

Ralf Bohnsack
Aglaja Przyborski
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Das Gruppendiskussions- verfahren in der Forschungspraxis

2. Auflage

Verlag Barbara Budrich



Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis

Ralf Bohnsack
Aglaja Przyborski
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis

2., vollständig überarbeitete und
aktualisierte Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2009

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2009 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-177-9

eISBN 978-3-86649-709-2

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Opladen

Inhalt

<i>Ralf Bohnsack/Aglaja Przyborski/Burkhard Schäffer:</i> Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung	7
1. Kindheit: Handlungspraxis in Ritual und Spiel	
<i>Iris Nentwig-Gesemann:</i> Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen	25
<i>Monika Wagner-Willi:</i> Rituelle Praxis im Spannungsfeld zwischen schulischer Institution und Peer Group. Gruppendiskussionen mit Schülern	45
2. Jugend: Politische, ästhetische und berufliche Orientierungen	
<i>Heinz-Hermann Krüger/Nicole Pfaff:</i> Zum Umgang mit rechten und ethnozentrischen Orientierungen an Schulen in Sachsen-Anhalt. Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren und einem quantitativen Jugendsurvey	59
<i>Barbara Asbrand:</i> Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema ‚Globalisierung‘	75
<i>Karin Schittenhelm:</i> Statuspassagen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt. Eine Analyse auf der Basis von Gruppendiskussionen	93
<i>Wivian Weller:</i> HipHop-Gruppen in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und kollektive Orientierungen junger Schwarzer und Migranten	109
<i>Stefan Welling:</i> Der Computer als Mittel zum Zweck. Milieusensitive computerunterstützte Jugendarbeit als Gegenstand von Gruppendiskussionen	123

<i>Claudia Streblov:</i> Sichtweisen, Aktionismen und Orientierungen von Nutzer(inne)n eines Projekts der Schulsozialarbeit	137
3. Handlungspraxis und Legitimation im organisatorischen und gesellschaftlichen Kontext	
<i>Anja Mensching:</i> „Goldfasan“ versus „Kollege vom höheren Dienst“. Zur Rekonstruktion gelebter Hierarchiebeziehungen in der Polizei	153
<i>Frank Ernst:</i> Freiwilliges Engagement als Gegenstand von Gruppendiskussionen	169
<i>Nadia Kutscher:</i> Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen	189
<i>Kai Dröge/Sighard Neckel/Irene Somm:</i> Das Leistungsprinzip als Deutungsressource. Zur Rekonstruktion von gesellschaftlichem Bewertungswissen	203
4. Allgemeine methodische Reflexionen und Zugänge	
<i>Burkard Michel:</i> Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-) Rezeptionsforschung	219
<i>Ralf Bohnsack/Aglaja Przyborski:</i> Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion	233
<i>Arnd-Michael Nohl:</i> Interkulturelle Kommunikation in Gruppendiskussionen. Propositionalität und Performanz in dokumentarischer Interpretation	249
<i>Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann:</i> Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen	267
<i>Burkhard Schäffer:</i> Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung	285
Richtlinien der Transkription	301
Verzeichnis der Autoren und Autorinnen	303

Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung

Ralf Bohnsack/Aglaja Przyborski/Burkhard Schäffer

Die Methode der Gruppendiskussion ist auf dem besten Wege, sich zu einem Standardverfahren qualitativer Sozialforschung zu entwickeln. Gruppendiskussionen finden somit Anerkennung als ernsthafte Alternative zu den in der quantitativen wie der qualitativen Forschung dominanten Einzelinterviews. In dem vorliegenden Sammelband möchten wir diese Tendenz in ausgewählten Forschungsfeldern dokumentieren und dabei gleichzeitig methodische und methodologische Weiterentwicklungen des Verfahrens in den Blick nehmen. Mit der Fokussierung auf das Gruppendiskussionsverfahren geht es uns hierbei auch darum, exemplarisch aufzuzeigen, welche weit reichenden Chancen und neuen Perspektiven mit der Wahl einer Methode verbunden sind, die nicht, wie herkömmliche Einzelinterviewverfahren, durch die Form der Erhebung von vornherein auf das Individuum fokussiert ist. Die Stärken der Methode liegen u.E. vor allem in der Möglichkeit der Rekonstruktion *kollektiver Orientierungen*, also des milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen. Die handlungsleitende Qualität dieses Orientierungswissens eröffnet den Zugang zur Handlungspraxis.

Die wechselvolle Geschichte des Gruppendiskussionsverfahrens hat eines sehr deutlich werden lassen: Diese Methode ist – wie alle anderen auch – in ihrer Ausrichtung und in ihrer Qualität, ihrer ‚Gültigkeit‘ direkt abhängig von den theoretischen ‚Modellen‘, die ihr (teils implizit, teils explizit) zugrunde liegen. Diese sind in ihrer zeitgeschichtlichen Abfolge an anderer Stelle (u.a. Bohnsack 1997 u. 2004 sowie Loos/Schäffer 2001) ausführlich rekonstruiert worden, sodass sie hier nur kurz genannt werden sollen: Das Modell des *Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung* in den 1950er Jahren, das Modell der *informellen Gruppenmeinung* Anfang der 1960er Jahre, dasjenige des *interpretativen Aushandelns von Bedeutungen* Ende der 60er Jahre und schließlich das auch diesen Band bestimmende Modell *kollektiver Orientierungsmuster* seit Mitte der 1980er Jahre.

Standards qualitativer Forschung und die Methode der Gruppendiskussion

Erst eine derartige Fundierung in grundlagentheoretischen Modellen und Grundbegriffen oder – wie wir es auch genannt haben (Bohnsack 2003a) – eine *meta-theoretische* Fundierung des Verfahrens rechtfertigen den Namen „Methode“. Erst dann kann geklärt werden, welche Aspekte sozialen Handelns oder sozialer Prozesse das Verfahren überhaupt zu erfassen vermag – und welche nicht, für welche Fragestellung, welches Erkenntnisinteresse die Methode geeignet erscheint, für welche Fragestellung sie (in der Sprache der konventionellen empirischen Sozialforschung formuliert) Gültigkeit beanspruchen kann.

