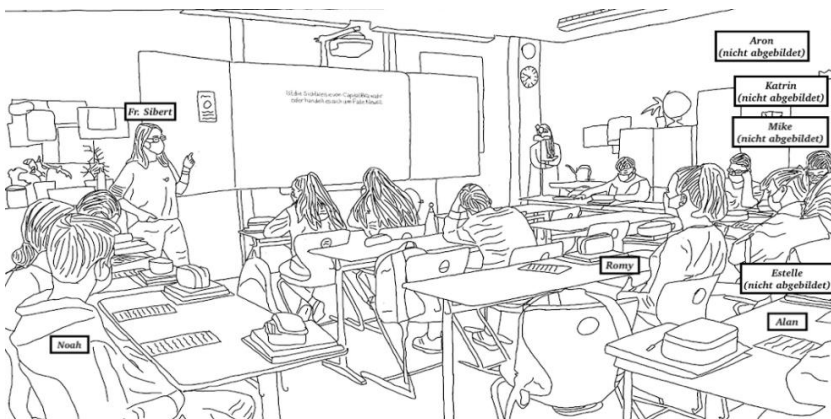


Abbildung 3.1: Skizze des Fotogramms, Sozialkunde, *Fr. Sibert* (06:20, KFR)

4 Die Eigennamen aller Beteiligten sind pseudonymisiert.

Aus der ergänzenden Kameraperspektive ist erkennbar, dass sich weitere Schüler*innen, die ebenfalls in einer frontalen bzw. seitlichen Ausrichtung auf Stühlen und an Tischen sitzen, im Raum befinden.

Man sieht das Innere eines Raums, in dem mehrere Tische und Stühle frontal bzw. seitlich entlang der Wände positioniert sind, sowie 13 sitzende und zwei stehende Personen. Auf mehreren Tischen liegen Papiere, Ordner und Federtaschen, auf unbesetzten Stühlen Rucksäcke. Das Interieur und die Wände, an denen nur wenige Plakate und eine Uhr hängen, scheint gezielt eingerichtet. Das Mobiliar sowie das Smartboard, das in seinem aufgeklappten Zustand eine zentrale Position im Bild sowie im Raum einnimmt, und die unterschiedlich positionierten Personen deuten auf ein schulisch-unterrichtliches Setting hin.

Im linken Bildhintergrund ist *Fr. Sibert* zu sehen, deren Positionierung es ihr ermöglicht, die im Raum sitzenden Schüler*innen anzusehen. Darüber hinaus unterscheidet sie sich durch ihre stehende Position von diesen. Die Schüler*innen sind dorsal abgebildet und sitzen an Tischen, einige von ihnen stützen ihre Köpfe mit der Hand ab, während andere zurückgelehnt auf ihren Stühlen sitzen, worin sich – auf körperlicher Ebene – eine passive oder zuhörende Positionierung ausdrückt. *Fr. Sibert* hält ihre rechte Hand in ihrer Hosentasche, während ihr linker Arm nah am Körper und angewinkelt ist, sodass sich ihre Hand etwa auf Kinnhöhe befindet. Ihre Handinnenfläche ist dabei geöffnet, und bis auf den halb ausgestreckten Zeigefinger und Daumen, die zueinander eine Parallele bilden, berühren alle weiteren Finger(spitzen) die Handinnenfläche. In dieser Körperhaltung der Lehrperson deutet sich – im Kontrast zu denen der Schüler*innen – eine aktiv-zeigende Handlung an.

In dem Arrangement der Möbel respektive der Schüler*innen dokumentiert sich jedoch zentral ein Bezug auf die Lehrperson und/oder das hinter ihr befindliche Smartboard. Dies wird teilweise gebrochen, da die an den Wänden und die in den hinteren Tischreihen sitzenden Schüler*innen durch leichte Kopfbewegungen nach rechts und links mit den anderen in Blickkontakt treten können.

An der linken Hälfte des Smartboards hängt ein Zettel, während im Zentrum die Frage „Ist die Sichtweise von Capital Bra wahr oder handelt es sich um Fake News?“ steht. Diese impliziert neben den Antwortmöglichkeiten ‚wahr‘ bzw. ‚ja‘ und ‚falsch‘ bzw. ‚nein‘ einen möglichen gemeinsamen Sachbezug der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen.

3.1.2 Sequenzanalyse

Aufgrund der hohen Komplexität der unterrichtlichen Situation werden in den Videotranskriptionen und den Analysen nur jene verbalsprachlichen und körperlich-räumlichen Aktionen von *Fr. Sibert* sowie einzelnen Schüler*innen, die sich auf diese beziehen, dargelegt.

Kurz nach dem Abspielen des genannten Musikvideos ereignet sich folgende Sequenz:

1	Fr. Sibert:	tippt auf die Tastatur, die auf dem Tisch vor ihr liegt und am Smartboard erscheint ein
2		Internetlink So::: soviel zum Einstieg möchte gern von euch
3		wissen, um welches Thema wird es heute geh:n <i>Estelle, Romy, Noah, Katrin</i>
4		und <i>Mike</i> heben jeweils einen Arm nach oben, <i>Fr. Sibert</i> dreht den Kopf nach links <u><i>Mike</i></u>
5		<i>Estelle, Romy, Noah und Katrin</i> senken die Arme
6	Mike:	senkt seinen Arm Um Russland und die Ukraine;
7	Fr. Sibert:	Richtig dreht den Kopf kurz nach rechts, dann in Richtung des Smartboards dadrüber
8		werden wir heut sprechen

Mittels einer Transposition schließt *Fr. Sibert* die vorherige Unterrichtsphase nonverbal und eröffnet eine neue, indem sie die Schüler*innen im Kollektiv zur Benennung des Themas auffordert (Z. 1–3). Einige Schüler*innen enactieren die Proposition der Lehrerin korporiert, indem sie ihre Bereitschaft zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch signalisieren (Z. 3–4). *Fr. Sibert* ruft *Mike* auf, die anderen Schüler*innen senken ihre Arme und ratifizieren so die Entscheidung der Lehrperson (Z. 5). Darin dokumentiert sich eine geteilte Orientierung zwischen den Schüler*innen und der Lehrerin an der Strukturierung des Unterrichtsgesprächs durch *Fr. Sibert*. *Mike* ratifiziert und elaboriert die thematische Proposition durch die Nennung des Themas (Z. 6) und *Fr. Sibert* validiert und differenziert seine Antwort (Z. 7–8). Dabei bewertet sie diese klassenöffentlich und explizit als ‚richtig‘ und rahmt sie als erwartungskonform. Zugleich deutet sich in ihrer positiven Bewertung die Differenzierung der Schüler*innenbeiträge entlang der Unterscheidung ‚richtig‘ bzw. ‚falsch‘ an. Im weiteren Verlauf wiederholt sich diese Interaktionsfigur, als drei Schüler*innen die von der Lehrerin gestellten Fragen erwartungskonform beantworten und diese von ihr bewertet werden. Dieses Schema unterscheidet sich von dem folgenden Interaktionssystem, an dem *Aron* und *Fr. Sibert* beteiligt sind; es stellt insofern einen „Fokussierungsakt“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 28) dar:

55 Fr. Sibert: tippt auf die Tastatur, die auf dem Tisch vor ihr liegt und am Smartboard erscheint die Frage
56 Ist die Sichtweise von Capital Bra wahr oder handelt es sich um Fake News? und ich
57 möchte von euch wissen, ist die Sichtweise so wie er sie
58 darstellt wahr oder handelt es sich da n Stück weit um fake
59 news Aron hebt den linken Arm wir ham uns ja in den letzten Stunden
60 ganz viel mit fake news und Informationen im Internet
61 beschäftigt und ich hab mir des angehört und wir sehen das ja
62 hebt den linken Arm auf Höhe der Brust, die linke Hand ist zu einer Faust geformt, nur der
63 Zeigefinger und der Daumen sind ausgestreckt bei uns in Deutschland
64 eigentlich tatsächlich aus der anderen Sicht nimmt den Arm wieder
65 runter als er des hier beschreibt ne, Aron möchtest du dazu
66 vielleicht was sagen hebt den linken Arm kurz hoch, der Zeigefinger ist leicht
67 ausgestreckt und zeigt in Richtung der Schüler:innen
68 Aron: mhmer hat ja zum Teil schon Recht das Russland mit Panzern und
69 so in die Ukraine reingeht
70 Fr. Sibert: mh,m,
71 Aron: aber: der politische Hinter() warum die machen warum Russland
72 die Ukraine angreift wird ja da nicht gesagt
73 Fr. Sibert: m:hm,
74 Aron: und klar ist das nich (.) man sagt auch nich dass es gut so ist
75 warum sie die das machen aber (.) schon zum Teil ist es begründet
76 warum sie in die Ukraine einmarschiern
77 Fr. Sibert: ^{nickt} m:::hm, ja sicherlich gibt=s dafür immer Grü:nde ne, aber
78 die Frage ist ob man des nicht anderst klären kann tippt auf die
79 Tastatur und lässt • Rolle der USA? auf dem Smartboard erscheinen und welche Rolle
80 hier eigentlich die USA spielt die Amis die werden ja hier nimmt
81 ein Blatt, hält es hoch und legt es auf dem Tisch ab auch ganz ganz oft genannt
82 und das sollt ihr selber herausfinden; wie informiert ihr euch
83 denn politisch

Fr. Sibert wirft eine Frage auf, die sie parallel zu der visuellen Darstellung am Smartboard verbalisiert (Z. 55–59). *Aron* enaktiert die Proposition korporiert, sein Redewunsch bleibt von der Lehrerin aber zunächst unberücksichtigt. In der Differenzierung ihrer Proposition distanziert sich *Fr. Sibert* implizit von der Sichtweise des Künstlers. Die als nationale Sichtweise gerahmte beinhaltet dabei eine länderspezifische bzw. Deutschland gegenüber den Informationsquellen aus dem Internet und auch, dass sie in ihrem Unterricht ebendiese im Sinne von Leistung erwartet (Z. 59–65). *Fr. Sibert* ruft *Aron* auf, der seinen Arm gehoben hatte. Der Schüler elaboriert die Proposition von *Fr. Sibert* antithetisch, indem er der Sichtweise des Rappers zunächst eine Legitimität zuspricht, was die Lehrerin validiert (Z. 68–70). Seine Äußerung hat insofern einen metakommunikativen Charakter, als er gegenüber den Positionen des Internets und Deutschlands, eine ukrainische herausstellt. Er differenziert seine Proposition und hebt mit seiner Formulierung hervor, dass er sich selbst von militärischen Handlungen dieser Art distanziert, Russland jedoch Gründe für den Einmarsch habe (Z. 71–76).

Fr. Sibert ratifiziert *Arons* Äußerung zunächst und transponiert dann das Thema hin zu der Art und Weise der Lösung von Konflikten (Z. 77–78). Dies formuliert sie nicht als Frage an die Schüler*innen und suspendiert so die von *Aron* aufgeworfene inhaltliche Bearbeitung, dass es unterschiedliche

Wahrheiten bzw. Gründe geben könne. Seine metakommunikative Bearbeitung, dass nicht nur zwischen „fake“ und ‚einer deutschen Perspektive‘ unterschieden werden kann, greift sie nicht auf, vielmehr transformiert sie das Thema entlang einer vorbereiteten Frage nach der „Rolle der USA“, die sie an das Smartboard projiziert (Z. 78–83).

In diesem Interaktionssystem dokumentiert sich die geteilte Orientierung an der Strukturierung des Unterrichtsgesprächs in Inhalt und Organisation durch *Fr. Sibert*. Dabei greift sie zuvor formulierte Fragen auf, die von den Schüler*innen ‚korrekt‘ bzw. ‚erwartungskonform‘ bearbeitet werden sollen. Leistung wird dabei als korrekte Antwort vonseiten der Schüler*innen konzipiert. Wenn Schüler*innen nicht erwartungskonform oder inkorrekt antworten, wird der Inhalt durch die Lehrerin als Letzteres gerahmt, ohne jedoch inhaltlich korrigiert zu werden. *Fr. Sibert* verfügt über die Rahmungshoheit und entscheidet über die ‚Korrektheit‘ der Antworten.

3.1.3 *Homologien und Differenzen von Bild- und Sequenzanalyse*

Die komparative Analyse der rekonstruierten Orientierungen der beteiligten Akteur*innen auf der Ebene von Bild und Sequenz sind insofern homolog, als die Ausrichtung der Schüler*innen auf das Smartboard und auf die Lehrerin mit der rekonstruierten Interaktionsstruktur besteht. Die frontal ausgerichtete Sitzordnung, in der die Lehrperson sowie die von ihr formulierten inhaltlichen Fragen im Zentrum stehen, dokumentiert sich auch in dem Interaktionssystem. In der Sequenz und im Fotogramm zeigt sich ein Leistungsverständnis, das diese als korrekte Antworten der Schüler*innen auf Fragen, die die Lehrerin stellt, konzipiert. Auffällig ist, dass inkorrekte Antworten vonseiten der Lehrerin inhaltlich weder korrigiert noch bearbeitet werden. Sie werden nur als inkorrekt gerahmt, ohne, dass die korrekten benannt werden. Vielmehr ist der Fortgang des Unterrichtsverlaufs entlang der vorbereiteten Fragen für die Lehrerin zentral. Darin wird ein Unterrichtsverlauf deutlich, der von nichterwartungskonformen Schüler*innenäußerungen irritiert wird.

3.2 *„Why did you write that?“ – Sequenz aus dem Fachunterricht in British-Columbia*

Die Unterrichtssequenz umfasst 2 Minuten und 5 Sekunden aus dem Social-Studies-Kurs von *Mrs. Chu*, an dem 24 Schüler*innen beteiligt sind. Inhaltlich geht es in dem Ausschnitt um den Zweiten Weltkrieg. Aus dem Kontext ist bekannt, dass in der vorherigen Unterrichtsstunde das Thema *war technologies* bearbeitet wurde. Zu Beginn der Stunde überprüft *Mrs. Chu* die Anwesenheit der Schüler*innen und fordert sie unmittelbar zu einer *recap activity* in Form

der Erstellung einer *graffiti wall*⁵ auf, die das Unterscheidungskriterium der Schüler*innenbeiträge nach (*in-*)*appropriate* impliziert. Die Sequenz setzt ein, nachdem alle Schüler*innen der Aufforderung der Lehrerin nachgekommen sind und sich wieder an ihren Plätzen befinden. Die dargelegten Interaktionssequenzen wiederholen sich in dieser Unterrichtsphase noch mehrfach; „Fokussierungsakte“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 28) bzw. von dem Muster abweichende Verläufe zeigen sich hingegen nicht.

3.2.1 Simultaneitätsanalyse

In der Skizze (siehe Abb. 3.2) sind die Akteur*innen in ihren körperlich-räumlichen Positionierungen abgebildet: Die Schüler*innen sitzen an Tischen, *Mrs. Chu* steht ihnen gegenüber und vor dem Whiteboard. Aus dem Kontextwissen ist bekannt, dass sich noch mehrere, hier nicht abgebildete Schüler*innen in dem Raum befinden. Sie sind – ähnlich wie die abgebildeten – frontal positioniert, dies ist aus der ergänzenden Kameraperspektive erkennbar.



Abbildung 3.2: Skizze des Fotogramms Social Studies, Mrs. Chu (00:36, KFR)

- 5 Da die *graffiti wall* ein zentrales Element der Unterrichtssequenz bzw. des Unterrichtsgesprächs darstellt, wird sie für eine nachvollziehbarere Auswertung als separate Skizze aufgeführt.

