

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

Hinzke, Jan-Hendrik; Paseka, Angelika

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hinzke, J.-H., & Paseka, A. (2022). Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten: Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. In S. Hoffmann, D. Klinge, D. Petersen, & S. Rundel (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 5/2022* (S. 41-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.85955>

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>

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 Lehrämter 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 wich 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/1clGjGABB2h2qbduTgFqribHmog9B6P0NvMgVuiHZC18/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.