Im Bereich der qualitativen oder genauer: rekonstruktiven Sozialforschung kommt aber hinsichtlich dieser meta-theoretischen und grundbegrifflichen Fundierung noch ein entscheidender Aspekt hinzu: Diese Grundbegriffe müssen nicht nur in Traditionen der jeweiligen Disziplinen verankert sein, sondern sie müssen – um einen Begriff von Alfred Schütz

(1971) zu verwenden – den Charakter von *Konstruktionen zweiten Grades* haben. Das bedeutet, dass die begrifflichen und theoretischen Konstruktionen und Typenbildungen der Forscher und Beobachter an diejenigen der Erforschten und an deren Erfahrungen anzuschließen haben. Die Konstruktionen der Forscher und Beobachter müssen in einer Rekonstruktion derjenigen der Erforschten als *solchen ersten Grades* fundiert sein; sie müssen diesen adäquat sein. Anthony Giddens (1984, S. 95) hat hierfür den Begriff einer „*doppelten Hermeneutik*“ geprägt: Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik ist somit auf dem Wege der Rekonstruktion der ‚Alltagshermeneutik‘, der Hermeneutik des Common Sense zu entfalten, die sie in ihrem Gegenstandsbereich immer schon vorfindet. Bezogen auf das Problem der *Gültigkeit* in der qualitativen Sozialforschung bedeutet dies: die sozialwissenschaftliche Hermeneutik erweist sich insoweit als gültig, als es gelingt, an die Alltagshermeneutik anzuschließen (s. dazu auch Bohnsack 2005a).

Es sind aber nicht allein die alltäglichen Konstruktionen im Sinne von Begriffs- und Typenbildungen, welche es im Gegenstandsbereich der sozialwissenschaftlichen Forschung zu rekonstruieren gilt. Wohl zu allererst die Ethnomethodologen (vgl. u.a. Garfinkel 1967) haben darauf hingewiesen, das nicht allein die Typenbildungen und Wissensbestände des Common Sense, der Alltagspraxis, sondern auch die interpretativen Kompetenzen und ‚Methoden‘, über die wir in der Alltagspraxis verfügen, die Common Sense-Methoden (oder eben Ethno-Methoden) also, Gegenstand empirischer Rekonstruktion zu sein haben – als Voraussetzung für die Entfaltung sozialwissenschaftlicher Methoden und Interpretationsverfahren und deren Standards.

Insbesondere geht es hier auch (wie die Begründer der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse dies genannt haben) um die „formalen Strukturen“ (Garfinkel/Sacks 1970) der Kommunikation und Darstellung im Alltag. Erst die Kenntnis und die jeweils minutiöse empirische Rekonstruktion der im Common Sense, in der Praxis alltäglicher Verständigung implizierten kommunikativen Regeln (im Sinne einer formalen Pragmatik) eröffnet den Forschenden einen methodisch kontrollierten Zugang zu ihrem Gegenstandsbereich. Im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung sind sowohl die Interventionen der Forschenden im Zuge der Erhebungskommunikation als auch die Auswertungsverfahren nur dann methodisch kontrollierbar, wenn sie in Kenntnis der ‚natürlichen‘, d.h. im Forschungsfeld immer schon vorfindbaren, Regeln, formalen Strukturen und ‚Standards‘ der Kommunikation und Darstellung praktiziert werden. Auf diese Weise kann nicht nur die *Gültigkeit* qualitativer Methoden gesichert werden, sondern auch das, was in der konventionellen bzw. standardisierten Sozialforschung mit dem Begriff der *Zuverlässigkeit* gefasst werden soll (dazu: Bohnsack 2005a). Denn in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung tritt eine Orientierung an derartigen ‚natürlichen Standards‘ alltäglicher Verständigung an die Stelle der von den Forschern *gesetzten* Standards, wie wir sie im Bereich der standardisierten Verfahren finden. (Für eine Verbindung resp. Triangulation von standardisierter und qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung s. auch den Beitrag von Krüger/Pfaff in diesem Band).

Auch im Bereich des Gruppendiskussionsverfahrens, wie es auf der Grundlage der dokumentarischen Methode entwickelt wurde (ursprünglich: Bohnsack 1989), haben wir es mit einer Rekonstruktion derartiger Regeln, Standards oder formaler Strukturen zu tun. Dies betrifft insbesondere das, was wir als *Diskursorganisation* bezeichnet haben d.h. die Charakterisierung der Art und Weise, wie die Beteiligten interaktiv aufeinander Bezug nehmen (genauer dazu im Beitrag von Bohnsack/Przyborski in diesem Band sowie Przyborski 2004). In einem Sich-wechselseitig-Steigern-und-Fördern, im diametralen Gegeneinander, in der kommentierenden Ergänzung oder auch in der systematischen Vereinnahmung der anderen finden jeweils andere Modi der Diskursorganisation und somit aber auch unterschiedliche – milieuspezifische – Formen fundamentaler *Sozialität* ihren Ausdruck, und es

zeigt sich, ob den Beteiligten überhaupt ein „Erfahrungsraum“, ein Milieu gemeinsam ist oder nicht.

Im Unterschied bspw. zur Konversationsanalyse ist die Rekonstruktion derartiger formaler Strukturen im Bereich des Gruppendiskussionsverfahrens auf der Basis der dokumentarischen Methode bisher nicht Selbstzweck, sondern lediglich *Instrument* zur Rekonstruktion tiefer liegender semantischer Gehalte gewesen. Dieser instrumentelle Charakter hat dazu geführt, dass die Diskursorganisation in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Modi selten in zusammenhängender Weise expliziert worden ist (am umfassendsten aber in: Przyborski 2004). In dieser Hinsicht liegt ein interessantes und wichtiges Forschungsfeld noch vor uns.¹

Konventionell formuliert, ist die ‚Genauigkeit‘ der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens umso größer je umfassender derartige formale Strukturen oder Regeln alltagspraktischer Diskursorganisation, die „natürlichen Standards“ also, rekonstruiert werden können. Zugleich wird damit ein entscheidender Beitrag dazu geleistet, dass die Regeln und Relevanzen der zu untersuchenden Gruppe bzw. des zu untersuchenden Milieus (und nicht die der Forscher) Berücksichtigung finden können – im Sinne eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass qualitative Verfahren, welche den Kriterien der Genauigkeit und Gültigkeit entsprechen wollen und somit den Namen „Methode“ zu Recht tragen, *zum einen* im Sinne einer meta-theoretischen und grundbegrifflichen Fundierung in der sozialwissenschaftlichen Tradition verankert sein müssen, *zum anderen* der Komplexität einer *doppelten Hermeneutik* Rechnung zu tragen haben und *zum dritten* auch den interpretativen Kompetenzen und Methoden, über die die Akteure im Forschungsfeld in der Alltagspraxis verfügen. Damit sind zentrale *Standards qualitativer resp. rekonstruktiver Sozialforschung* benannt (genauer dazu: Bohnsack 2005a; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 25ff.).