Bei der Einstellungsgröße handelt es sich um eine Weitwinkelaufnahme. Diese untermalt die zentralperspektivische Konstruktion, die die im Bildvordergrund abgebildeten Personen und Objekte besonders groß, weiter entfernte jedoch klein erscheinen lässt.

Das Fotogramm zeigt das Innere eines Raums, in dem mehrere frontal positionierte Tische zu erkennen sind. Im Unterschied zu den sitzenden, dorsal abgebildeten Schüler*innen steht *Mrs. Chu* im Bildmittelgrund und ist in ihrer linken Körperseite zu erkennen, ihr Kopf ist den Schüler*innen zugeneigt. Ihr rechter Arm ist nach oben gestreckt, ihre Hand weist auf die Notizen auf dem sich hinter ihr befindenden Whiteboard. Darin dokumentiert sich eine sach- bzw. auf das Whiteboard bezogene Interaktion. Gegenüber den Schüler*innen nimmt die Lehrerin eine herausragende Position ein. Die Schüler*innen unterscheiden sich in ihren Körperhaltungen dabei nicht, sondern sind einheitlich auf das Whiteboard und/oder auf die Lehrperson gerichtet. Mit der körperlichen Zugewandtheit von *Mrs. Chu* zu den Schüler*innen und ihrer Zeigegeste auf das Whiteboard erfolgt ein inhaltlicher Bezug auf die *graffiti wall*.

Auf dieser an dem Whiteboard befindlichen *graffiti wall* (siehe Abb. 3.3) zeigt sich Folgendes:



Abbildung 3.3: Skizze der *graffiti wall*, *Social Studies*, *Mrs. Chu* (00:36, KFR)

Auf dem Whiteboard, das durch die zahlreichen Visualisierungen und der körperlichen Ausrichtung der Schüler*innen sowie der Lehrerin eine zentrale Position innehat, sind sowohl Zeichnungen, zu denen zum Beispiel Raketen, U-Boote sowie eine Spritze zählen, als auch Begriffe wie unter anderem „Battle of the Atlantic“, „U-Boot“ und „rocket“ zu erkennen. Darin dokumentieren sich unterschiedliche Inhalte, die sich durch die Gemeinsamkeit auszeichnen, Assoziationen mit dem Gegenstand der „WAR TECHNOLOGIES“ zu haben.

3.2.2 Sequenzanalyse

Die folgende Sequenz beginnt nach Beendigung des oben genannten Arbeitsauftrags und die Einnahme der Sitzplätze durch die Schüler*innen:

- 1 Mrs. Chu: wendet sich dem Whiteboard zu, zeigt mit der rechten Hand auf eine Zeichnung Okay so who
2 drew the submarine
3 Aiden: spricht währenddessen mit seinem Tischnachbarn
4 Mrs. Chu: blickt in Richtung der Schüler:innen, zunächst nach rechts, dann nach links (.) who drew the
5 submarine?
6 Aiden: beendet das Gespräch zu seinem Tischnachbarn und streckt den linken Arm nach oben, die Hand ist
7 geöffnet, die Finger zeigen nach oben Oh that was me
8 Mrs. Chu: blickt lächelnd in die Richtung von Aiden Yeah?
9 Aiden: Yes
10 Mrs. Chu: Why did you draw the submarine
11 Aiden: Uhm because the Germans had submarines
12 Mrs. Chu: nickt Yeah
13 Aiden: they used them to attack and to hurt people () submarines
14 Mrs. Chu: Yeah, good job okay (.) wendet sich dabei wieder dem Whiteboard zu und zeigt mit den
15 Fingern der rechten Hand auf eine Zeichnung am Whiteboard uhm who drew this?
16 Ava: Me
17 Mrs. Chu: geht in die Richtung von Ava, bleibt vor ihr stehen Yeah and why did you draw that?
18 Ava: This is penicillin and how it saves uh some peoples lives
19 Mrs. Chu: pickt Yeah, and we still use penicillin today correct
20 Ava: blickt nickend in Richtung von Mrs. Chu

Mrs. Chu steht aufrecht, den Schüler*innen körperlich zugewandt vor dem Whiteboard und zeigt auf die Zeichnung eines U-Boots. Sie proponiert zweimal die Benennung der verantwortlichen Schüler*innen. *Aiden* elaboriert dies korpориert und bekennt sich als deren Urheber (Z. 1–7). *Mrs. Chu* ratifiziert *Aidens* Antwort und fordert ihn zu einer Begründung bzw. thematischen Kontextualisierung seiner Zeichnung auf (Z. 8–10). In seiner differenzierenden Elaboration verweist er auf eine der Kriegsparteien und ihre Menschen verletzenden Kampfhandlungen, die *Mrs. Chu* korpориert und verbal ratifiziert sowie positiv mit „good job“ bewertet (Z. 11–14). Sie konkludiert die Interaktion rituell, indem sie auf eine weitere Zeichnung an der *graffiti wall* deutend nach dem*der Urheber*in fragt. *Ava* elaboriert dies, und *Mrs. Chu* fordert auch sie zu einer Begründung auf (Z. 16–17). *Ava* differenziert, dass „Penicillin“ ein lebensrettendes Medikament sei. *Mrs. Chu* differenziert *Avas* Proposition, indem sie ausführt, dass das Medikament auch aktuell immer noch Verwendung fände, und bewertet die Interaktion mit *Ava* damit auch inhaltlich (Z. 18–20).

Der Vergleich der beiden Interaktionssysteme zeigt, dass sich die Erklärungen von *Aiden* und *Ava* unterscheiden: Während *Ava* den Erhalt von Leben mittels eines Medikaments als Technologie darlegt, führt *Aiden* die Kriegstechnologie an, die eine Kriegspartei verwendet hat und die zur Verletzung bzw. Tötung von Menschen eingesetzt wurde. *Mrs. Chu* bewertet beide Begründungen positiv, also als *appropriate* und differenziert *Avas* Beitrag in ihren Kommentaren inhaltlich als lebensrettend. Es dokumentiert sich hier ein

Leistungsverständnis bzw. eine Leistungserwartung, die in der Begründung des Zusammenhangs zwischen dem Thema (*war technology*) und der Erklärung des Kontexts eines von den Schüler*innen gewählten Inhalts zu diesem liegt. Die Antworten der Schüler*innen werden dabei von der Lehrerin als ‚angemessen‘ gerahmt und inhaltlich differenziert. Mit anderen Worten: Sie werden aufgegriffen und von der Lehrerin kurz weiter bearbeitet.

3.2.3 *Homologien und Differenzen von Bild- und Sequenzanalyse*

Im Vergleich der simultanen und sequenziellen Dimensionen des videografischen Materials werden sowohl Homologien als auch Unterschiede sichtbar: Erstere zeigen sich in Bezug auf die Strukturierung des Unterrichtsgesprächs durch *Mrs. Chu* sowie hinsichtlich der von ihr und den Schüler*innen geteilten, interaktiven Bezugnahme auf das Whiteboard. Die von den Schüler*innen gestaltete *graffiti wall* und die dort platzierten Inhalte stehen im Zentrum der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen. Dies stellt eine Differenz zwischen den rekonstruierten Orientierungen des Bildes gegenüber der Sequenz dar: Während die Schüler*innen in der Skizze einen zuhörenden Eindruck machen, dokumentiert sich im sequenziellen Verlauf ihre aktive Einbindung in das Unterrichtsgespräch.

In der ausgewählten Sequenz dokumentiert sich ein Leistungsverständnis, das in der klassenöffentlichen Begründung eigener Zeichnungen/Begriffsnennungen in Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema liegt. Die Lehrerin bewertet die Begründungen durchweg positiv und differenziert sie inhaltlich zugleich weiter. In der Sequenz – in der *graffiti wall* wie auch im Verlauf – zeigen sich vielfältige Formen der Bearbeitung des Themas. Nicht nur in der Möglichkeit, etwas zu schreiben oder zu zeichnen, – einige Schüler*innen sind nicht vollständig alphabetisiert, und die Lehrer*innen der Schule sind aufgefordert, ihren Unterricht so zu gestalten, dass sie akademisch teilhaben und sich mit den Inhalten auseinandersetzen können – sondern auch in der Vielfalt der Gegenstände und Begründungsmöglichkeiten eröffnen sich vielfältige Antwortoptionen für die Schüler*innen.

3.3 *Homologien und Differenzen der rekonstruierten Leistungsverständnisse*

Die empirischen Analysen lassen erkennbar werden, dass Leistung und Leistungserwartungen in diesen beiden unterrichtlichen Praxen unterschiedlich konstruiert werden: Während sie im Fachunterricht von *Fr. Sibert* wesentlich in der Formulierung korrekter und erwarteter Antworten durch die Schüler*innen liegen, fordert *Mrs. Chu* von den Schüler*innen Begründungen für die von

ihnen gezeichneten Skizzen und formulierten Begriffe zum Thema der vorherigen Stunde ein. Auch die konstituierenden Rahmungen des Unterrichts differieren: Die unterrichtliche Praxis des aufgezeichneten Falls in der sachsen-anhaltinischen Schule ist wesentlich an der Gestaltung eines reibungslosen Unterrichtsablaufs orientiert, in dem inkorrekte Antworten der Schüler*innen zwar Irritationen darstellen, diese jedoch inhaltlich nicht korrigiert werden. Der Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand wird, da er inhaltlich wenig verhandelbar zu sein scheint, eindimensional bearbeitet. Die konstituierende Rahmung des dargestellten Unterrichts in British Columbia zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass das von den Schüler*innen erstellte Produkt, die *graffiti wall*, und ihre thematischen und erläuternden Begründungen als Leistung konzipiert werden. Der Unterrichtsverlauf wird vergleichbar durch die Lehrerin strukturiert, der Inhalt allerdings von den Schüler*innen in doppelter Weise mitgestaltet: ihre Zeichnungen/Begriffe an der *graffiti wall* und die dazugehörigen Begründungen. Leistung wird entsprechend nicht vergleichbar eindimensional konzipiert, sondern in der jeweiligen Erläuterung und Erklärung des thematischen Zusammenhangs durch die Schüler*innen. Perspektivisch wäre zu untersuchen, ob sich diese Unterschiede homolog für weitere Sequenzen des Sozialkundeunterrichts dieser beiden Lehrpersonen sowie weiterer rekonstruieren lassen oder als spezifisch für klassenöffentliche Unterrichtsgespräche erweisen, die – wie im Fall von *Mrs. Chu* – Wiederholungsphasen bzw. – wie im Fall von *Fr. Sibert* – den Einstieg in ein neues Unterrichtsthema beschreiben.

4 Resümee und Perspektiven von Leistungskonstruktionen unterrichtlicher Praxen

Insgesamt zeigen die empirischen Analysen, dass nicht nur die Leistungsverständnisse, sondern auch die unterrichtlichen Orientierungsrahmen der beiden fachunterrichtlichen Praxen resp. die konstituierenden Rahmungen des Unterrichts differieren: Der zentrale Unterschied liegt darin, dass im ersteren Fall die ‚korrekte Bearbeitung‘ von Aufgabenstellungen in der Nennung eines eben solchen Ergebnisses liegt, während die Schüler*innen in der kanadischen Schule die Möglichkeit haben, ihr Ergebnis mit Bezugnahme auf das Thema zu begründen. Letztgenanntes eröffnet ihnen kommunikative Formen der Argumentation und Erläuterung, die zudem von der Lehrerin fachlich differenziert werden. Gemeinsam ist beiden Fällen, dass die Leistung den Schüler*innen individuell zugeschrieben wird. Diese zunächst auf sinngenetischer Ebene zu verortenden Ergebnisse werfen die Fragen auf, welche soziogenetischen Erklärungen diesen zugrunde liegen könnten und wie deren Rekonstruktion perspektivisch erfolgen kann.

Während die Bearbeitung der ersten Frage durch weitere Vergleiche mit anderen Lehrpersonen und Schulklassen sowie anderen Unterrichtsfächern

erfolgen kann, lässt sich das zweite Desiderat perspektivisch durch vergleichende Mehrebenenanalysen bearbeiten. Die empirischen Analysen der Leistungsverständnisse dieser und weiterer Sequenzen aus dem Unterricht wären dabei mit denen der formalen schulischen Dokumente, also der gesellschaftlich-institutionellen Ebene, sowie den Programmatiken der einzelnen Schulen zu relationieren. Zusammen stellen sie den materialen und sozialen Rahmen dar, der in Form von Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen vorliegt und den die Akteur*innen in ihren Praxen angehalten sind umzusetzen. So ließe sich überprüfen, ob *Fr. Sibert* stärker als *Mrs. Chu* gefordert ist, die Leistungen ihrer Schüler*innen als (in-)korrekt zu bewerten, um die schulische Entscheidung für den ‚richtigen Bildungsgang‘ sicherstellen zu können. Ergänzend können auch die mit Fachlehrpersonen geführten Interviews und die Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schüler*innen herangezogen werden, um näheren Aufschluss darüber zu geben, wie die jeweiligen Fremdrhungen reflexiv – explizit und implizit – von den Akteur*innen bearbeitet werden. Transnationale Vergleiche eröffnen dabei nicht nur maximale Kontrastierungsmöglichkeiten, sondern auch den Zugang zur Rekonstruktion unterrichtlich hervorgebrachter Ermöglichungen und Behinderungen der sozialen und akademischen Partizipation aller Schüler*innen. Wenn, wie sich dies für die hier betrachteten Fälle andeutet, die Genese unterrichtlicher Praxen der Leistungskonstruktion in Relation zu den gesellschaftlichen bzw. institutionellen Rahmungen steht, so wird deutlich, dass Fragen der Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung mit dem Ziel der Inklusion sowie des Abbaus von Behinderungen und Benachteiligungen nicht ausschließlich pädagogisch, sondern vor allem (bildungs-)politisch zu bearbeiten sind.

Literatur

- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.

- High Colaw Pictures (2014, 22. März). *Capital – kein Krieg in Ukraine* (prod. by *DOPFunk*) [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=hNRZ9pTOZgA>. Zugegriffen: 8. August 2022.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen. Erster Halbband* (S. 235–253). München: Fink.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer, *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh, & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35(1), S. 131–146.
- Sturm, T. (2019a). Constructing and Addressing Differences in Inclusive Schooling. Comparing Cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education* 23(6), S. 656–669.
- Sturm, T. (2019b). Projekt: *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich*.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung. Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22(2), S. 266–282.
- Sturm, T. (2023, im Druck). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Ein transnationaler Vergleich unterrichtlicher Praxen. Eine Replik zum Beitrag von Büşra Kocabıyık und Tanja Sturm.

In der folgenden Replik werde ich in einem ersten Schritt einen Einblick in die hier vorgestellte Perspektive geben und anschließend bezugnehmend auf die Interpretationen cursorisch Fragen formulieren. Meine Überlegungen schließen mit einem kurzen Resümee.

Ausgangspunkt des Beitrags von Büşra Kocabıyık und Tanja Sturm ist ein empirischer Zugriff auf die Genese sozialer Praxen in pädagogischen Organisationen und gesellschaftlichen Institutionen, der hier in dem Kapitel „Problemaufriss: Konstituierende Rahmungen unterrichtlicher Praxen im transnationalen Vergleich“¹ vorgestellt wird. Dafür wird zuvorderst der Begriff „konstituierende Rahmung“ herangezogen, der als Strukturbedingung für Interaktionen in Organisationen – wie in diesem Fall der Schule – benannt wird. Konstituierende Rahmungen werden als Normen, Programmatiken und (Entscheidungs-) Erwartungen für die Akteur*innen im Sinne von Fremdrahmungen so relevant, dass sie in den Praxen zu bearbeiten sind. In Anlehnung an Ralf Bohnsacks (2017) Ausführungen zur praxeologischen Wissenssoziologie, hier vor allem zu den professionalisierten Akteur*innen in „people-processing-organization[s]“ (Luhmann 1978, S. 248), wird im Weiteren argumentiert, dass die Genese von konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen ebenda „durch die Bearbeitung von Inkongruenzen“ gekennzeichnet sei, die so wiederum auch die Etablierung von „gemeinsam habitualisierte[n] Formen des Miteinanders“ ermöglichen.

Diese Überlegungen rahmen das dann im Kapitel 2 vorgestellte Forschungsprojekt *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von*

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Büşra Kocabıyık und Tanja Sturm i. d. B.

(Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich, aus dem eine für diesen Beitrag leitende Frage formuliert wird. Fokussiert wird, „wie Leistung in fachunterrichtlichen Praxen des Sozialkundeunterrichts der Sekundarstufe I in unterschiedlichen Schulsystemen, deren konstitutive Rahmen sich unterscheiden, konstruiert wird und welche Homologien sowie Differenzen sich in der Kontrastierung zeigen“. Dafür wird ein Vergleich von videografierten Unterrichtssequenzen der Sekundarstufe I in Kanada und Deutschland herangezogen, um insbesondere die unterrichtlichen Praxen der Genese bzw. Konstruktion von Leistungsdifferenzen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen fallvergleichend zu rekonstruieren. Wenn die Autorinnen dann im Weiteren ausführen, dass sie mit diesem Fokus auf den gesellschaftlich-institutionellen Rahmen von Unterrichtspraxis ein „Forschungsdesiderat der rekonstruktiven Differenz- und Inklusionsforschung“ bearbeiten, dann ist dem nur zuzustimmen. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass mit dem Schließen dieser Forschungslücke nicht nur höchst spannende und relevante Erkenntnisse zu erwarten sind, sondern zugleich auch ein rekonstruktives Unterrichtsforschungsprojekt vorgestellt wird, das allein mit Bezug auf den methodischen Anspruch der Realisierung einer videografierten Datenerhebung von Unterricht im internationalen Kontext, der Übersetzung und Interpretation der zugleich hochgradig komplexen Daten von Unterrichtsinteraktionen sehr interessant ist. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass über die Videografie nicht nur ein Zugriff auf die „performative Performanz“ angestrebt wird, sondern über die Interviews mit den Lehrkräften und die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen zugleich die „proponierte Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92) in ein Verhältnis zur performativen Performanz gesetzt wird. Bei der Darstellung des Tertium Comparationis werden dann entsprechend der hier verfolgten Schulformvergleichslogik „die Ein- und Mehrgliedrigkeit und die ihnen zugrunde liegenden Leistungsverständnisse als mögliche Erklärungen für unterschiedliche fachunterrichtliche Praxen“ herangezogen. Dies ist im Sinne der Suchbewegung des Projekts sowie der Darstellungslogik in diesem Beitrag sehr gut nachvollziehbar. Aus meiner Perspektive ist im Weiteren vor allem spannend, was das Tertium Comparationis auf der Ebene des Konjunktiven ist. Dies wäre verbunden mit dem Ziel empiriebasiert darzulegen, was die fachunterrichtlichen Praxen kennzeichnet bzw. was in welcher Art und Weise als Leistung aufgerufen und wie bewertet wird sowie welche relevanten Dimensionen Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Handlungspraktiken und Programmatiken erklären können. Daran geknüpft ist auch die empirische Frage, ob der für den Fallvergleich ausgewählte Unterricht, der in beiden Fällen durch Lehrkräfte in Ausbildungsphasen durchgeführt wurde, eine relevante Bedingung für die Analyse darstellt. Noch etwas allgemeiner gelagert wäre dabei die Frage danach, ob die Unterschiede auf der Ebene der fachunterrichtlichen Praxen mit der Gliedrigkeit des Schulsystems zu erklären sind oder ob diese möglicherweise auf anderen Ebenen zu verorten sind. Das wiederum ist

eine empirische Frage, die im Rekonstruktionsprozess über entsprechende Fallvergleiche zu beantworten ist. Entsprechend formulieren die Autorinnen in ihrem resümierenden Kapitel auch, dass noch „weitere Vergleiche mit anderen Lehrpersonen und Schulklassen sowie anderen Unterrichtsfächern“ ausstehen.

In der weiteren Projektvorstellung wird das methodische Vorgehen vorrangig mit Referenz auf die „dokumentarische Bild- und Videointerpretation“ begründet. Dass damit die bisher vorliegenden Erkenntnisse zur videobasierten dokumentarischen Unterrichtsforschung (vgl. z. B. Asbrand und Martens 2018) bzw. auch dezidiert zur Praxis des Fachunterrichts (vgl. Martens et al. 2021) nicht als relevant markiert werden, ist möglicherweise als Hinweis darauf zu deuten, dass es sich hierbei um grundlegend differente dokumentarische Zugriffe auf einen ähnlichen Gegenstand, nämlich Interaktionen im Unterricht handelt. Eine andere Möglichkeit ist, dass die zu erforschende soziale Praxis des Unterrichts mit der Referenz auf die dokumentarische Bild- und Videointerpretation vorrangig als eine Interpretation visueller Daten verstanden wird.

Dass die Interpretation der visuellen Daten hier sehr konsequent erfolgt, macht beispielsweise der erste Abschnitt der Simultaneitätsanalyse im Kapitel 3 deutlich. Das Vorgehen – hier die Interpretation einer auf dem Videomaterial basierenden Skizze des Unterrichtsgeschehens – ist sehr gut nachvollziehbar. Es bleibt jedoch die Frage, ob und wie das Potenzial der Erkenntnisgenerierung für diesen Schritt weiter ausgeschöpft werden könnte. Da zum Beispiel mit der Auswahl der Daten Unterricht als Analysegegenstand explizit als solcher ausgesucht wurde, erscheint dann die Aussage darüber, dass das Arrangement „auf ein schulisch-unterrichtliches Setting“ hindeutet, selbsterklärend. Ähnlich würde ich mit Blick auf die Interpretation der Gestik der Schüler*innen, die als Ausdruck einer „passive[n] oder zuhörende[n] Positionierung“ gedeutet wird, die Frage formulieren, worin hier das Erkenntnispotenzial für das Forschungsprojekt besteht. Wäre es nicht auch denkbar und weiterführend, hier im Fallvergleich – und damit möglicherweise auch unter Heranziehung der bereits bestehenden Analysen zum Lern- bzw. Schülerhabitus – zumindest von einem typischen Schüler*innenverhalten der gleichförmigen Ausrichtung auf die Lehrperson zu sprechen?

Bei der Sequenzanalyse fällt dann zum einen die sehr gute Nachvollziehbarkeit der Interpretation entlang des Transkripts auf, das durch die Integration der Beschreibung der Aktionen in das Verbaltranskript sehr gut lesbar ist. Die Interpretation zu Beginn der ausgewählten Sequenz, dass es sich hier in der Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen um „eine geteilte Orientierung [...] an der Strukturierung des Unterrichtsgesprächs“ handelt, wirft dann wiederum – auch ungeachtet der Analysen von Barbara Asbrand

und Matthias Martens (2018)² – die Frage auf, ob es sich bei einer reibungslos anmutenden Praxis der Aufführung von Unterricht bei so zentral unterschiedlichen Ausgangspositionen der Akteur*innen um eine geteilte Orientierung handeln kann. Dagegen spräche meines Erachtens auch, dass die Anwesenheit der Schüler*innen im Unterricht und damit auch die Beteiligungsformate (allein durch die Schulpflicht) der Schüler*innen gänzlich anders gelagert sind als die der Lehrerin, die, ohne rechtliche Konsequenzen fürchten zu müssen, auch einen anderen Ort als die Schule wählen könnte und, wie die Autorinnen es selbst als Ergebnis formulieren, zudem über die „Rahmungshoheit“ in diesem Unterricht verfügt. Wenn nun mit dem Begriffsinventar der Diskursanalyse von Aglaja Przyborski (2004) diese doch sehr ungleichen Positionen in den Interaktionen im Sinne von „geteilten Orientierungen“ als gleichförmig interpretiert werden, bleibt zu prüfen, ob diese Perspektive der Analyse von Interaktionen im Unterricht bzw. im organisationalen Rahmen der Schule gerecht wird. Gerade weil im Vergleich von Fotogramm- und Sequenzanalyse gut nachvollziehbar herausgearbeitet wird, dass es in diesem Unterricht vorrangig um das Hervorbringen von korrekten Antworten geht, ließe sich dieses Ergebnis zumindest plausibel in die Darstellung von Asbrand und Martens (2018) von unterrichtlichen Interaktionen und den dort empirisch generierten *unterrichtstypischen Interaktionsmustern* einordnen.

Trotz dieser Kritik und den damit verbundenen Fragen an die Analyse ist das Interessante und Bemerkenswerte an diesem Beitrag der Fallvergleich mit einer Unterrichtssequenz an einer kanadischen Schule. Hier gelingt es in der fallvergleichenden Analyse, eine zu dem Hervorbringen korrekter Ergebnisse differente Interaktionsstruktur von Unterricht zu rekonstruieren. Den Interpretationen folgend werden die Schüler*innen in der Sequenz aus dem kanadischen Material aufgefordert, ihre Ergebnisse zu begründen, woraufhin die Lehrerin in einer fachlich differenzierenden Art und Weise reagiert. Die Autorinnen schlussfolgern aus den empirischen Analysen, „dass nicht nur die Leistungsverständnisse, sondern auch die unterrichtlichen Orientierungsrahmen der beiden fachunterrichtlichen Praxen resp. die konstituierenden Rahmungen des Unterrichts differieren“. In Kenntnis der weiteren Arbeiten der Autorinnen (vgl. z. B. Sturm 2016) ist dann auch der abschließende Verweis darauf, dass sich aus diesen Analysen Erkenntnisse über „unterrichtlich hervorgebrachte Ermögligungen und Behinderungen der sozialen und akademischen Partizipation aller Schüler*innen“ formulieren und dass damit auch „Fragen der Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung mit dem Ziel der Inklusion sowie des Abbaus von Behinderungen und Benachteiligungen nicht ausschließlich pädagogisch, sondern vor allem (bildungs-)politisch zu bearbeiten sind“, nachvollziehbar, auch wenn die Verhältnisse und Bezüge im

2 Siehe hierzu auch die weiteren dokumentarischen Studien, zum Beispiel zum Schüler*innenhandeln in seiner Rollenförmigkeit (vgl. Petersen 2015).

Besonderen sowohl theoretisch als auch empirisch in weiteren Analysen noch auszudifferenzieren sind.

Resümierend ist zu sagen, dass mit diesem Beitrag von Büşra Kocabıyık und Tanja Sturm ein methodisch anspruchsvolles Vorhaben vorgestellt wird. Sehr überzeugend sind vor allem die hier verfolgte transnationale Fallvergleichsperspektive und die damit einhergehende Suche nach der Genese von Leistungskonstruktionen sowie deren Bewertung in der sozialen Praxis von Unterricht. Auch wenn das Potenzial dieser Suchbewegung für die rekonstruktive Inklusions- und Ungleichheitsforschung in diesem Beitrag nicht ausführlich entfaltet wurde, ist die Möglichkeit der Rekonstruktion von Bedingungen und Barrieren der Teilhabe aus dem Vollzug der sozialen Praxis des Unterrichts für diesen Diskurs sehr vielversprechend. Die hier formulierten Fragen bezüglich des methodischen Vorgehens sind aus meiner Perspektive weiter diskursiv auszuhandeln. Vor allem ist entlang der empirischen Analysen zu prüfen, wie das Verhältnis von Methode, Analyseergebnissen und Gegenstandstheorie zu bestimmen ist und wie die Erkenntnisse somit sowohl einen Beitrag zur Theorie- als auch zur Methodenbildung leisten.

Literatur

- Amling, S., Geimer, A., Rundel, S., & Thomsen, S. (Hrsg.) (2020). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2–3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70843>.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinäre II. Handlungserklärungen und philosophische Interpretationen*. Erster Halbband (S. 235-253). München: Fink.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T., & Menthe, J. (2021). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321>. Zugegriffen: 14. Oktober 2022

Dokumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung? Überlegungen am Beispiel der didaktischen Interventionsstudie *Serelisk*.

1 Die didaktische Interventionsstudie *Serelisk* als Ausgangspunkt der Überlegungen

Af: [...] ich bin bei dieser- (.) bei diesen Methoden geliebt (1) äh auch selbst=reflektieren (.) dann (.) eben auch in der Gruppenarbeit miteinander arbeiten (.) Problemlöseaufgaben und=so=weiter (.) und äh jetzt sagen sie (.) „ja jetzt ähm: (1) verstehen wir warum sie damals ebe so konsequent ware“ ne? [...] jetzt merke se au das sie mit diesen äh m=m jetzt schon anstehenden Prüfungsaufgaben doch recht gut klarkommen (Francke, GD, Z. 292–296).

Diese Aussage der Lehrerin Frau Azur (Af) entstammt einer Gruppendiskussion (GD) zwischen ihr und einer weiteren Lehrerin der Realschule Francke¹. Zusammen mit einer dritten Lehrerin hatten sie sich drei Jahre zuvor zur gemeinsamen Teilnahme an einer einjährigen Intervention im Rahmen der *didaktischen Interventionsstudie Serelisk –selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext* bereiterklärt, die an Realschulen in Baden-Württemberg von 2007 bis 2009 von der Baden-Württemberg Stiftung gefördert und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Katharina Maag Merki, Hans-Georg Kotthoff und Alfred Holzbrecher durchgeführt wurde. Angestrebt

1 Die Personennamen wurden via Farben, die Namen der schulischen Kooperationsgruppen nach historischen Pädagogen pseudonymisiert.

war, die Lehrpersonen zu befähigen, den Mathematikunterricht der 7. und 8. Klassen in kollegialer Teamarbeit so zu gestalten, dass eine Entwicklung des selbstregulierten Lernens² bei den Schüler*innen erfolgt. Die hierfür herangezogenen didaktischen Mittel waren *selbstaktivierende Unterrichtsmethoden* (vgl. Barzel et al. 2007) und *Problemlöseaufgaben* (vgl. Büchter und Leuders 2005),³ die an zwei Interventionsveranstaltungen vermittelt wurden. Zudem wurden die Lehrpersonen im Rahmen dieser Veranstaltungen zum Aufbau professioneller Lerngemeinschaften (PLG)⁴ angeregt, welche die Implementation der didaktischen Mittel unterstützen sollten. Ein solches Vorgehen wird als *kooperative Implementationsstrategie* bezeichnet (vgl. Werner 2022).

Das Zitat von Frau Azur oben verdeutlicht, dass die didaktischen Mittel für Frau Azur anschlussfähig wurden und zu einer intendierten Veränderung ihres Unterrichts sowie zu einer Kompetenzentwicklung der Schüler*innen geführt haben. Aus dieser subjektiven Perspektive von Frau Azur erscheint die Intervention wirksam. Allerdings kann diese individuelle Erfahrung nicht generalisiert werden. Die didaktische Interventionsforschung, in deren Kontext diese Intervention entwickelt wurde, kommt, wie im Anschluss gezeigt wird, zu einer ähnlichen generalisierungsfähigen Einschätzung.