Gruppendiskussionen in der angelsächsischen Diskussion

Viele Verfahren der qualitativen Sozialforschung werden diesen Anforderungen allerdings nicht gerecht. Was den Bereich der Gruppendiskussion im weitesten Sinne anbetrifft, so ist diese Kritik auch den Verfahren der „focus groups“ gegenüber geltend zu machen, die insbesondere in den Vereinigten Staaten populär geworden sind (genauer dazu: Bohnsack 2004; Loos/Schäffer 2001). Dort werden bspw. in den prominenten Arbeiten von Morgan (u.a. 1988) und Krueger (u.a. 1988), welche das Verfahren der Focus Groups für die Marktforschung fruchtbar zu machen suchen, lediglich Faustregeln und Rezepte (vor allem im Bereich von Interviewtechniken) vermittelt. Eine methodologische und meta-theoretische Begründung fehlt weitgehend – ganz zu schweigen von methodologisch komplexeren Fundierungen im Sinne einer doppelten Hermeneutik (vgl. zu dieser Kritik auch: Lunt/Livingstone 1996, S. 82, Kitzinger 1994, S. 104 sowie Macnaghten/Myer 2007, S. 65f.) und einer Rekonstruktion der Regeln und formalen Strukturen der Alltagspraxis und Alltagskonversation. So kritisiert Kitzinger (1994, S. 104) in einer Bestandaufnahme von 40 publizierten Studien mit „focus groups“: „Ich konnte nicht eine finden, die sich mit der Konversation zwischen den Teilnehmern befasste.“

1 Auf die Beziehung der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode zur Konversationsanalyse, zur Gesprächsanalyse von Erving Goffman (1974 u. 1981) und zu den soziolinguistischen Verfahren (u.a. Gumperz/Cook-Gumperz 1981) können wir an dieser Stelle nicht eingehen (siehe dazu aber: Bohnsack 2003a, Kap. 7.3).

Diese Kritik gilt allerdings nicht für die andere angelsächsische Tradition des Gruppendiskussionsverfahrens: für die Methode der „group discussion“, wie sie in der britischen Tradition der Cultural Studies entwickelt worden ist (vgl. Willis 1990 u. 1977; dt. 1991 u. 1979 sowie Morley 1996 u. 1980 sowie 1992). Die bahnbrechenden Analysen von Jugendstilen und Milieus auf der Basis von Group Discussions sind von Willis selbst allerdings lediglich ansatzweise methodologisch rekonstruiert worden. Morley widmet sich ausführlicher der methodologischen Begründung der Group Discussions, deren Bedeutung er vor allem auf zwei Ebenen sieht: *Zum einen* soll der Prozesshaftigkeit und dem interaktiven Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen im Zuge der Medienrezeption Rechnung getragen werden. Und zum anderen versteht Morley – wie auch Willis – die Diskussionsgruppen als *Repräsentanten* umfassenderer (makrosozialer) Entitäten, vor allem „Klassen“. Im Zentrum stehen die klassen- oder milieuspezifischen „interpretativen Codes“. Entscheidend ist, dass diese in den Diskussionsgruppen nicht je situativ produziert werden. Vielmehr werden diese milieuspezifischen Muster von Sinnzuschreibungen im Diskurs reproduziert und somit *repräsentiert*. Dieses Modell ist also nicht eines der *Emergenz*, sondern eines der *Repräsentanz* (vgl. auch Loos/Schäffer 2001). Das gilt auch für die entsprechende Studie von Liebes und Katz (1990).

Die empirischen Verfahren zur Analyse derartiger „Codes“ oder tiefer liegender Sinnmuster sind im Bereich der Cultural Studies insgesamt nur ansatzweise methodisch gearbeitet worden. Es ist *einerseits* nicht befriedigend gelungen, den „wörtlichen“ Sinngehalt von Einzeläußerungen in *systematisch-methodischer* Weise zu transzendieren und zu jenen tiefer liegenden kollektiven (Orientierungs-)Mustern vorzudringen, die sich erst im Zusammenspiel der Einzeläußerungen dokumentieren. Andererseits bleiben die Analysen der Cultural Studies insofern *eindimensional*, als eine Mehrdimensionalität der *empirischen* Analyse im Sinne einer *Überlagerung* unterschiedlicher Erfahrungsräume, also u.a. solcher klassen-, geschlechts- und entwicklungstypischer Art (bspw. die Adoleszenzentwicklung betreffend) nicht erreicht wird. Diese Mehrdimensionalität ist wesentlich für die Auswertung von Gruppendiskussionen auf der Basis der dokumentarischen Methode (s. dazu: Bohnsack 2001b u. Nohl 2001).

Die Methode der Group Discussions im Rahmen der Cultural Studies weist zwar (bedingt durch deren ‚makrosoziologische‘ Orientierung) über das Modell des je situativ sich vollziehenden *interpretativen Aushandelns von Bedeutungen* hinaus, wie es dem interpretativen Paradigma entspricht, bleibt aber ansonsten dennoch in methodischer Hinsicht auf dem Niveau des interpretativen Paradigmas, auf das wir nun etwas genauer eingehen werden.