Bei der *didaktischen Interventionsforschung* handelt es sich um eine *spezifische Form empirischer Unterrichtsforschung*. Ziel dieser ist es, wissenschaftliches Wissen hinsichtlich der Effektivität neuer Formen des Lehrens und Lernens zu generieren. *Didaktische Interventionen* sind wiederum Programme, die auf eine Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht und damit auf eine Verbesserung der Lernergebnisse von Schüler*innen ausgerichtet sind. Um etwaige intendierte Effekte zu evaluieren, wird vor allem mit Methoden der pädagogischen Psychologie – im Fall der *Serelisk*-Studie mit Leistungstests und standardisierten Fragebögen – gearbeitet, die beispielsweise und so auch hier in quasiexperimentellen Forschungsdesigns zum Einsatz kommen und vorrangig mittels statistischer Verfahren ausgewertet werden (vgl. Hascher und Schmitz 2010).

Ein Auszug aus den Ergebnissen der statistischen Analyse von *Serelisk*, die auf

- 2 Selbstreguliertes Lernen stellt eine Komponente der überfachlichen Kompetenzen in den Bildungsplänen in Baden-Württemberg dar. Die Zielniveaustufe wird als das „planmäßige Bearbeiten komplexer Gegebenheiten“ angegeben, „um selbstständig zu Lösungen, Begründungen, Folgerungen, Interpretationen und Wertungen zu gelangen“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, S. 3).
- 3 Da keine Erläuterung der didaktischen Mittel für ein Verständnis des Artikels erforderlich ist, wird im Folgenden hierauf verzichtet.
- 4 Als PLG wird eine Form kooperativen Arbeitens von Lehrpersonen verstanden; hierzu gehören unterrichtsbezogene Kooperationen hinsichtlich Planung, Vorbereitung und Auswertung von Unterrichtsstunden, gegenseitige Unterrichtsbesuche (Hospitationen), reflektierte Gespräche über Unterrichtseinheiten und Mentoring (vgl. Bensen et al. 2013, S. 109 f.).

den Datensätzen von 64 Lehrpersonen⁵ und 1.598 Schüler*innen⁶ basieren, verdeutlicht, dass sich die *kooperativen Aktivitäten zur Unterrichtsgestaltung* der Lehrpersonen der Experimentalgruppe⁷ während des Projektverlaufs gesteigert haben, und zwar von im Mittel „ca. 1-2-mal halbjährlich“ (Mittelwert: 2.1) auf annähernd „ca. einmal monatlich“ (Mittelwert: 2.78)⁸ (Maag Merki et al. 2009, S. 52f.). In der Kontrollgruppe zeigten sich keine relevanten Entwicklungen. Zwar wird im Forscher*innenteam angemerkt, dass man von einer höheren Intensitätssteigerung ausgegangen sei (vgl. Werner 2012, S. 138), dennoch werten sie die Ergebnisse so, dass ein Aufbau von PLG „auf den Weg gebracht werden konnte“ (Maag Merki et al. 2009, S. 109). Zudem waren drei Viertel der Lehrpersonen der Experimentalgruppe zum Ende des Projekts davon überzeugt, dass die Arbeit in der Kooperationsgruppe einen Effekt auf die eigene Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*innen gehabt habe und somit wirksam war. Des Weiteren ließ sich eine positive Entwicklung der Einstellung zu planmäßigen Formen von Kooperation⁹ im Projektverlauf und im Vergleich der Untersuchungsgruppen zueinander feststellen. Insgesamt wurden die Ergebnisse zum Implementationsmittel *Kooperation* von den Forscher*innen dahingehend interpretiert, dass sich „die praktische Kooperation im Rahmen des Projekts bewährt, d. h. als gewinnbringend erwiesen hat“ (Maag Merki et al. 2009, S. 109).

Hinsichtlich der *Wirkungen der didaktischen Intervention auf die Unterrichtsgestaltung* ist festzuhalten, dass es nicht gelang, den eigentlich von den Forscher*innen intendierten Effekt, nämlich die Etablierung eines „offen-entdeckenden Unterrichts“¹⁰ (Maag Merki et al. 2009, S. 67) für die

- 5 Davon gehörten 36 Lehrpersonen der Experimentalgruppe und 28 Lehrpersonen der Kontrollgruppe an.
- 6 Davon gehörten 924 Schüler*innen zur Experimentalgruppe und 674 Schüler*innen zur Kontrollgruppe.
- 7 Als Experimentalgruppe werden alle Lehrpersonen der Studie bezeichnet, die an den didaktischen Interventionen teilgenommen haben und für die jeweils schulische Kooperationsgruppen gebildet wurden. Die Kontrollgruppe bezeichnet jene Lehrpersonen der Studie, die ausschließlich in die Fragebogenbefragungen involviert waren und ihren Unterricht entsprechend wie bisher weitergestalten sollten.
- 8 Eine exemplarische Aussage im Fragebogen hierzu war: „Wir tauschten Mathematikaufgaben untereinander aus.“; die dazugehörigen Antwortmöglichkeiten reichten von 1 – „ca. 0-1 mal halbjährlich“ bis 5 – „ca. einmal täglich“ (Maag Merki et al. 2009, S. 52).
- 9 Ein exemplarisches Item hierzu lautete: „MathematiklehrerInnen sollten sich regelmäßig wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen.“; die zugehörigen Antwortkategorien reichten von 1 – „trifft gar nicht zu“ bis 4 – „trifft genau zu“ (Maag Merki et al. 2009, S. 49f.).
- 10 Die Autor*innen verstehen hierunter einen Unterricht der die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen der Schüler*innen berücksichtigt. Die Unterrichtsgestaltung weist folgende Merkmale auf: individuelle Lösungswege sind möglich; die Lehrperson hält sich bei fachlichen Diskussionen zurück; Schüler*innen können Aufga-

Schüler*innen wahrnehmbar nachzuweisen. Die Einstellung der Lehrpersonen zu ebendieser Unterrichtsform entwickelte sich im Gegensatz zu denjenigen aus der Kontrollgruppe jedoch tendenziell positiv. Zudem verloren deduktiv-schematische Unterrichtselemente¹¹ im Projektverlauf für die Lehrpersonen der Experimentalgruppe stärker an Bedeutung als für Lehrpersonen der Kontrollgruppe. Diese Entwicklung und die Gruppenunterschiede ließen sich auch für die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung durch die Schüler*innen abbilden. Auch wenn diese Ergebnisse nicht ganz den Erwartungen entsprachen, wurden sie als Hinweis gedeutet, dass die Intervention „wirksam ist und wichtige Veränderungen angestoßen worden sind“ (Maag Merki et al. 2009, S. 110). Direkte Wirkungen der Interventionen auf die Kompetenzen der Schüler*innen ließen sich nicht oder nur in der Tendenz aufzeigen. Plausibilisiert wurde dieser ausbleibende Effekt durch die nur einjährige Implementationsphase, die es möglicherweise nur zuließ, „Einstellungen der Lehrpersonen projektintendiert zu verändern und, auch für die SchülerInnen sichtbar, deduktiv-schematische Unterrichtselemente bei der Gestaltung des Unterrichts abzubauen“ (Maag Merki et al. 2009, S. 110).

Die Forscher*innen kommen entsprechend zu einer positiven Bilanz der didaktischen Intervention und der Implementationsstrategie im Sinne eines *it works*. Auch in ähnlich angelegten didaktischen Interventionsstudien wie *SI-NUS* (vgl. u. a. Ostermeier 2004) oder *Chemie im Kontext* (vgl. u. a. Gräsel et al. 2006) ist es gemäß den Forscher*innen gelungen, kooperative Prozesse anzustoßen sowie wahrgenommene Veränderungen auf der Unterrichtsebene nachzuweisen; auch hier ziehen sie eine positive Wirksamkeitsbilanz. Was allen Studien gemein ist, ist, dass in jeder einzelnen auch nichtintendierte Entwicklungen und Effekte festgestellt wurden, die eine zumindest differenziertere Bewertung der Wirksamkeit zuließen (vgl. ausführlicher hierzu Werner 2022, S. 98 ff.).

Was ist hier bei der Interpretation passiert, dass eine It-works-Bilanz gezogen wird? Eine Reflexion der Plausibilisierungen nichtintendierter Effekte bei *Serelisk* verdeutlicht, dass unter anderem auf die *Zukunft* verwiesen wird, da davon ausgegangen wird, dass der gewünschte Entwicklungsprozess „auf den Weg gebracht werden konnte“ oder „wichtige Veränderungen angestoßen

ben modifizieren; Schüler*innen können gegenseitig ihre Lösungsansätze begründen (vgl. Maag Merki et al. 2009, S. 67). Eine Beispielaussage zur Erfassung dieser Unterrichtsform im Fragebogen lautete: „SchülerInnen erarbeiten individuelle Lösungswege, die bisweilen auch stark von Musterlösungen abweichen“; die entsprechenden Antwortitems reichten von 1 – „trifft gar nicht zu“ bis 4 – „trifft genau zu“ (Maag Merki et al. 2009, S. 32).

11 Eine entsprechende Aussage hierzu lautete zum Beispiel: „SchülerInnen orientieren sich bei der Aufgabenbearbeitung vorwiegend an Musterlösungen“; die dazugehörigen Antwortitems reichten von 1 – „trifft gar nicht zu“ bis 4 – „trifft genau zu“ (Maag Merki et al. 2009, S. 32).

worden sind“ (Maag Merki et al. 2009, S. 109.). Diese Prognosen werden aber in der Regel nicht mehr empirisch überprüft (vgl. Emmerich und Werner 2013). Zudem werden *Begründungen in Form von Theorien konstruiert*, beispielsweise indem, wie bereits erwähnt, die einjährige Interventionszeit nachträglich als zu gering markiert und die ursprüngliche Hypothese nachjustiert wird. Eigentlich handelt es sich also hierbei um eine induktive Schlussfolgerung, die darauf basiert, dass sich die gewünschte Wirkung nicht eingestellt hat. Was dann allerdings passiert, ist, dass die Anschlusshypothese ohne Überprüfung (prognostisch) angenommen und die Intervention als wirksam ausgelegt und entsprechend kommuniziert wird.

Was im Fall *Serelisk* eine gewisse Ausnahme darstellt, ist, dass diese Prognose statistisch überprüft wurde. Und so zeigte sich zwei Jahre nach dem Projekt, dass lediglich fünf Lehrpersonen (aus unterschiedlichen Teams!) einschätzen, dass ihre zu diesem Zeitpunkt stattfindenden unterrichtbezogenen kooperativen Aktivitäten in einem kausalen Zusammenhang mit ihrer Teilnahme an der Intervention stehen. Auch das selbstregulierte Lernen spielte bei den Lehrpersonen sowohl der Experimental- als auch der Kontrollgruppe nur noch eine untergeordnete Rolle. Die Conclusio, dass ‚eine Entwicklung auf den Weg gebracht wurde‘, musste und muss – zumindest als generalisierungsfähiges Ergebnis – ex post abgelehnt werden (vgl. Kotthoff und Werner 2011, S. 36).

Gleichzeitig erkennen wir, dass auch standardisierte Nachhaltigkeitsuntersuchungen bei ausbleibender Wirkung nicht das offenbar bestehende *Reflexionsproblem* didaktischer Interventionsforschung durchbrechen können. Denn wir stehen wieder vor der Frage: Warum hat es nicht gewirkt? Oder aber: Hat es vielleicht gewirkt, ohne dass das Instrumentarium die Wirkung erfassen konnte? In der Interventionsforschung und mit ihren Methoden können nicht-intendierte Effekte nur „als Folge eines ‚Beta-Fehlers‘ interpretiert werden“ (Emmerich und Werner 2013, S. 172). Dieser lässt sich empirisch jedoch nicht ‚beweisen‘ und berührt damit auch nicht die grundlegende Frage der Angemessenheit der Methoden (vgl. Emmerich und Werner 2013, S. 172). Stattdessen werden neue Plausibilisierungen generiert, die in immer neue Hypothesen überführbar und testbar sind. Daraus ergibt sich ein Diskussionsstrang der Kritik an evidenzbasierter Bildungsforschung.

Dieser Artikel knüpft hier an und wird im Kapitel 2 auf die Notwendigkeit einer Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung eingehen. In Kapitel 3 werden dann Überlegungen skizziert, wie ein reflexiver Zugang zur Wissenschaftspraxis durch eine dokumentarische Metaevaluation erfolgen könnte. Sodann werden in Kapitel 4 exemplarische Ergebnisse einer solche Analyse im Kontext des Projekts *Serelisk* vorgestellt. Der Artikel schließt mit einem kritischen Ausblick.

2 Die Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung in der Kritik

Die oben skizzierte Art der Forschung, die „ein experimentell gesichertes und generalisierbares Wissen über die Wirksamkeit pädagogischer Technologien und bildungspolitischer Maßnahmen“ (Bellmann und Müller 2011, S. 9) verspricht, wird spätestens seit PISA und TIMSS stark gefördert und gefordert, verbunden mit politischen Steuerungserwartungen und auf die Praxis ausgerichteten Rationalisierungshoffnungen (Meseth 2011, S. 12 f.). Es wird entsprechend nicht nur ein Wissen über Wirkungszusammenhänge in Aussicht gestellt, also ein „*Wissen, über das was wirkt*“, sondern auch dessen Übertragbarkeit in die Bildungspraxis und Bildungspolitik, also ein „*Wissen, das wirkt*“ (Bellmann und Müller 2011, S. 9; Herv. i. O.; vgl. Leutner 2010).

Gesprochen wird an dieser Stelle auch von „evidenzbasierter Bildungsforschung“ (Jornitz 2009) und „evidenzbasierter Steuerung“ (Thiel et al. 2013). Anders als das Wort *Evidenz* in seiner deutschen Übersetzung vermuten lässt, meint *evidence* ursprünglich nicht, dass etwas unmittelbar auf der Hand liegt (vgl. Jornitz 2009, S. 68), „sondern die durch empirische Forschungsmethoden gewonnenen Belege oder Hinweise, die für die Wirksamkeit einer bestimmten Methode oder Maßnahme sprechen“ (Bellmann und Müller 2011, S. 11). In der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Praxis gestalten sich das Verständnis und die Praxis der Rezeption jedoch etwas anders. Johannes Bellmann und Thomas Müller (2011) beschreiben, dass zumeist von einem gesicherten Wissen ausgegangen wird, das als Grundlage für praktisches Handeln dienen kann und Hinweise häufig als Beweise verstanden werden (S. 12). Damit liefert die *evidenzbasierte Bildungsforschung* der Bildungspolitik und -praxis, die durch „Evidenzmangel und Handlungszwang“ (Blumenberg 2021, S. 417) gekennzeichnet ist, eine nachgefragte „Ersatzevidenz“ (Bellmann und Müller 2011, S. 13).

Zudem arbeiten sie heraus, dass evidenzbasierte Forschung mit wissenschaftlichem Wissen assoziiert wird, während andere Formen der Forschung als „bloße Meinung, Ideologie, Intuition oder Vorurteil“ gegenübergestellt werden (Bellmann und Müller 2011, S. 13). Somit kommt es zu einer Hierarchisierung dessen, „was Wissenschaft überhaupt ausmacht“ (Bellmann und Müller 2011, S. 14; vgl. ähnlich auch Böttcher et al. 2013). Um dies kenntlich zu machen, weisen die Autoren „evidenzbasierte Pädagogik“ als Paradigma aus. Sie charakterisieren es darüber, dass (1) *evidence* auf ein wissenschaftliches Wissen bezogen wird, das durch „privilegierte wissenschaftliche Methoden, insbesondere randomisierte kontrollierte Studien“, gewonnen wurde; dass (2) *evidence* immer als ein „Wissen über kausale Zusammenhänge“ gedacht wird; dass (3) davon ausgegangen wird, dass sich das Wissen über Kausalzusammenhänge nutzen lässt, um bewusst Effekte in der Praxis herbeizuführen

(Bellmann und Müller 2011, S. 14 f.). Bellmann und Müller kritisieren ein solches Paradigma und sprechen sich demgegenüber *für* eine Pädagogik aus, die sich aus unterschiedlichen Methoden und Disziplinen „informiert“ und „komplexere Verhältnisbestimmungen von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis“ ermöglicht (Bellmann und Müller 2011, S. 15). Illustrieren lässt sich ein dahingehender Mangel durch Sieglinde Jornitz (2009). Sie benennt den sehr hohen Stellenwert von Metaanalysen in der evidenzbasierten Bildungsforschung (vgl. Jornitz 2009, S. 70). Bei einer Reflexion solcher Arbeiten stellte sie unter anderem fest, dass beispielsweise von der vollständigen Sichtung aller Studien die Rede sei, gleichzeitig aber nur quantitative Studien berücksichtigt worden seien (vgl. Jornitz 2009, S. 72 ff.; für eine positivere Bewertung vgl. Böttcher et al. 2013). Zudem zeigt sie an Beispielen auf, dass das wissenschaftliche Wissen, das aus diesen Studien erwachse, an den „common sense“ anknüpfe, aber „keine erschließende Erkenntnis“ darüber liefere, was in der Praxis geschehe (Jornitz 2009, S. 74). Gleichzeitig, so Jornitz' Kritik, werde in der Praxis evidenzbasierter Bildungsforschung „gar kein wissenschaftlicher Diskurs mehr geführt, welche Methode zu welchem Ergebnis führt, sondern ein Teil der Wissenschaft bleibt von Beginn unberücksichtigt“ (Jornitz 2009, S. 70). Daraus resultiert eine Lenkung und Wertung der Art wissenschaftlichen Wissens in der Gesellschaft (vgl. Jornitz 2009) und führt zu einem weiteren Kritikpunkt.

Es wird ein Wechselseitigkeitsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik ‚diagnostiziert‘. So werden „Forschungsförderprogramme eng an politische Steuerungserwartungen des Erziehungssystems gekoppelt“ und darauf ausgerichtet, „entscheidungsrelevante Daten für die Bildungspolitik und die Lehrerbildung zu generieren“ (Meseth 2011, S. 13). In der Konsequenz führt dies zum einen dazu, dass die Wissenschaft ihre Forschung nach diesen Bedarfen der Bildungspolitik als Geldgeberin ausrichtet (Wunsch nach Evidenz), und zum anderen richtet die Bildungspolitik ihre Praxis nach den Ergebnissen der Wissenschaft aus, indem sie diese als Evidenz interpretiert. Zudem macht „der wissenschaftliche Diskurs selbst von politisch-öffentlicher Rhetorik Gebrauch“, was als Ausdruck eines sogar symbiotischen Verhältnisses zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung verstanden werden kann (Bellmann und Müller 2011, S. 13).

Und gerade diese Art Wechselseitigkeitsverhältnis behindert einen *reflexive turn*, wie ihn Wolfgang Meseth (2011) fordert. Er betrachtet Erziehungswissenschaft „als widerstrebende Einheit von normativ-pädagogischer Reflexionstheorie und analytisch-deskriptiver Wissenschaft“ (Meseth 2011, S. 13). Während die Erziehungswissenschaft als Reflexionstheorie von der pädagogischen Praxis erwartetes Reflexionswissen zur Verfügung stelle bzw. angewandte Forschung betreibe, bestehe ihre Aufgabe als wissenschaftliche Disziplin darin, sich mit den Methoden und Theorien der Wahrheitsfindung auseinanderzusetzen bzw. sich der

Grundlagenforschung zu widmen. Die Ergebnisse und Überlegungen an dieser Stelle müssten „sich nicht selbstverständlich mit den normativen Erwartungen an eine pädagogische Reflexionstheorie decken“, sie könnten ihr auch widersprechen (Meseth 2011, S. 14 f.). Dabei gelte die Erziehungswissenschaft als „Integrationswissenschaft“, die sich aus Theorien und Methoden von Nachbardisziplinen bediene (Meseth 2011, S. 15). Meseth (2011, S. 15) vertritt die Ansicht, dass externe Theorieangebote „auf die normativen pädagogischen Interessen der Reflexionstheorie zugeschnitten“ und „dadurch tendenziell um ihr sozialwissenschaftliches Erkenntnispotential gebracht“ würden. Von ihm gefordert werden entsprechend „[g]rundlagentheoretische Debatten, die das Verhältnis von gegenstandstheoretischer Bestimmung und empirischer Erschließung eines sozialen Phänomens reflektieren“ und – vor allem in der empirischen Forschung zum Unterricht – nur randständig in Erscheinung treten, da „sie zur Bearbeitung pädagogisch-präskriptiver Fragen nicht nur nicht notwendig sind, sondern sogar hinderlich sein können“ (Meseth 2011, S. 16).

Was bei dieser sehr reduzierten Darlegung kritischer Diskurse zur evidenzbasierten Bildungsforschung auffällt, ist, dass sie theoretisch-reflexiv geführt werden und damit möglicherweise ‚eine andere Sprache sprechen‘ als ihre Adressat*innen, die Vertreter*innen evidenzbasierter Bildungsforschung und -politik. Hier stehen Wirkungen im Zentrum. Was an dieser Stelle möglicherweise fehlt, sind empirische Forschungen, die die Forschungen selbst nochmals in den Blick nehmen und somit eine „*Forschung 2. Ordnung*“ darstellen (Lambrecht und Rürup 2012, S. 71; Herv. i. O.). Was in Kapitel 1 aber bereits deutlich wurde, ist, dass die quantitativen Methoden bei Falsifizierung der Hypothesen an Erkenntnisgrenzen kommen. Gleichzeitig sind Wirkungen jenseits der Hypothesen aber denkbar sowie Antworten darauf, warum etwas (nicht) gewirkt hat. Darauf aufbauend könnte dann reflektiert werden, was die jeweiligen Interventionen (Beitrag zur Reflexionstheorie) sowie wissenschaftlichen Methoden (Beitrag zur Wissenschaftstheorie) jenseits der normativen Annahmen zu leisten imstande sind, um auch als Wissenschaft lernen zu können. Daher wäre hier ein Methodenwechsel angezeigt, mit dem die Erkenntnislücke geschlossen werden kann. Maike Lambrecht und Matthias Rürup (2012, S. 74) fordern im Kontext einer wissenschaftlichen Reflexion des Steuerungsinstruments Schulinspektion, das selbst als wissenschaftlicher Forschungsprozess angelegt ist, ebenfalls einen solchen Methodenwechsel, um zu einer umfassenderen Bewertung, also jenseits der Wirksamkeitsfrage zu gelangen und stattdessen Wirkungen – also auch jenseits der intendierten Wirkungen – einzuschließen. Sie fordern eine „stärkere Beachtung *qualitativer und rekonstruktiver Verfahren sowie dekonstruktiver Ansätze*“ (Lambrecht und Rürup 2012, S. 74; Herv. i. O.). Auch Meseth (2011, S. 14) plädiert „für eine Forschungsperspektive, die in Distanz zu den normativen Erwartungen der Praxis geht und

Unterricht als ein soziales Phänomen mit sozialwissenschaftlichen Mitteln aufzuklären versucht“.

Maike Lambrecht (2018), Daniel Goldmann (2017) sowie Sigrid Zeitler et al. (2012) legten unter anderem bereits Studien vor, die als exemplarisch für solch einen Methodenwechsel stehen können und einen dahingehend erweiternden Beitrag zur Reflexionstheorie leisten, also zur Reflexion der Frage, *was die jeweiligen Interventionen jenseits der normativen Annahmen zu leisten im Stande sind*. Vor allem die Studie von Zeitler et al. (2012) hätte in ihrer Anlage eventuell sogar darüber hinaus die Möglichkeit für eine Methodenreflexion und damit für einen Beitrag zur Wissenschaftstheorie geboten. Hier wurde in zwei methodisch unterschiedlich angelegten Teilstudien (standardisierte Verfahren und rekonstruktive Verfahren) die Einführung der Bildungsstandards evaluiert. Dass eine solche Reflexion nicht erfolgte, ist vermutlich der zusammenhängenden Projektanlage in zwei klar abgesteckte Teilprojekte mit je eigenem Verantwortungsbereich geschuldet und verweist möglicherweise auf den ‚Tabucharakter‘, der mit dieser selbstreflexiven Blickrichtung auf standardisierte Methoden einhergeht.

Eine Vorgehensweise, wie man zu evidenzbasierter Forschung einen empirisch-reflexiven Bezug herstellen und begründen kann, soll im nächsten Kapitel im Rahmen der Überlegungen zu einer dokumentarischen Metaevaluation skizziert werden.

3 Dokumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis didaktischer Interventionsforschung

Die Überlegungen zu einer dokumentarischen Metaevaluation als reflexiven Zugang zur Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung werden nachfolgend am Beispiel der didaktischen Interventionsforschung skizziert. Hierfür ist zunächst zu klären: Was wird hier unter Metaevaluation verstanden? Warum eignet sich die Dokumentarische Methode als reflexiver Zugang zur Wissenschaftspraxis? Abschließend wird ein Modell dokumentarischer Metaevaluation vorgestellt.

Eine *Metaevaluation* wird hier in Anlehnung an Michael Scriven (2007, S. 2) als „evaluation of evaluations“ verstanden. Evidenzbasierte Bildungsforschung und exemplarisch die didaktische Interventionsforschung fokussiert auf eine Wirkungsevaluation, weshalb sie grundsätzlich den Evaluationsstudien zugeordnet werden kann. Es geht im Kern darum, die erwarteten Wirkungen zu evaluieren und auf dieser Grundlage die Intervention zu bewerten (vgl. Döring und Bortz 2016). Bei einer Metaevaluation wird auf eine übergeordnete Ebene gewechselt, um die Wissenschaftspraxis – hier exemplarisch die der didaktischen Interventionsforschung – in den Blick zu nehmen. Dabei ist

es möglich, sowohl (1) die *Methodologie* (z. B. Fragen nach den Möglichkeiten von Evaluationen in bildungspolitischen Prozessen) als auch (2) die *Qualitätsbewertung von Evaluationen* (z. B. Fragen nach der angemessenen Anwendung von Forschungsmethoden) in den Fokus zu rücken (vgl. Böttcher et al. 2013, S. 213).

Eine dokumentarische Metaevaluation bedient sich dabei der Methode der dokumentarischen Interpretation und folgt den methodologischen Ausarbeitungen der *dokumentarischen Evaluationsforschung* (vgl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2010). Grundlagentheorie einer solchen Forschung bildet die praxeologische Wissenssoziologie. Dieser Bezug bietet sich auch deshalb an, da bereits auf eine kritische Auseinandersetzung mit der gängigen Praxis der Evaluationsforschung rekurriert werden kann.

Zentrale Argumentationslinien der kritischen Auseinandersetzung mit der traditionellen – oder von Ralf Bohnsack (2010) als interpretative Evaluationsforschung benannten – Evaluationsforschung¹² sollen im Folgenden in Gegenüberstellung zur rekonstruktiven Evaluationsforschung, zu der die dokumentarische Evaluationsforschung zählt, nachgezeichnet werden, um deren Eigenung für einen reflexiven Zugang nachvollziehbar zu machen.

Gemäß der praxeologischen Wissenssoziologie könne die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, so Bohnsack (2010, S. 23), nicht auf die Beziehung von wissenschaftlichen Konstruktionen zu Common-Sense-Konstruktionen heruntergebrochen werden, auch deshalb nicht, weil Wissenschaft in eine eigene (Forschungs-)Praxis eingebunden sei. Er schlägt vor, zwischen einer theoretischen und einer praktischen Beziehung zur Welt zu unterscheiden. Die interpretative Evaluationsforschung folge dabei einer theoretischen Beziehung zur Welt. Es würden Theorien der Akteur*innen *über* ihr Handeln erfasst, die Praxis des Handelns selbst bleibe unberücksichtigt. Die Aussagen der Akteur*innen würden sodann „wörtlich“ genommen“ (Bohnsack 2010, S. 26). Mit dem damit einhergehenden analytischen Bezug auf Common-Sense-Theorien sei ein Verständnis „des zweckrationalen, utilitaristischen Handelns“ verknüpft (Bohnsack 2010, S. 26). Dieses Handlungsverständnis werde aber vor allem deshalb problematisiert, da gerade die Evaluationsforschung mit ihrem hohen Anspruch auf *Praxisrelevanz* „herausgefordert ist, das Verhältnis des Sozialwissenschaftlers zur Praxis der Akteure im Forschungsfeld zu klären“ (Bohnsack 2010, S. 26). Bohnsack (2010, S. 28) stellt hier mit der dokumentarischen Evaluationsforschung eine praxeologische Alternative zur Verfügung, die bei der Handlungspraxis der Erforschten ansetzt und einer „performativen Analyseeinstellung“ folgt. Dabei wird davon ausgegangen,

12 Hier lässt sich die zuvor als evidenzbasierte Bildungsforschung und damit auch die didaktische Interventionsforschung zuordnen.

dass uns nur die Rekonstruktion der Handlungspraxis, das heißt des Handlungsprozesses, des gesellschaftlichen, des interaktiven Prozesses, in dem der Handelnde zum Zeitpunkt des Handels existiert, zum Erfassen jener Bedeutung führt, die der jeweiligen Handlung oder Äußerung, dem jeweiligen Begriff, innerhalb dieses Handlungs- und Interaktionszusammenhanges zukommt (Bohnsack 2010, S. 28).

Demnach erschließe sich die Bedeutung einer Aussage erst, „wenn wir den existentiellen Zusammenhang, den Interaktionsprozess, der den Kontext der Äußerung bildet, beobachten oder wenn uns dieser Kontext – auf dem Wege von Beschreibungen und Erzählungen – mitgeteilt wird“ (Bohnsack 2010, S. 28). Hierüber werde ermöglicht, handlungsleitende Wertorientierungen – ein *implizites Wissen* – zu erschließen. Die Rekonstruktion erfolge über positive und negative Gegenhorizonte, die in Erzählungen und Beschreibungen eingelassen seien und die Werthorizonte einer Gruppe oder eines Milieus konstituieren (vgl. Bohnsack 2010, S. 31). Was im Rahmen einer dokumentarischen Evaluationsforschung rekonstruiert wird, entspricht somit nicht einer *Bewertung* im Sinne eines Urteils, sondern sie zielt auf die Rekonstruktion einer *Wertung*, die eine „Verwurzelung des Denkens im sozialen Raum“ (Mannheim 1952, S. 73) widerspiegelt. Zudem hätten „die EvaluatorInnen selbst sich dem Problem der Bewertung und Beurteilung zu stellen“, und es gelte, „die Werte derjenigen zu rekonstruieren, die Gegenstand der Evaluation“ seien (Bohnsack 2010, S. 30). Dabei sei die Unterscheidung in eine Beobachtung erster und zweiter Ordnung von Relevanz. „Die erkenntnistheoretische Differenz zwischen dem Beobachter erster und demjenigen zweiter Ordnung macht Luhmann daran fest, dass letzterer den ‚blinden Fleck‘, also den impliziten oder latenten Vergleichshorizont des Ersteren, zu identifizieren vermag“ (Bohnsack 2010, S. 33). Dies erfolge darüber, dass die Verwendung der Werte in der Kommunikation rekonstruiert werde, und zwar über einen analytischen Wechsel weg davon, *was* darüber kommuniziert werde, hin zu dem, *wie* darüber kommuniziert werde (Bohnsack 2010, S. 33). Der ‚blinde Fleck‘ der Forschenden – also ihre eigene Standortgebundenheit und Wertgebundenheit – könne jedoch auch hier nicht ohne Weiteres überwunden, so jedoch kontrolliert werden. Dies sei im Rahmen der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode „insoweit möglich, als an die Stelle der im (impliziten) Wissen des Interpreten fundierten Vergleichshorizonte empirisch überprüfbare Gegenhorizonte treten“: „Je mehr empirisch überprüfbare Fallvergleiche in die Analyse einbezogen werden, desto mehr werden die Vergleichshorizonte intersubjektiv überprüfbar, und die an den eigenen Standort gebundenen Vergleichshorizonte werden relativiert“ (beides Bohnsack 2010, S. 34). Dies hat dann zur Folge, dass ich als Forscher*in während der Analyse auch mich selbst reflexiv als Gegenstand der Analyse in den Blick nehme und somit eine reflexive Haltung

inhärenter Teil einer dokumentarischen (Evaluations-)Forschung ist.¹³ Dies ist auch der Grund, warum geschrieben wird, dass bei der dokumentarischen Evaluationsforschung die Grenzen zwischen angewandter Forschung und Grundlagenforschung zuweilen verschwimmen, wohingegen die interpretative Evaluationsforschung der angewandten Forschung zugeordnet wird (vgl. Bohnsack 2010). An dieser Stelle ergibt sich die Option, dass die dokumentarische Evaluationsforschung die interpretative Evaluationsforschung (zum Unterricht) bereichern kann, indem sie deren Wissenschaftspraxis reflexiv in den Blick nimmt.