Methodologische und meta-theoretische Grundlagen: Dokumentarische Methode im Unterschied zum interpretativen Paradigma

Das interpretative Paradigma hat in der qualitativen Sozialforschung auch in den Vereinigten Staaten eine dominante Position inne. Dabei werden dort die Begriffe interpretatives Paradigma und Konstruktivismus („constructivism“ und „interpretivism“) weitgehend synonym verwendet (vgl. dazu die Beiträge im Handbuch von Denzin/Lincoln 1994 sowie Guba/Lincoln 1989). Ein derart verstandener Konstruktivismus reduziert die Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit auf die Ebene ihrer *explizit-definitiven Herstellung*, auf die Prozesse der Herstellung eines „theoretischen Welt-Erkennens“, wie man im Sinne von Heidegger (1986, S. 67) sagen könnte. Er stellt die Frage nach der Konstruktion, nach der *Herstellung*, nach dem *Wie* lediglich auf dieser Ebene. Ausgeklammert bleibt die Frage

nach dem *Wie* auf der existentiellen Ebene, auf der Ebene des „Seienden“ im Sinne von Heidegger: „Dieses Seiende ist dabei nicht Gegenstand eines theoretischen ‚Welt‘-Erkennens, es ist das Gebrauchte, Hergestellte und dgl.“ Das Seiende dokumentiert sich also in der Struktur der Praxis. Im Zuge der Erschließung des Sinns, im Zuge der „Explikation des Seins“ eines spezifischen „Werkes“, sind wir zunächst auf den Herstellungs- bzw. Gebrauchsprozess verwiesen, also nicht auf „das nur noch vernehmende Erkennen, sondern das hantierende, gebrauchende Besorgen, das seine eigene ‚Erkenntnis‘ hat“.

Jene Variante des Konstruktivismus, die sich im Rahmen des interpretativen Paradigmas bewegt und die auch in dem von Denzin/Lincoln (1994) herausgegebenen „Handbook of Qualitative Research“ repräsentiert wird, ist in vieler Hinsicht mit der phänomenologischen Soziologie in der Tradition von Alfred Schütz und Berger/Luckmann verbunden, die sich selbst auch als „Wissenssoziologie“ bezeichnet (s. zur Kritik: Bohnsack 2005b). Diese wird zwar den oben postulierten Standards qualitativer Forschung gerecht (meta-theoretische Fundierung; doppelte Hermeneutik; Rekonstruktion von Alltagsmethoden), richtet ihre Rekonstruktionen allerdings alleine auf die *Common Sense-Theorien*. Sie vermag diese Alltagstheorien (mit ihren Konstruktionsprinzipien des subjektiv gemeinten Sinns und der Unterstellung von Motiven) treffend zu rekonstruieren, ohne diese aber zu transzendieren und in Frage zu stellen. Sie bleibt in diesem Sinne deskriptiv und unkritisch gegenüber dem *Common Sense*.

Demgegenüber konvergieren so unterschiedliche methodologische Positionen wie diejenige der Wissens- und Kultursoziologie von Bourdieu, des Konstruktivismus im Sinne von Luhmann und eben auch der Wissenssoziologie Mannheims in dem Punkt, dass eine Beobachterhaltung, welche ihre Wissenschaftlichkeit unter Beweis stellen will, nicht lediglich die *Common Sense-Theorien* nachzeichnen kann. Vielmehr muss sie die Differenz ihrer eigenen AnalyseEinstellung zum *Common Sense* und somit die methodologische Differenz der eigenen Theorien den Alltagstheorien gegenüber bestimmen, also den „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“ (Bourdieu 1996, S. 278) vollziehen und methodisch-forschungspraktisch realisieren können. Erst eine AnalyseEinstellung, welche die *Common Sense-Theorien* transzendiert, vermag die Frage nach der *handlungspraktischen Herstellung* von Realität, also die Frage nach den *habitualisierten Praktiken* zu stellen, die auf dem handlungsleitenden und z.T. inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren. Diese Wissenssoziologie in der Tradition Mannheims, die einen methodologischen Zugang zur Praxis eröffnet, wurde von Bohnsack deshalb als *praxeologische Wissenssoziologie* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2003a, Kap. 11). Sie stellt die meta-theoretische Grundlage der *dokumentarischen Methode* dar. Dieser besondere Zugang der dokumentarischen Methode zur Handlungspraxis bietet im übrigen besondere Chancen für eine Sozialforschung, die auf eine Auseinandersetzung mit und auch auf eine Bewertung dieser Handlungspraxis gerichtet ist – namentlich für die Evaluationsforschung (s. dazu den Beitrag von Bohnsack/Nentwig-Gesemann in diesem Band).

Das habituelle Handeln und seine Struktur, der „Habitus“ (vgl. Mannheim 1964, S. 109), sind also nicht Gegenstand von *Common Sense-Theorien*. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht Bestandteil unseres alltäglichen Wissens wären. Dieses Wissen um den Habitus hat eine eigentümlich Struktur: Wie Bourdieu (1976, S. 207) betont, ist der Habitus weder vollkommen bewusst noch vollkommen unbewusst. Es kann hier nicht „nach der Maxime ‚Alles-oder-Nichts‘ verfahren, ein vollkommen transparentes Bewusstsein einem gänzlich opaken Bewusstsein (...) gegenübergestellt werden“. Karl Mannheim ist der Eigenart des hier relevanten Wissens genauer nachgegangen und hat es als ein „*atheoretisches*“ bezeichnet (vgl. Mannheim 1964, S. 98). Dieses Wissen wird vor allem in Form von Erzählungen und Beschreibungen vermittelt.

Dieses handlungsleitende und teilweise inkorporierte Erfahrungswissen der Akteure können wir mit Mannheim auch als *konjunktives* Wissen bezeichnen. Demgegenüber haben

wir es bei jenen Konstruktionen auf der Ebene von Common Sense-Theorien, also auf der Ebene der interpretativen und definatorischen Herstellung von Wirklichkeit (nach Mannheim 1980), mit einem „*kommunikativen*“ Wissen zu tun. Wir müssen in der empirischen Analyse somit der *Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung* Rechnung tragen. Denn Bezeichnungen und Äußerungen haben einerseits eine öffentliche oder gesellschaftliche und andererseits eine nicht-öffentliche oder milieuspezifische Bedeutung: So ist uns die öffentliche oder ‚wörtliche‘ Bedeutung des Begriffs ‚Familie‘ unproblematisch gegeben, da wir alle über ein Wissen um die Institution Familie verfügen. Dieses *kommunikative* oder auch *kommunikativ-generalisierende* Wissen ermöglicht uns aber noch keinen Zugang zum Erfahrungsraum der je konkreten Familie in seinem milieuspezifischen oder auch individuell-fallspezifischen Eigensinn. Letzterer basiert auf *Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte* nach Art eines „kollektiven Gedächtnisses“ (Halbwachs 1985).