Wie also kann eine *dokumentarische Metaevaluation* praktisch aufgebaut werden, damit eine empirische Reflexion der Wissenschaftspraxis didaktischer Interventionsforschung möglich ist? Dies soll am konkreten Beispiel der dokumentarischen Evaluation der ‚Evaluation‘ *Sereisk* beschrieben und in einem Modell illustriert werden (siehe Abb. 3.1).



Abbildung 3.1: Dokumentarische Metaevaluation didaktischer Interventionsforschung

¹³ Beispielsweise wird mir als Forscher*in während der Analyse durch empirische Gegenhorizonte bewusst, dass ich ohne ebensolche Aussagen immer in eine bestimmte Richtung bzw. aus einer bestimmten Perspektive heraus interpretiert hätte. Damit rekonstruiere ich als Forscher*in auch meine eigene Handlungspraxis und die hier zugrundeliegenden Handlungs- und Wertorientierungen mit.

- (1) Im Kontext *didaktischer Interventionsforschung* wird zunächst von einer *didaktischen Intervention* ausgegangen, die mehr oder weniger konkrete Ziele verfolgen und mehr oder weniger konkrete Mittel zur Erreichung ebendieser vorgeben kann. Im Fall der *Serelisk*-Intervention – zur Erinnerung – bestand das Ziel darin, das selbstregulierte Lernen der Schüler*innen mittels Problemlöseaufgaben und selbstaktivierender Methoden zu fördern. Zudem sollten die Lehrpersonen einer Schule – gemäß einer PLG – eine kooperative Arbeitsweise aufbauen, welche die Implementation der didaktischen Mittel unterstützen sollte (siehe Kap. 1). Die didaktische Interventionsforschung fokussiert dann auf die Resultate der *Umsetzung der Intervention* in der *schulischen Handlungspraxis*. Die Bewertung der Umsetzung erfolgt dabei auf der Basis vorab definierter Wirkungsmaßstäbe (Wirksamkeit). In der *Serelisk*-Studie wurden die intendierten Wirkungen mittels standardisierter Fragebögen sowohl bei den Lehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe als auch bei den Schüler*innen der Experimental- und Kontrollgruppe, jeweils vor und nach Abschluss der Interventionsphase erfasst. Zusätzlich wurden bei den Schüler*innen Leistungstests durchgeführt. Auf der Basis dieser Versuchsanordnung entstanden die in Kapitel 1 dargelegten Ergebnisse, die zu einer positiven Bewertung der Wirksamkeit vonseiten der Forscher*innen führten und die kritisch besprochen wurden.
- (2) Dem kann eine *dokumentarische Evaluationsforschung*, wie sie ebenfalls durchgeführt wurde, gegenübergestellt werden. Eine solche nimmt in Bezug auf die *schulische Handlungspraxis der Umsetzung der Intervention* nicht nur die intendierten Wirkungen in den Blick, sondern auch solche, die als *transintentional* bezeichnet werden können (Wirkungen). Dies ist möglich, da die Datenerhebung bei der Handlungspraxis ansetzt, indem Erzählungen und Beschreibungen zu dieser erfasst werden. Für die dokumentarische Evaluation der *Serelisk*-Intervention konnte einmal auf *authentische Gruppengespräche* (AG; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014, S. 143 ff.) aus den beiden Interventionsveranstaltungen rekurriert werden, sodass ein unmittelbarer Zugang zur Performanz und Entwicklung der Kooperation sowie zum Umgang mit den Aufgaben und Inputs der Intervention vorliegt. Darüber hinaus wurden *Gruppendiskussionen* (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014, S. 88 ff.) zwei Jahre nach Abschluss des Interventionsprojekts mit sechs von insgesamt 13 Schulteams geführt. Im Fokus dieser Diskussionen standen die letzten drei Jahre mit Blick auf das Projekt *Serelisk*. Damit ist in die Gruppendiskussionen thematisch alles eingeklammert, was in den Kontext des Interventionsprojekts einzuordnen ist, also zusätzlich zur Handlungspraxis der (trans-)intentionalen Umsetzung der Intervention auch die

Praxis des Umgangs mit Erhebungsinstrumenten, die Praxis der Entscheidung zur Teilnahme an der Intervention und weitere Aspekte, die für die Umsetzung eine Rolle spielen, aber von den Forscher*innen gegebenenfalls noch nicht antizipiert wurden. Im Falle dieser Studie ergab sich noch eine Besonderheit: Weil eine Forscherin, die in die Konzeption der Intervention eingebunden war, die Gruppendiskussionen leitete, bildet sich im Material auch eine *Kommunikationspraxis zwischen einer Forscherin der didaktischen Interventionsforschung und den Lehrpersonen* ab. Diese Aufzählung an Perspektiven auf die schulische Handlungspraxis im Kontext der Intervention unterstreicht die umfassende Sichtweise der dokumentarischen Evaluationsforschung auf den Gegenstand. Gleichzeitig wird deutlich, dass hier Praxen enthalten sind, die nicht nur die Intervention losgelöst von der Wissenschaftspraxis als Initiatorin der Intervention betrachten. Indem beispielsweise die Kommunikationspraxis zwischen Forscherin und Beforschten thematisch Eingang in die Analyse erhält, wird neben der didaktischen Intervention auch die didaktische Interventionsforschung selbst in die Analyse eingeklammert und damit auch der wissenschaftliche Kontext der Wirkungen mitberücksichtigt. Die Daten müssen zeitlich allerdings so gelagert sein, dass Handlungspraxen der Auseinandersetzung mit der didaktischen Intervention(sforschung) enthalten sein können. Die Auswertung erfolgte nach den gängigen Schritten der dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2014). Jede Datensorte wurde unter Wahrung der Komplementarität der Daten zueinander zunächst für sich ausgewertet und dann im Zuge der Fallbeschreibung aufeinander bezogen. Die Triangulation der beiden Datensorten und der verschiedenen Erhebungszeitpunkte erfolgte somit unter dem ‚Dach‘ der dokumentarischen Methode in Anlehnung an Nora Friederike Hoffmann (2016), wodurch erst der jeweilige Fall hervorgebracht wurde, der dann Eingang in die sinngenetische und soziogenetische Typenbildung erhielt (vgl. ausführlicher zum Vorgehen Werner 2022).

- (3) Die *dokumentarische Metaevaluation* ergibt sich vor diesem Hintergrund einzig mit Bezug auf die didaktische Interventionsforschung, da diese aus eigenen Mitteln heraus über keinen so breiten Zugang zu einer empirisch angelegten Selbstreflexion verfügt. Über eine dokumentarische Evaluation der Evaluation lässt sich, so die Überlegung, hier entsprechend eine ‚Lücke‘ schließen. Bei der dokumentarischen Evaluationsforschung – als einer praxeologisch-empirischen Forschungsrichtung – hingegen ist eine solche Selbstreflexion bereits immer Bestandteil der Analyse und erfordert somit keine separate Begrifflichkeit (vgl. Bohnsack 2017, S. 11).

4 Exemplarische Blicke auf die Wissenschaftspraxis von *Serelisk*

Nachfolgend werden Ergebnisse der dokumentarischen Metaevaluation von *Serelisk* vorgestellt, um einen exemplarischen Einblick in die reflexiven Erkenntnismöglichkeiten für die didaktische Interventionsforschung zu geben. Fokussiert wird dabei auf ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des Implementationsmittels Kooperation und der Grundannahme einer freiwilligen Projektteilnahme.

4.1 *Das Implementationsmittel Kooperation im Blick*

In der didaktischen Interventionsforschung *Serelisk* wurde auf eine kooperative Implementationsstrategie gesetzt, das heißt, die Implementation der didaktischen Mittel sollte über die Etablierung schulischer Kooperationsteams (PLG), die gemeinsam an der Umsetzung der didaktischen Mittel im Unterricht arbeiten, gefördert werden (vgl. Werner 2022). Auf der Basis der quantitativen Analysen kamen die Forscher*innen zur Einschätzung, dass das Mittel intentional gewirkt habe, da unter anderem die kooperativen Aktivitäten der Experimentalgruppenlehrpersonen zum Unterricht im Projektzeitraum tendenziell gesteigert worden seien und sich deren Einstellung zu verbindlichen Formen der Kooperation zum Unterricht positiv entwickelt habe (siehe Kap. 1). Die dokumentarische Evaluation der Umsetzung der Kooperation hat jedoch verschiedene Wirkungsweisen bzw. -typen des Mittels Kooperation hervorgebracht, von denen nachfolgend zwei vorgestellt werden.

4.1.1. *Kooperation als Implementationsproblem*

Um den ersten Wirkungstyp zu illustrieren, komme ich wieder auf das Eingangszitat zurück. So wie dort für Frau Azur interpretiert, werden die didaktischen Ziele des Interventionsprogramms bei diesem Typ tatsächlich für alle drei Lehrerinnen anschlussfähig. Allerdings gehen deren Vorstellungen von der konkreten praktischen Umsetzung im Unterricht auseinander. So möchte Frau Azur (Af) ihren Unterricht weitgehend gemäß der Projektziele innovieren, während die Kolleginnen Frau Kiwi (Kf) und Frau Rot (Rf) nur eine niederschwellige, aber voneinander abweichende Umsetzung anvisieren. Zurückgeführt wird dies unter anderem bei Frau Kiwi auf ihre Funktion als Klassenlehrerin in der Projektklasse, die bereits mit Zeitverlust im Fachunterricht verbunden sei. Die Lehrerinnen finden keine gemeinsam anschlussfähigen Lösungen für die jeweiligen Umsetzungsprobleme, da sie sich an ihren *individuellen Zielen orientieren*. In der Folge wird die Erwartung des Projekts nach einer

der Gruppen anschlussfähig werden, lassen sie die Umsetzung *passiv versanden* („letschendlich isch=s einfach versandet“; Trapp, GD, Z. 1083). Dennoch erzeugen die Interventionsveranstaltungen und die Erhebungsinstrumente bei den Lehrpersonen einen *moralischen Konflikt mit ihrer Projektzugehörigkeit*, denn die Umsetzung wird „in gewisser Hinsicht so als Hausaufgabe“ (Comenius, GD, Z. 17) verstanden. Zur Lösung dieses moralischen Problems dient ihnen die Kooperationsgruppe. Exemplarisch zeigen lässt sich dies anhand einer kurzen Passage aus dem authentischen Gespräch der zweiten Interventionsveranstaltung (AG 2) der Gruppe Comenius. Die Lehrpersonen der Gruppe – Frau Coralle (Cf), Herr Grün (Gm) und Herr Braun (Bm) – reflektieren dem Auftrag gemäß ihre bisherige Umsetzungspraxis. In diesem Rahmen verhandeln sie die zu erwartende Intensitätsnorm, in deren Rahmen die ‚Hausaufgabe‘ der Implementation erfüllt wäre. Dabei rekurren sie sowohl auf die eigene Gruppe als auch auf andere Gruppen des Projekts. Die Intensität der Umsetzung von Herrn Braun liegt unter der seiner Bezugspersonen, was er kritisch zur Diskussion stellt („Vergleichsch=e=mal-“; Comenius, AG 2, Z. 65). Daraufhin entsteht eine kooperative Praxis der Legitimation ihrer unverbindlichen Umsetzungspraxis („mal die Methode ausprobiert (.) dann die Methode ausprobiert“; Comenius, AG 2, Z. 67 f.) und bildet das gemeinsame Problem der Gruppe. Die Passage schließt mit folgender Konklusion:

Cf: Aber ich glaub (1) dass du automatisch au scho (1) in deim normale Unterricht vielleicht mehr so Problemlösung mit eibausch wenn des mal agfange hasch (.)
 Bm: Ja (1)
 Cf: Dass de deine Frage au scho andersch stellsch (.) dass du mit andre Sache |konfrontiersch|
 Gm: [des machsch|
 halt öfters wenn=s |dir | bewusst isch
 Cf: [Ja] [Genau
 Gm?: [Ja
 Cf: [Des |isch des was du () |
 Bm: [un des- (.) und des isch au| ja
 genau

(Reflexion der bisherigen Umsetzungspraxis, Comenius, AG 2, Z. 80–90)

Die hier kooperativ – von allen gemeinsam – hergestellte Konklusion der Gruppe besteht darin, dass der Transfer in die Unterrichtspraxis selbstläufig („automatisch“; Comenius, AG 2, Z. 80) erfolgt und damit teilweise auch implizit bleibt. Das bestehende ‚schlechte Gewissen‘ aufgrund einer möglicherweise geringeren Umsetzungsintensität im Vergleich zu anderen Gruppen wird damit als Gemeinschaft nivelliert und der bestehende Modus der Implementation kooperativ legitimiert. Indem die Umsetzung in der Gruppe argumentativ ins Unbewusste gelagert wird, wird eine weitere Thematisierung einer bewusst wahrgenommenen Umsetzungsintensität in der Gruppe hinfällig.

Nun schließen sich hier wiederum Fragen an, so zum Beispiel: Warum entfaltet das Mittel der Kooperation bei der einen Gruppen diese und bei den anderen Gruppen jene Wirkung? Um die Genese zu ergründen, soll hier auf eine

soziogenetische Analyse Bezug genommen werden. Diese wurde auch deshalb ausgewählt, da sie auch einzeln betrachtet einen reflexiven Blick auf ein zentrales Grundprinzip didaktischer Interventionsforschung ermöglicht.