Die theoretisch-methodologische Differenz zwischen dem interpretativen Paradigma und der praxeologischen Wissenssoziologie betrifft aber nicht nur die unterschiedlichen Ebenen oder Arten des *Wissens*, sondern – damit zusammenhängend – auch unterschiedliche Formen der *Sozialität*. Denn indem ein derart gemeinsam geteiltes atheoretisches Wissen einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert, ermöglicht es ein *unmittelbares Verstehen*, wie wir es in den Gruppendiskussionen unter denjenigen beobachten können, die zum selben Milieu, zur selben Generation oder zum selben Geschlecht gehören. Demgegenüber ermöglicht ein *Interpretieren*, welches auf kommunikativ-generalisierten Wissensbeständen basiert, die Verständigung über die Grenzen unterschiedlicher Erfahrungsräume oder Milieus hinweg. Diejenigen, die einander unmittelbar *verstehen*, teilen in jenen Bereichen, in denen dies der Fall ist, Gemeinsamkeiten eines Milieus oder eines „*konjunktiven Erfahrungsraums*“. Diese Art der Kollektivität lässt sich am Beispiel der Mutter/Kind-Beziehung und der Familie modellhaft explizieren. Sie ist nachhaltig unterschieden vom Begriff des Kollektiven in dem Sinne, wie ihn Emile Durkheim (1961) in seinen „Regeln der soziologischen Methode“ entfaltet hat und demzufolge das Kollektive das Handeln der Individuen dadurch strukturiert oder orientiert, dass es den Einzelnen *exterior* (also äußerlich) und mit *Zwang* ausgestattet ist.

In dieser Hinsicht zeichnen sich zunächst einige Übereinstimmungen ab zwischen der Kategorie des „konjunktiven Erfahrungsraums“ und dem (Sozialitäts-) Modus der „*Zugehörigkeit*“ bei Gurwitsch (1967) ab. Dennoch unterscheidet sich die von Gurwitsch in Anknüpfung an Scheler und die Kategorie der „Gemeinschaft“ bei Tönnies entfaltete Kategorie der Zugehörigkeit in mehrfacher Hinsicht vom konjunktiven Erfahrungsraum bei Mannheim: Vor allem bleibt bei Gurwitsch (wie bei Tönnies) die Zugehörigkeit auf ein *gruppenhaftes* Erleben eingeengt. Hiervon ist ein gemeinsames oder besser: *strukturidentisches* Erleben zu unterscheiden, welches auch denjenigen gemeinsam ist, die einander gar nicht zu kennen brauchen, wie dies bei Angehörigen einer Generation oder eines ‚Makromilieus‘ der Fall ist.

Die phänomenologische Soziologie und die in dieser Tradition stehenden Methodologien vermögen – obschon sie den Begriff des „Verstehens“ immer wieder ins Zentrum ihrer Theorien stellen – keinen Zugang zu gewinnen zu dieser Ebene des *unmittelbaren Verstehens*. Ihre Analyse setzt erst auf jener Ebene der Analyse ein, auf der Verständigung sich nach dem Modell des wechselseitigen *Interpretierens* einander (grundlegend) fremder Subjekte vollzieht und Inter-Subjektivität in einem komplizierten Prozess der Perspektivenübernahme hergestellt wird – auf der Basis von idealisierenden Unterstellungen nach Art der „Generalthese der reziproken Perspektiven“ oder der „Idealisierung der Reziprozität der Motive“ (vgl. Schütz 1971, S. 14 u. S. 16).

Mit diesem Modell ist der Modus der Sozialität auf der Ebene der *kommunikativen* Verständigung in adäquater Weise beschrieben. Allerdings vermögen die dem interpretativen Paradigma verpflichteten Ansätze eben nicht zu differenzieren zwischen dem kommunikativen und dem konjunktiven Wissen. Sie verbleiben in vielen Bereichen auf der kom-

munikativen Ebene mit ihrer Oberflächensemantik, was als wesentlicher Grund für den oft deskriptiven Charakter des interpretativen Paradigmas anzusehen ist. Im Rahmen der dokumentarischen Methode versuchen wir diese Oberflächensemantik systematisch zu transzendieren, indem wir diese zunächst in ihren ‚wörtlichen‘, thematischen Sinngehalten zusammenfassend *formulieren* („formulierende Interpretation“), um dann die Frage zu stellen, *wie*, d.h. innerhalb welches *Orientierungsrahmens*, die auf dieser Ebene identifizierten *Themen* bearbeitet werden („reflektierende Interpretation“).

Die Entwicklung der Methode der Gruppendiskussion in der Forschungspraxis und in deren Rekonstruktion

In der Auseinandersetzung mit dem interpretativen Paradigma haben wir somit in meta-theoretischer Hinsicht einerseits jene Form der *Sozialität* oder eben Kollektivität und andererseits auch jene Ebene des *Wissens* genauer zu bestimmen versucht, für die das Gruppendiskussionsverfahren auf der Basis der dokumentarischen Methode prädestiniert ist: für den Zugang zu *kollektiven* Erfahrungen und Orientierungen. Sie sind in gemeinsam geteilten impliziten Wissensbeständen verankert und konstituieren (als konjunktive Erfahrungsräume) die Zugehörigkeit zu sozialen Entitäten wie Milieus, Generationen, Geschlechtern etc. Dort, wo diese relevant werden, wird auf ihrer Basis ein unmittelbares Verstehen der am Diskurs Beteiligten möglich.

Nun ist der empirische Zugang zu dieser Art von Sozialität oder Kollektivität nicht aufgrund einer *theoretisch angeleiteten* ‚Entscheidung‘ eröffnet worden. Vielmehr war es die – zuerst bei Mangold (1960) und dann in unserer späteren Studie (Bohnsack 1989) – sich geradezu aufdrängende empirische Evidenz unserer Beobachtungen bei der Durchführung von Gruppendiskussionen und bei der anschließenden Interpretation der derart produzierten Texte, welche – im Zusammenhang einer Rekonstruktion unserer eigenen Forschungspraxis – dahin führte, nach einer meta-theoretischen Konzeption des Kollektiven zu suchen, die dieser empirischen Evidenz adäquat ist. Die meta-theoretische Kategorisierung geht der empirischen Beobachtung, also der Forschungspraxis, somit nicht schlicht voraus, sondern steht zu ihr im Verhältnis eines hermeneutischen Zirkels.