4.2 Das Grundprinzip der freiwilligen Teilnahme im Blick

Vorge stellt werden ausgewählte Erkenntnisse der soziogenetischen Analyse zum Erfahrungsraum *Projektteilnahmeentscheidung*. Die Annahme einer freiwilligen Projektteilnahme bildet einen der Grundpfeiler von Forschung, speziell von (didaktischer) Interventionsforschung und wird in der Regel im Rahmen von Projektverträgen bzw. Einverständniserklärungen per Unterschrift bestätigt und zählt in der Forschungspraxis eher in den formalen Bereich der Projektakquise. Darauf aufbauend wird von einem Interesse an der Umsetzung der Intervention und von einer Relevanz für den eigenen Unterricht und damit von einer Anschlussfähigkeit ausgegangen. Wie die Teilnahme tatsächlich zustande gekommen ist, wird in den standardisierten Erhebungen didaktischer Interventionsforschung für gewöhnlich nicht mehr betrachtet. Die soziogenetischen Analysen der Gruppendiskussionen zeichnen jedoch ein komplexeres Bild von der Teilnahmeentscheidung, und es wird deutlich, dass die Art und Weise, wie eine Lehrperson zur Projektteilnahme gelangt ist, auch einen Einfluss auf die Umsetzung nehmen kann. So gibt es Gruppen, bei denen nicht alle Lehrpersonen wirklich freiwillig am Projekt teilgenommen haben. Es zeigte sich, dass Frau Beige aus der Gruppe Trapp vom Schulleiter „sozusagen verdonnert“ (GD, Z. 98) wurde, und sie „wollte nicht“ (GD, Z. 92); und Herr Braun aus der Gruppe Comenius hat im Rahmen seiner Projektanmeldung einen Ausfüllfehler im Formular gemacht und ist dadurch statt in die Kontrollgruppe in die Experimentalgruppe gekommen („un denn hab i zuerscht gdacht ohje (.) jetzt bin i da in der: (.) Nichtkontrollgruppe“, GD, Z. 1679 f.). Dieser heterogene Erfahrungsraum der Projektteilnahmeentscheidung in den Gruppen korrespondiert mit einer versandenden Umsetzungspraxis (siehe Kap. 4.1) und wird als Störgröße vor allem durch divergente Diskurstrukturen im Implementationsprozess erkennbar. Während für Frau Beige zu Beginn des Projekts aufgrund ihrer oktroyierten Teilnahme die Frage einer generellen Umsetzbarkeit der Interventionen virulent ist, beschäftigt ihre Kolleginnen, die sich selbst für die Teilnahme eingesetzt haben, die Frage der inhaltlichen Ausgestaltung der Umsetzung. Dieser Konflikt wird in der Gruppe zunächst nicht reflexiv, sondern verdeckt gehalten und die gemeinsame Zieldefinition rituell beendet, ohne dass ein tatsächlich gemeinsames Ziel definiert wird. Im Fall Comenius und im Fall Trapp zeichnet sich die ‚unfreiwillige Projektperson‘ jeweils durch eine geringere Umsetzungspraxis aus, die von ihr selbst problematisiert wird. Das Team begegnet dem jedoch jeweils nicht beispielsweise mit einem Hilfsangebot, sondern mit einer Verschiebung des Themas (Trapp: Fokus auf die

schweren Bedingungen; Comenius: Fokus auf eine unbewusste Umsetzung).

Das eigentliche Problem der geringen Umsetzung, das im Grunde alle Teilnehmer*innen beider Gruppen teilen, bleibt jedoch im Kern ungelöst und manifestiert sich hingegen in einer kooperativen Legitimation des Versandens, was auf das Problem moralisch entlastend wirkt.

4.3 Reflexive Erkenntnisse für die didaktische Interventionsforschung

Welche Erkenntnisse lassen sich nun aus den vorangegangenen dokumentarischen Analysen über und für die Wissenschaftspraxis didaktischer Interventionsforschung ziehen? Die vorgestellten Analysen zu den Wirkungsweisen des Implementationsmittels Kooperation zeigen, dass (1) die didaktischen Mittel auch ohne das Implementationsmittel Kooperation anschlussfähig und implementiert werden können und dass (2) das Implementationsmittel Kooperation selbst sogar zu einem Problem für die anvisierte Implementation werden kann, wenn keine gemeinsamen Vorstellungen von der Umsetzungspraxis hergestellt werden können. Es wird deutlich, dass das Entwickeln gemeinsamer Vorstellungen zur Umsetzung im Unterricht eine eigene komplexe Herausforderung ist, für die es keine ‚einfachen‘ Implementationslösungen geben kann. In jedem Fall scheint es plausibel, eine solche Problematik als Option für die Implementation mitzudenken und sich Wege zu überlegen, wie Forscher*innen solche Situationen erkennen und mit diesen umgehen können.

Zudem hat sich gezeigt, dass es im Laufe einer Intervention unter anderem erfahrungsbasiert zu der Einschätzung kommen kann, die angebotenen Mittel nicht weiter oder nur noch reduziert implementieren zu wollen. Der Interventionsaufbau sieht jedoch aus methodischen Gründen in der Regel keine inhaltlichen Anpassungen im laufenden Prozess vor, und ein Ausstieg aus dem Projekt wird von den Lehrpersonen oftmals nicht in Erwägung gezogen. Somit bleibt – trotz fehlender Anschlussfähigkeit der didaktischen Intervention – eine moralische Verpflichtung dem Projekt gegenüber bestehen (u. a. werden die Fragebögen noch ausgefüllt), mit der die Lehrpersonen umgehen müssen. Interessant ist, dass an dieser Stelle das Instrument der Kooperation transintentional zur moralischen Entlastung genutzt wurde. Der Nutzen, der sich hier jedoch entfaltet, steht diametral zur Intention der Wissenschaft. Es ist jedoch offenkundig, dass es diese Verläufe geben kann. Entsprechend gilt es auch hier, diese aufzuspüren. Ersichtlich wurde, dass eine heterogene Ausgangslage von freiwilliger und unfreiwilliger Projektteilnahme in den Gruppen mit diesem Verlauf korrespondiert. Somit könnte es hier eine Option sein, die Prozesse der Projektakquise differenzierter zu gestalten und empirisch in den Blick zu nehmen. Zudem erscheint es sinnvoll, die Entwicklung der Einschätzung der Praxisrelevanz oder die Entwicklung zur Motivation der Umsetzung empirisch zu erfassen.

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge wird besonders deutlich, dass die gängige Praxis von einer formalen Angabe zur freiwilligen Projektteilnahme auf die Einschätzung der Praxisrelevanz der Intervention zu schließen, so allgemein nicht gehalten werden kann.

Und letztlich zeigt sich anhand der exemplarischen Analysen, dass es im Rahmen der statistischen Analyse der Wirksamkeit des Implementationsmittels Kooperation Leerstellen gibt, die jenseits der durchschnittlichen Intensitätssteigerung von Kooperationstreffen liegen, aber für die Bewertung der Intervention von nicht unerheblicher Relevanz sind.

5 Kritischer Ausblick: Mehrwert mit ‚Risiken und Nebenwirkungen‘

Es konnte meines Erachtens theoretisch hergeleitet und anhand von empirischen Beispielen gezeigt werden, dass eine dokumentarische Metaevaluation für die didaktische Interventionsforschung als Beispiel einer evidenzbasierten Bildungsforschung die Möglichkeit bietet, analytische Leerstellen jenseits der Intentionen der Forscher*innen zu füllen und einen reflexiven Bezug zur eigenen Praxis herzustellen, der nötig ist, um die Wissenschaftspraxis mit ihren Methoden weiterzuentwickeln und dem Ziel von *evidence* näher zu kommen. Dies erfordert jedoch die Überwindung von methodologischen Barrieren, also eine wechselseitige Offenheit von Vertreter*innen standardisierter und rekonstruktiver Methoden.

Zu den ‚Risiken und Nebenwirkungen‘ der Nutzung eines solchen Ansatzes in der evidenzbasierten Forschung wäre möglicherweise das Anerkennen von methodischen Limitierungen und einem damit einhergehenden ‚Hierarchieverlust‘, der dann auch mit einem Verlust des Stellenwerts in der öffentlichen bildungspolitischen Debatte einhergehen könnte, zu nennen. Vor diesem Hintergrund wäre danach zu fragen, wie es möglich werden kann, hier methodisch miteinander ins Gespräch zu kommen – auf Augenhöhe, ohne in erneute methodische Grundsatzstreitigkeiten zu geraten (Stichwort: Positivismusstreit). Denn Analysen wie die vorgestellte bringen ‚Probleme‘ hervor, die es dann zu lösen gilt. Gleichzeitig, das konnte auch gezeigt werden, können solche Analysen auch Ideen zur Bewältigung dieser ‚Probleme‘ hervorbringen, sodass es hier nicht darum gehen soll, die Berechtigung der einen Forschungsrichtung in Abrede zu stellen, sondern vielmehr nach Möglichkeiten zu suchen, diese weiterzuentwickeln. Aber natürlich ist dies dann eine unbekannte ‚Reise‘: und es gilt auch hier: „Nichts ist so beständig wie der Wandel“ (Heraklit). Eine solche offene Entwicklung muss in Kauf genommen, aber auch finanziell unterstützt werden.

Eine Frage, die sich zudem noch anschließt, ist die der praktischen Übertragbarkeit der vorgestellten Überlegungen auf andere Formen evidenzbasierter (Bildungs-)Forschung. Dies bleibt zu prüfen.

6 Literatur

- Barzel, B., Büchter, A., & Leuders, T. (2007). *Mathematik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann, & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blumenberg, H. (2021). *Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Zur ‚Praxisrelevanz‘ der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Praxeologische Wissenssoziologie* (S. 324–340). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C., & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule. Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W., Hogrebe, N., & Schulz, S. (2013). Evidenzgewinn und Generalisierbarkeit durch systematische Auswertungen von Evaluationen? Das Beispiel Erziehungswissenschaft. In J. Hense, S. Rädiker, & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 211–230). Münster: Waxmann.
- Büchter, A., & Leuders, T. (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistungen überprüfen*. Berlin: Cornelsen.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Emmerich, M., & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-

- Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Teamqualität* (S. 169–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 545–561.
- Hascher, T., & Schmitz, B. (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Hoffmann, N. F. (2016). *Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz* 40, S. 68–75.
- Kotthoff, H.-G., & Werner, S. (2011). *Abschlussbericht: Nachhaltigkeit extern initiiert unterrichtszentrierter Kooperation von Lehrpersonen (EiKo). Eine empirische Untersuchung der Teamentwicklung und Institutionalisierung unterrichtszentrierter Lehrerverbände an Realschulen in Baden-Württemberg*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule (unveröff.).
- Lambrecht, M. (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lambrecht, M., & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer Evidence Based Policy. Das Beispiel ‚Schulinspektion‘. In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 57–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2009). *Bildungsplan 2004. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Allgemein bildendes Gymnasium: niveaunkretisierung für alle Fächer/Fächerverbände/Themenorientierten Projekte*. Landesinstitut für Schulentwicklung. <http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Niveaunkretisierung/Realschule/NK-Rs-M.pdf>. Zugegriffen: 20. November 2022.
- Leutner, D. (2010). Perspektive pädagogischer Interventionsforschung. In T. Hascher, & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63–72). Weinheim: Juventa.
- Maag Merki, K., Holzbrecher, A., Kotthoff, H.-G., Ehlert, A., & Werner, S. (2009). *Abschlussbericht: Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Eine Interventionsstudie in Realschulen in Baden-Württemberg*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule (unveröff.).
- Mannheim, K. (1952). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke-Verlag.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen

- Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 12–27.
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. Münster: Waxmann.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Scriven, M., *The Logic of Evaluation* (2007). OSSA Conference Archive 138. S. 1–17. <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA7/papersandcommentaries/138>. Zugegriffen: 4. Juni 2022.
- Thiel, F., Heinrich, M., & Ackeren, I. v. (2013). Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis). *Die Deutsche Schule* 12. Beiheft, S. 11–18.
- Werner, S. (2012). Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 135–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werner, S. (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung. Eine Replik zum Beitrag von Silke Werner

Silke Werner verfolgt in dem vorgelegten Text das Anliegen, die Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung mittels einer dokumentarischen Metaevaluation vorzunehmen. Die Notwendigkeit dieser Analyseinstellung wird dabei aus der Praxis der evidenzbasierten Bildungsforschung selbst hergeleitet. Ihr wird eine „Leerstelle“¹ in Bezug auf die Reflexion der eigenen Wissenschaftspraxis attestiert, die der hier vorgestellte Zugang der dokumentarischen Metaevaluation zu füllen vermag. Diese Perspektive wird entlang von empirischen Beispielen aus der didaktischen Interventionsstudie *Serelisk* konkretisiert. Im Besonderen wird entlang von Auszügen aus Gruppendiskussionen und authentischen Gruppengesprächen aufgezeigt, wie eine dokumentarische Evaluationsforschung die didaktische Interventionsforschung – eingebettet in eine dokumentarische Metaevaluation – bereichern und zu deren Weiterentwicklung beitragen kann.

In den nun folgenden Ausführungen werde ich einen Einblick in die Argumentationslogik des Texts geben und daran anschließend Fragen an die hier aufgezeigte Perspektive formulieren.

Werner entfaltet ihre Argumentation angeregt durch die Erfahrungen mit der Studie *Serelisk*, die in den Jahren 2007 bis 2009 als didaktische Interventionsstudie zum Themenfeld des *selbstreflexiven Lernens im schulischen Kontext* durchgeführt wurde. Die Intervention bestand aus zwei Interventionsveranstaltungen, in denen Lehrkräften der Mathematik (7./8. Klasse) didaktische Mittel zur Unterstützung der Entwicklung des selbstregulierten Lernens von

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Silke Werner i. d. B.

Schüler*innen vermittelt wurden. Programmatisch wurde das über eine „*kooperative Implementationsstrategie*“, „*selbstaktivierende Unterrichtsmethoden*“ und „*Problemlöseaufgaben*“ (Herv. i. Orig.) vollzogen. Letzteres zielte im Kern auf den Aufbau professioneller Lerngemeinschaften ab.

In Bezug auf die Ergebnisse der Interventionsstudie thematisiert die Autorin, dass der didaktischen Intervention (und ihren Implementationsstrategien) – ähnlich auch anderen Interventionsstudien – ein positiver Effekt „im Sinne eines *it works*“ (Herv. i. Orig.) zugeschrieben worden sei, obgleich die Ziele der Interventionsprogramme in Teilen nicht erreicht worden seien. So sei es nicht gelungen, „den eigentlich von den Forscher*innen intendierten Effekt, nämlich die Etablierung eines „offen-entdeckenden Unterrichts“ (Maag Merki et al. 2009, S. 67) für die Schüler*innen wahrnehmbar nachzuweisen“. Zugleich wurden auch „nichtintendierte Entwicklungen und Effekte festgestellt [...], die eine zumindest differenziertere Bewertung der Wirksamkeit zuließen“.

Diese positiven Interpretationen der Interventionsstudie problematisierend, fragt Werner im Weiteren danach, was „*hier bei der Interpretation passiert, dass eine It-works-Bilanz gezogen wird*“ (Herv. i. Orig.). Sie konkretisiert ihre Überlegungen zuvorderst entlang der nachträglichen Plausibilisierung nichtintendierter Effekte. So würden zum Beispiel „die ursprüngliche Hypothese nachjustiert“ oder „die Anschlusshypothese ohne Überprüfung (prognostisch) angenommen und die Intervention als wirksam ausgelegt und entsprechend kommuniziert“. Mit Bezugnahme auf die Studie *Serelisk* wird dann noch einmal dargelegt, dass auch eine zwei Jahre nach dem Projekt durchgeführte statistische Analyse aufzeige, dass hier weder die Kooperation der Lehrkräfte noch das selbstregulierte Lernen als nachhaltiges Ergebnis der Interventionsstudie aufgerufen werden könnten. Aus dieser Problematisierung heraus begründet sie das „*Reflexionsproblem* didaktischer Interventionsforschung“ (S. 4, Herv. i. Orig.). Dementsprechend sei zu fragen, warum eine Intervention nicht die gewünschte Wirkung erzielt habe oder ob die Instrumente ebendiese Wirkung möglicherweise nicht erfasst hätten. Denkbar sei auch, dass die Wirkungen der Intervention auf einer anderen als der gemessenen Ebene zu verorten sind. Zudem wird mit Verweis auf Marcus Emmerich und Silke Werner (2013, S. 172) problematisiert, dass die nichtintendierten Effekte der Interventionsstudie „als Folge eines ‚Beta-Fehlers‘ interpretiert werden“, was empirisch nicht bewiesen werden könne und damit auch keine Reflexion der „Angemessenheit der Methoden“ zulasse. Werner schlussfolgert, dass hier „neue Plausibilisierungen generiert [werden], die in immer neue Hypothesen überführbar und testbar sind“.