Rekonstruktive Sozialforschung meint somit nicht nur den rekonstruktiven Umgang mit dem Gegenstandsbereich und dessen Alltagspraxis (den Konstruktionen ersten Grades), sondern auch die Rekonstruktion unserer eigenen Praxis des Forschens. Die dokumentarische Methode wurde in wesentlichen Hinsichten, u.a. auch in ihren Arbeitsschritten, in der Praxis der Forschung und aus der Rekonstruktion dieser Praxis heraus – primär also als ein *modus operandi* oder *Habitus* – entwickelt und wird im wesentlichen auf dieser Ebene auch weiter entfaltet. Diese Bindung der Genese der qualitativen oder rekonstruktiven Methoden und insbesondere der dokumentarischen Methode an die Handlungs- resp. Forschungspraxis hat zur Konsequenz, dass sie vorzugsweise in dieser Praxis erfolgreich *vermittelt* und *angeeignet* werden können. Somit „gibt es keine andere Art und Weise sie zu erwerben, als sie praktisch in Aktion zu sehen oder zu beobachten, wie dieser wissenschaftliche Habitus (...) reagiert, ohne dabei unbedingt in Gestalt formaler Regeln expliziert zu werden“ (Bourdieu 1996, S. 256). Dies hat Konsequenzen für die Didaktik qualitativer Methoden (s. dazu den Beitrag von Schäffer in diesem Band), insbesondere im Hinblick auf die Notwendigkeit der Lehrforschung und der Organisation von Forschungswerkstätten.

Für die in diesem Band versammelten Beiträge hat dies die Konsequenz, dass dem Leser zumindest ansatzweise eine Möglichkeit zur Beobachtung der Forschungspraxis eröffnet werden soll. Alle Beiträge sind auf der exemplarischen Grundlage der Praxis eines bereits abge-

schlossenen oder noch laufenden Forschungsvorhabens und unter beispielhafter Einbeziehung von Grunddaten (Transkriptauszügen) aus den Gruppendiskussionen verfasst worden.

Das auf der Grundlage der dokumentarischen Methode entwickelte Verfahren der Gesprächsanalyse ist nicht allein für die Auswertung von Gruppendiskussionen geeignet. Vielmehr ist dieses Verfahren schon seit längerem auch für die Analyse solcher Gespräche fruchtbar gemacht worden, bei denen die Forscher/innen nicht anwesend waren, also für die Analyse sogenannter *natürlicher* Gesprächssituationen wie bspw. Tischgesprächen in Familien.² Die Analyse derartiger natürlicher Gesprächssituationen ist in diesem Band allerdings nicht repräsentiert – mit Ausnahme einiger Beispiele im Beitrag von Bohnsack/Przyborski.

Zum Überblick über die Beiträge in diesem Band

In den ersten drei Kapiteln dieses Bandes sind Beiträge versammelt, die die Leserinnen und Leser nicht allein und auch nicht in erster Linie auf dem Wege methodisch-methodologischer Abstraktion an die Analyse von Gruppendiskussionen heranführen, sondern durch ihre Konkretion in laufenden und abgeschlossenen Forschungsvorhaben. Erst im vierten Kapitel geht es um die Rekonstruktion der Forschungspraxis auf einer überwiegend methodologischen Ebene, um die empirische und theoretische Arbeit an Grundbegriffen.

Die Präsentation der Anwendung des Verfahrens im Zuge der empirischen Rekonstruktion *kollektiver* Wissensbestände stärker zu gewichten, ist durchaus beabsichtigt. Diese Präferenz in den ersten drei Kapiteln resultiert aus den Erfahrungen in Forschungswerkstätten, dass die Rekonstruktion kollektiver Wissensbestände ‚am Material‘ zumeist mit dem Common Sense hadert. Denn der konventionelle forschungspraktische *modus operandi* tendiert dahin, Sinnstrukturen und Orientierungen an *Individuen* und deren Redebeiträgen festzumachen. Und dieses Problem ist unserer Erfahrung nach nicht ausschließlich auf dem Wege theoretischer Explikation, sondern weitaus besser am Beispiel konkreter ‚Fälle‘ (von Gruppendiskussionen) lösbar.

In den zuerst genannten Beiträgen (*Kapitel 1-3*) dokumentiert sich die große Bandbreite von Forschungsfeldern und Disziplinen, innerhalb derer inzwischen mit dem Gruppendiskussionsverfahren gearbeitet wird. Hierbei nimmt die Jugendforschung – repräsentiert in *Kapitel 2* – im Verhältnis zur Kindheits- und Organisationskulturforschung den breitesten Raum ein, was auch damit zu tun hat, dass Jugendforschung das Medium darstellt, in dem im Rahmen von empirischer Forschung die methodische und methodologische Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens am intensivsten vorangetrieben wurde (exemplarisch hierfür Bohnsack 1989; Bohnsack u.a. 1995). Dies hat auch mit der zentralen Bedeutung von Gruppenbildungen, nämlich der Peer Groups, für die Jugendphase zu tun. Dementsprechend handelt es sich bei einigen Beiträgen im Jugendkapitel auch um Peer Group-Forschung im klassischen Sinne.

Im Bereich der *Kindheitsforschung* dagegen wurden Gruppendiskussionen lange Zeit als zu voraussetzungsreich angesehen, um sie mit Kindern zu praktizieren – etwa im Hinblick auf die angeblich fehlenden Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, oder es wurde Kindern die Fähigkeit abgesprochen, eine längere Zeit konsistent miteinander zu diskutieren, ohne ins gemeinsame Spiel oder ähnliche Aktivitäten ‚abzurutschen‘. Die beiden Bei-

2 Für eine exemplarische Darstellung der Auswertung derartiger „natürlicher“ Gesprächssituationen am Forschungsbeispiel eines Tischgesprächs in einer Familie siehe Bohnsack (2003a, Kap. 12.2.) – Die vermeintliche Natürlichkeit derartiger Gesprächssituationen hat allerdings bereits dort ihre Grenzen, wo (wie dies forschungsethisch grundsätzlich geboten ist) die Akteure im Forschungsfeld über die Aufzeichnung zu Forschungszwecken informiert sind. Dort sind die Forscher nämlich *virtuell* anwesend.

träge in *Kapitel 1* geben hier einen Einblick in entsprechende Weiterentwicklungen des Verfahrens, welche die kindliche Spielpraxis nicht als störend, sondern als konstitutiv und produktiv für das Erhebungsverfahren ansehen und dementsprechend das Gruppendiskussionsverfahren durch teilnehmende Videobeobachtungen ergänzen.

Im Kontrast zur Kindheits- und Jugendforschung steht – zumindest in einigen Punkten – die in *Kapitel 3* repräsentierte Forschung zur Handlungspraxis und Legitimation im organisatorischen und gesellschaftlichen Kontext. Während in der überwiegenden Zahl der Kinder- und Jugendprojekte mit sog. „Realgruppen“ gearbeitet wurde, also solchen, die sich aus vorherigen Interaktions- und Kommunikationszusammenhängen kennen, wird dies bei den Beiträgen aus dem Bereich Organisation fast durchgängig nicht praktiziert. Was sich in der Erforschung jugendlicher Peer Groups als entscheidender Vorteil erweist, die bessere Selbstläufigkeit der Diskussionen in milieu- oder geschlechtshomogen zusammengesetzten Realgruppen, kann sich bei der Erforschung einer hierarchisch strukturierten Organisation wie bspw. der Polizei als Nachteil erweisen: *gerade weil* man sich kennt – und nach der Diskussion auch noch miteinander arbeiten muss – kann man nicht handlungsentlastet miteinander sprechen. Deutlich wird dies im Beitrag von *Anja Mensching*. Insgesamt zeigen die Beiträge dieses Kapitels, dass das zumindest empirisch in den meisten Jugendstudien verwirklichte Realgruppenprinzip keineswegs unreflektiert auf die Erforschung anderer Kontexte übertragen werden sollte. So zieht etwa die Studie von *Kai Dröge, Sighard Neckel und Irene Somn* großen Gewinn daraus, dass sie nicht Realgruppen einbeziehen, allerdings die Gruppen nach dem Kriterium der „relativen sozialen Homogenität“ zusammenstellen und so die Mitglieder der Gruppen über die zumeist unexplizierten Aspekte von Leistung weitaus offener sprechen können, als wenn sie mit direkten Arbeitskollegen an einem Tisch säßen.

Das letzte Kapitel wendet sich zwar methodologischen Fragen zu. Ganz im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Rekonstruktion kommt allerdings auch hier kein Beitrag ohne Empirie aus. In diesem Kapitel wird präsentiert, in welcher Form die Grundbegriffe des Verfahrens in einem hermeneutischen Prozess sowohl aus Theorietraditionen als auch aus der systematischen, empirischen Rekonstruktion entwickelt werden.

1. Kindheit: Handlungspraxis in Ritual und Spiel

Iris Nentwig-Gesemann stellt sich der Herausforderung, dass Kinder im Unterschied zu Erwachsenen (und Jugendlichen) implizites, handlungspraktisches Wissen überwiegend *performativ* präsentieren. Erzählungen und Beschreibungen von zentralen Handlungspraxen sind Kindern in einem viel geringeren Ausmaß als Erwachsenen möglich. Dagegen – so zeigt Nentwig-Gesemann – steigen sie in alltägliche gemeinsame Handlungspraxen mit viel Engagement ein, wenn es das Setting der Erhebung erlaubt. In ihrem Beitrag verfolgt sie auf empirischem Weg zwei Ziele: Eines besteht darin, einen Beitrag zur *Theorie der Spielpraxis* zu leisten, das andere liegt in einer methodisch-methodologischen Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens in Richtung einer *videogestützten Gruppendiskussion*. Mit letzterem Verfahren gelingt es das Spannungsverhältnis von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion bei Erhebungen mit Kindergruppen in den Griff zu bekommen. Einleitend setzt sich Nentwig-Gesemann mit grundlagentheoretischen Fragen zur Performanz und ihrem Verhältnis zu atheoretischen Wissensbeständen auseinander. Dann rekonstruiert sie die Entwicklung der videogestützten Gruppendiskussion mit Kindern und bettet diese in den methodologischen Diskurs zu empirischen Erhebungsformen mit Kindern ein. Zentral dabei ist ihr Argument, dass sich Selbstläufigkeit bei Gruppendiskussionen mit Kindern dann am ehesten entwickelt, wenn diese reden *und* spielen dürfen. Dadurch kommt es nicht nur zu – sprachlichen – Fokussierungs*metaphern*, sondern auch zu – handlungspraktischen – Fokussierungs*akten*. Die empirischen Analysen, auf deren Grund-

lage Nentwig-Gesemann drei Formen der Spielpraxis (die regelgeleitete, habituelle und aktionistische) entfaltet, sind präzise durchbuchstabierte forschungspraktische Beispiele für die Anwendung der videogestützten Gruppendiskussion. Abschließend wird das Spiel als Medium von Kreativität und von Prozessen der Konstitution von Gemeinschaft beleuchtet.

Auch der zweite Beitrag im Teil „Kindheit“ stellt sich dem Spannungsverhältnis von performativen und propositionalen Darstellungsformen. Gegenstand der Untersuchung von *Monika Wagner-Willi* sind Rituale von Schüler/inne/n in Übergangs- bzw. Schwellenphasen des Schulalltags, wie dem Übergang von der Pause zum Unterricht. Die körperlich-szenische, sinnlich-ästhetische Ebene ist gerade bei Ritualen zentral. Auch hier kommt die Videografie ins Spiel, bei Wagner-Willi aber nicht als Bestandteil des Gruppendiskussionsverfahrens, vielmehr arbeitet sie in ihrem Beitrag den Stellenwert des Gruppendiskussionsverfahrens bei einer Methodentriangulation von videogestützter Beobachtung, ‚klassischer‘ teilnehmender Beobachtung und Gruppendiskussion heraus. Der Skizzierung der Anlage der Untersuchung, sowie der Darstellung der Gruppendiskussionen in der Schule und einer grundbegrifflichen Auseinandersetzung folgt eine Differenzierung von kommunikativen und konjunktiven Ritualen, die auf der Basis von empirischem Material entfaltet wird. Auf der Grundlage der Gruppendiskussionen lässt sich nun die Einbettung der unterschiedlichen Rituale in Handlungsorientierungen und Bewertungsstrukturen der Schüler/innen herausarbeiten. Im Zuge ihrer empirischen und theoretischen Argumentationslinie gelingt es deutlich zu machen, dass die Befruchtung unterschiedlicher methodischer Zugänge einer gemeinsamen metatheoretischen Einbettung geschuldet ist.