Nach dieser Rahmung der Plausibilisierung nichtintendierter Effekte der didaktischen Interventionsstudie folgt eine allgemeinere Kritik an der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung; diese fokussiert sowohl das

Versprechen eines „Wissen[s] über Wirkungszusammenhänge“ als auch „desen Übertragbarkeit in die Bildungspraxis und Bildungspolitik“. Neben Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Evidenz wird die Hierarchisierung wissenschaftlichen Wissens bzw. von Wissenschaft kritisch in den Blick genommen. Daran anknüpfend wird mit Verweis auf Johannes Bellmann und Thomas Müller (2011, S. 15) die Argumentation für eine „komplexere Verhältnisbestimmungen von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis“ entfaltet, was vor allem mittels unterschiedlicher Methoden und Disziplinen zu erfolgen habe, und damit die Dominanz quantitativer Forschungszugänge kritisiert. Werner weist zudem auf das „Wechselseitigkeitsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik“ hin, was mit dem „*reflexive turn*“ (Herv. i. Orig.) im Sinne Wolfgang Meseths (2011) konfliktieren würde. Diese Ausführungen münden in dem Aufzeigen der Notwendigkeit von „empirische[n] Forschungen, die die Forschungen selbst nochmals in den Blick nehmen und somit eine ‚*Forschung 2. Ordnung*‘ darstellen (Lambrecht und Rürup 2012, S. 71; Herv. i. O.)“ (Herv. i. Orig.). So würden „die quantitativen Methoden bei Falsifizierung der Hypothesen an Erkenntnisgrenzen kommen“. Nötig wäre hier ein Methodenwechsel, der die „Erkenntnislücke“ in Bezug auf die „Wirkungen jenseits der Hypothesen“ bzw. auch der „Wirksamkeitsfrage“ zu schließen vermag (S. 6).

An dieser Stelle wird nun der Zugriff auf eine „[d]okumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis didaktischer Interventionsforschung“ begründet. Diese Form der „Metaevaluation“, mit der die Wissenschaftspraxis selbst evaluiert werden soll, wird sowohl auf methodologischer Ebene als auch auf der Ebene der „*Qualitätsbewertung von Evaluationen*“ (S. 7, Herv. i. Orig.) vorgenommen. Die Autorin bezieht sich dabei im Besonderen auf Ausführungen zur dokumentarischen Evaluationsforschung von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann (2010), die in ihrer Kritik der interpretativen Evaluationsforschung anschlussfähig an die im Kapitel 2 aufgeworfene Kritik der Praxis evidenzbasierter Bildungsforschung ist. Plausibilisiert wird diese Analyseinstellung mit der methodisch geleiteten Zuwendung zur Handlungspraxis der Beforschten sowie der Kontrolle der Standort- und Wertgebundenheit der Forschenden. Die Schlussfolgerung, dass „die dokumentarische Evaluationsforschung die interpretative Evaluationsforschung (zum Unterricht) bereichern kann, indem sie deren Wissenschaftspraxis reflexiv in den Blick nimmt“, wird wiederum mit Analysen aus der didaktischen Interventionsstudie *Serelisk* konkretisiert. Hierfür werden – neben der Interpretation von In-situ-Gesprächen – Gruppendiskussionen mit den Schulteams zitiert, die zwei Jahre nach Abschluss des Projekts durchgeführt wurden. Beide Datenzugänge würden aufgrund des zeitlichen Einschlusses des Evaluationszeitraums sowohl eine Rekonstruktion der Handlungspraxis, bezogen auf die Umsetzung der Intervention, als auch eine Analyse der „*Praxis des Umgangs mit Erhebungsinstrumenten, die Praxis der*

Entscheidung zur Teilnahme an der Intervention und weitere Aspekte“ (Herv. i. Orig.) ermöglichen.

Der Vorzug der dokumentarischen (Meta-)Evaluation wird vor allem in dem methodisch abgesicherten Modus der Selbstreflexion gesehen, der wiederum selbst Bestandteil der dokumentarischen Analyse ist und damit auch die didaktische Interventionsforschung um diesen Modus der Selbstreflexion anreichern könne. Die dokumentarische Metaevaluation umfasst nach Werners Ausführungen dann sowohl die didaktische Interventionsstudie mit ihrer „[s]tandardisiert-empirische[n] Bewertung der schulischen Handlungspraxis“ als auch die dokumentarische Evaluationsforschung mit der „[r]ekonstruktiv-empirische[n] Bewertung der schulischen Handlungspraxis“ (Abb. 3.1). In dieser Logik wird mit zwei unterschiedlichen Methoden und Methodologien ein Gegenstand, hier die schulische Handlungspraxis, untersucht.

Das reflexive Erkenntnispotenzial dieser Metaevaluationsperspektive wird dann wiederum entlang der Studie *Serelisk* respektive der kontrastierenden Darstellung der Ergebnisse aufgezeigt. So werden die positiven Deutungen der quantitativen Analyse, etwa in Richtung einer erfolgreichen Umsetzung der Kooperation, mittels Analysen von Gruppendiskussionen infrage gestellt. Als Ergebnis der rekonstruktiven Analyse wird formuliert, dass Kooperation für die Implementation der „didaktischen Mittel“ auch hinderlich sein könne. An dem Aspekt der Freiwilligkeit wird ähnlich exemplifiziert, dass die mit der quantitativen Analyse formulierte freiwillige Teilnahme aus einer praxeologischen Perspektive zu differenzieren ist. Während die quantitative Forschung mit der Einverständnis- und Freiwilligkeitserklärung von einem formalen Akt der Freiwilligkeit auszugehen scheint, würden die Beforschten in den Gruppendiskussionen performativ Unfreiwilligkeiten hinsichtlich der Teilnahme thematisieren. Auch dieses Beispiel von Silke Werner macht deutlich, dass und wie die Rekonstruktion von Akteur*innenperspektiven Differenzen zur Programmatik, hier der Intervention, empiriebasiert aufzeigen und damit einen Beitrag zur Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Forschung leisten kann.

Mit diesen Ausführungen wird damit nicht nur argumentiert, dass eine dokumentarische Metaevaluation „analytische Leerstellen jenseits der Intentionen der Forscher*innen zu füllen und einen reflexiven Bezug zur eigenen Praxis herzustellen“ vermag, sondern auch, dass mit diesem Zugriff Erkenntnisse generiert werden können, die sowohl die Intervention als auch die Evaluation der Intervention weiterentwickeln können. Dies allerdings würde eine Offenheit in Bezug auf die methodischen Zugänge sowie den Prozess voraussetzen. Eine bildungspolitische Konsequenz wäre dann, dass auch rekonstruktive Forschungen finanziell unterstützt werden müssten, womit wiederum die Dominanz der quantitativen Bildungsforschung in Förderprogrammen kritisiert wird.

Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung

Werner entfaltet in ihrem Beitrag eine plausible Argumentation für die Analyseeinstellung einer dokumentarischen Metaevaluation, das im Sinne einer Evaluation der Evaluation. Die Metaevaluation wird als Lösung für ein Problem vorgestellt, das für die Praxis der evidenzbasierten Bildungsforschung zunächst kein ebensolches darzustellen scheint. Dies ist möglicherweise der wunde Punkt des Forschungsparadigmas, den die Autorin mit Bezugnahme auf die erfahrene Praxis einer didaktischen Interventionsstudie bearbeitet.

Die Argumentationsstruktur ist dabei erkenntnisbezogen stringent. Sie wirft aber zugleich die Frage auf, was die Forschungspraxis der Evaluation einer Evaluation ausmacht. Wenn es eine Anreicherung der mit unterschiedlichen methodologischen Analyseeinstellungen gewonnenen Erkenntnisse zur Praxis der Etablierung von Interventionen ist, dann ließe sich beispielsweise auch von einer multiparadigmatischen Evaluationspraxis sprechen. Diese wäre auf der Ebene der Evaluation einer Intervention zu verorten und somit als ein triangulierender Zugriff zu verstehen, der mittels einer differentiellen methodologischen Rahmung wiederum neue, von dem ersten Vorgehen abweichende Erkenntnisse generiert.

Wenn dann aber die Wissenschaftspraxis der evidenzbasierten Bildungsforschung selbst reflexiv in den Blick genommen werden soll, ist zu klären, wie das als Evaluation der Evaluationspraxis der evidenzbasierten Bildungsforschung systematisiert werden kann. Die hier vorgelegten Beispiele legen nahe, dass mit der Evaluation der Praxis der Intervention die Praxis der Forschung eher beiläufig in den Blick gerät. Trotz des Eindrucks dieser Beiläufigkeit wird durchaus deutlich, dass und wie die beforschten Akteur*innen in den Gruppendiskussionen (sowie in den In-situ-Gesprächen) neben den Erfahrungen mit der Intervention auch die Teilnahme an der Studie thematisieren. Das so aufgezeigte Potenzial, dass hier die Erfahrungen der beforschten Akteur*innen mit der Intervention als auch die Erfahrungen mit der Erforschung der Intervention rekonstruiert und kontrastiert werden können, ist sehr überzeugend. Die dokumentarisch generierten Erkenntnisse lassen sich dabei sowohl mit den normativen Erwartungen als auch mit den empirischen Erkenntnissen der Interventionsstudie kontrastieren, was dann den Wechsel auf die Metaevaluationsebene darstellt.

Die Dokumentarische Methode ist vor allem mit dem Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* geeignet, das Verhältnis zu den Programmatiken (wie z. B. die der Kooperation innerhalb der hier vorgestellten Interventionsforschung), Normen (z. B. die der Freiwilligkeit), Erwartungen und Handlungspraxen in einem empirischen Zugriff zu relationieren (Bohnsack und Nohl 2010, S. 102). Dabei ist die Standort- und Seinsgebundenheit der

Forschenden durch eine systematische komparative Analyse einzuholen (ebd., S. 101). Wird dies entlang der Evaluation der Evaluation einer Intervention, hier also auf der Metaebene der Evaluation, vollzogen, ist insbesondere die Frage nach den komparativen Analysen und den Tertia Comparationis zu stellen. In Evaluationsstudien selbst sind die Fallvergleiche forschungslogisch auf die einzelne Studie begrenzt, sodass die komparative Analyse innerhalb der einen Intervention und der entsprechenden Evaluation verbleibt. Mit der Etablierung einer Forschungspraxis der Metaevaluation sind allerdings auch interventionsübergreifende Fallvergleiche denkbar, sodass das *Reflexionsproblem der evidenzbasierten Bildungsforschung* perspektivisch auch empirisch systematisch erweitert werden kann. Darüber hinaus könnten damit Erkenntnisse zur Relationierung der Perspektivgebundenheit der jeweiligen Analyseinstellungen komparativ generiert werden. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass neben den unterschiedlichen methodologischen und methodischen Ausgangspunkten der dokumentarischen Evaluations- und der didaktischen Interventionsforschung auch die jeweiligen Perspektivierungen der Begriffe, wie die der oben benannten *Freiwilligkeit* oder der *Kooperation*, zu reflektieren sind. So wurde in diesem Beitrag an dem Beispiel ebenjener Freiwilligkeit deutlich, dass im Rahmen der didaktischen Interventionsforschung von einer formalen Freiwilligkeit auf eine Anschlussfähigkeit der Intervention geschlossen wurde, wohingegen die dokumentarische Analyse die Teilnahmepraxis aus den Erzählungen der Akteur*innen differenziert und hier zu ambivalenten Deutungen von Freiwilligkeiten der Teilnahme kommt. Die differenten methodologischen Perspektiven müssten dementsprechend ebenso reflexiv eingeholt werden wie die gegenstandstheoretische Rahmung der Forschungssujets. Das ließe sich ebenso auf den Begriff der „schulischen Handlungspraxis“ anwenden, der in dem Beitrag sowohl für die dokumentarische Evaluationsforschung als auch die didaktische Interventionsforschung aufgerufen wird. Hier unterscheiden sich sowohl die methodologischen als auch methodischen Zugriffe auf *Praxis* so grundlegend voneinander, dass eine explizite Reflexion dessen, was hier in welcher Art und Weise miteinander verglichen wird, unbedingt notwendig erscheint.

Die in diesem Beitrag verfolgte Kritik an der Evaluationspraxis der evidenzbasierten Bildungsforschung und das Plädoyer für eine dokumentarische Metaevaluation besticht vor allem durch den Grad der Konkretisierung. Insbesondere die Konfrontation von empirischen Ergebnissen der evidenzbasierten Interventionsforschung mit dokumentarischen Analysen der Praxis ebendieser Intervention und der Praxis der Evaluation der Intervention vermag hier das Potenzial der dokumentarischen Analyse zu verdeutlichen. Besonders interessant ist dabei das Neue, Unentdeckte und Überraschende bzw. in der Sprache dieses Beitrags, die empiriebasierte Reflexion von „Leerstellen“, „nichtintendierte[n] Effekte[n]“ und „ausbleibende[n] Wirkungen“ der didaktischen

Interventionsforschung, die erkenntnisbezogen mittels der dokumentarischen Evaluation und Metaevaluation gewonnen werden können.

Literatur

- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann, & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nohl, A. (2010). Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In G. Cappai, S. Shimada, & J. Straub (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* (S. 101–128). Bielefeld: transcript.
- Emmerich, M., & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Teamqualität* (S. 169–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 12–27.

Autorinnen und Autoren

Dr. Franziska *Endreß*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

E-Mail-Adresse: franziska.endress@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Anja *Hackbarth*

Universität Bielefeld

E-Mail-Adresse: anja.hackbarth@uni-bielefeld.de

Dr. Jan-Hendrik *Hinzke*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

E-Mail-Adresse: jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de

Stefanie *Hoffmann*

Humboldt-Universität zu Berlin

E-Mail-Adresse: s.hoffmann@hu-berlin.de

Tobias *Kamelski*

Lingnan University

E-Mail-Adresse: tobiaskamelski@ln.hk

Prof. Dr. Stefanie *Kessler*

IU Internationale Hochschule, Campus Braunschweig

E-Mail-Adresse: stefanie.kessler@iu.org

Dr. Denise *Klinge*

Universität der Bundeswehr München

E-Mail-Adresse: denise.klinge@unibw.de

Büşra *Kocabiyik*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

E-Mail-Adresse: buesra.kocabiyik@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Angelika *Paseka*

Universität Hamburg

E-Mail-Adresse: angelika.paseka@uni-hamburg.de

Dr. Dorte *Petersen*
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail-Adresse: dpeters3@gwdg.de

Stefan *Rundel*
Universität der Bundeswehr München
E-Mail-Adresse: stefan.rundel@unibw.de

Prof. Dr. Tanja *Sturm*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Maike *Tobies-Jungenkrüger*
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
E-Mail-Adresse: tobies-jungenkrueger@paedagogik.uni-kiel.de

Dr. Silke *Werner*
Universität Zürich
E-Mail-Adresse: swerner@ife.uzh.ch