2. *Jugend: Politische, Ästhetische und berufliche Orientierungen*

Heinz-Hermann Krüger und Nicole Pfaff präsentieren ein Forschungsprojekt, in dem der Umgang mit rechten und ethnozentrischen Orientierungen an Schulen in Sachsen-Anhalt untersucht wurde. Im Rahmen ihrer Studie betreten sie mit der Triangulation des Gruppendiskussionsverfahrens mit einem quantitativen Jugendsurvey insofern methodisch-methodologisches Neuland, als sie im Gegensatz zur üblichen Praxis das qualitative Verfahren nicht in einem lediglich explorativen Sinne verwenden, sondern ihm bereits im dreistufigen Untersuchungsdesign einen eigenständigen Stellenwert zuweisen. Einer explorativen Vorstudie mit Schulleiterinterviews und ethnografischen Feldprotokollen folgt eine repräsentative Schülerbefragung, deren Ergebnisse als Suchstrategie für einen dritten Schritt verwendet wurden: für Gruppendiskussionen mit ausgewählten Lehrer- und Schülergruppen an Schulen, die durch die Voruntersuchungen entweder als Schulen mit hohem oder mit niedrigem Anteil von Schüler/inne/n mit „fremdenfeindlichen und rechten jugendkulturellen Einstellungen“ eingestuft worden waren. Beim Vergleich eines eher weniger belasteten Gymnasiums mit einer stärker belasteten Sekundarschule arbeiten sie anhand der Gruppendiskussionen detailreich Unterschiede in den schulklimatischen und schulkulturellen Rahmenbedingungen heraus. In einem letzten Auswertungsschritt widmen sie sich der wechselseitigen Konfrontation der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Arbeitsschritte. Hierbei grenzen sie sich dezidiert von einem Verständnis von Triangulation ab, welches diese als Validierungsstrategie konzipiert. Vielmehr werden qualitative und quantitative Untersuchungsergebnisse als komplementär verstanden, die auf diese Weise facettenreichere Darstellungen ermöglichen.

Die Frage nach der Kompetenz für das Leben in einer zunehmend globalisierten Welt ist von hoher Aktualität. Eine Fülle von pädagogischen Expert/inn/en und Bildungsprogrammen hat sich an der Beantwortung dieser Frage versucht. *Barbara Asbrand* legt in ihrem Beitrag den Finger auf eine kritische Schlüsselstelle pädagogischer Bemühungen: Diese verfolgen stark normative Ziele. Es geht zumeist um explizierte Werte und Inhalte, wie z.B. Nachhaltigkeit. Kompetenz ist aber immer auch mit Handlung(spraxis) verbunden. Auf der Ebene

theoretischer Überlegungen wird nun die Einbindung von globalem Lernen in die Handlungspraxis konstatiert, ein empirischer Zugang zu dieser praxeologischen Ebene wurde bisher allerdings nicht gefunden. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass normative Ansätze von *einer* ‚richtigen‘ Weltsicht ausgehen, d.h. auch einer prinzipiell gemeinsamen Wissensgrundlage. Will man aber einen Zugang zu jenem Wissen erlangen, welches die Handlungspraxis strukturiert, muss man mit der Vorstellung eines (prinzipiell) gemeinsamen Standortes und Wissens brechen und normative Geltungsansprüche einklammern. An dieser Stelle setzt Asbrand das Potential des Gruppendiskussionsverfahrens ein, das ja nicht auf immanente, kommunikativ-generalisierbare Wissensbestände – auf jenes Wissen also, das uns allen (prinzipiell) gleichermaßen zugänglich ist – abhebt, sondern auf kollektive bzw. konjunktive Orientierungen und damit auf ein Wissen, welches tief in der Handlungspraxis verankert ist. Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen zeigt sie unterschiedliche Zugänge und Handlungsformen im Hinblick auf globale Fragen.

Kollektive Orientierungen Jugendlicher am Übergang von der Schule zum Beruf stellen mittlerweile ein klassisches Einsatzgebiet von Gruppendiskussionen dar. Zwar wurden jugendliche aus unterschiedlichsten Milieus (u.a. im Hinblick auf die Variation des Sozialraums, des Bildungsmilieus und der Migrationslagerung) untersucht. Allerdings gerieten dabei die Mädchen und jungen Frauen zunehmend aus dem Blick. Diesem Forschungsdesiderat hat sich *Karin Schittenhelm* zugewandt. Ihr Gegenstand ist die Statuspassage junger Migrantinnen und einheimischer junger Frauen am Übergang von der Schule zum Beruf. Einleitend knüpft Schittenhelm an die Deregulierung dieser Statuspassage in der angespannten Situation am Arbeitsmarkt und an den entsprechenden Diskurs zu De-Institutionalisierung und Individualisierung der Bildungs- und Erwerbsverläufe an. Kritisch beleuchtet sie, wie Überlegungen und Studien in diesem Zusammenhang dem Ein-Personen-Paradigma verhaftet bleiben und dadurch berufliche Such- und Einfindungsbewegungen lediglich als individualisierte erfassen können. Wie die Autorin deutlich herausarbeitet, profitiert der Einsatz von Gruppendiskussionen in diesem Forschungsfeld besonders davon, dass strukturidentische Übergangsprozesse in dieser Lebensphase gemeinsam erlebt werden. Interessiert man sich aber für die Genese und Herausbildung von Orientierungen über diese Phasen des gemeinsam Erlebten hinaus, z.B. im Rahmen der Herkunftsfamilie, stößt das Verfahren der Gruppendiskussion, wie Schittenhelm auf der Grundlage ihres Materials herausarbeitet, an seine Grenzen. – Was die Ergebnisse anbetrifft, so beleuchten die präsentierten Fälle das Wechselverhältnis von Erfahrungen bestimmter institutioneller Bedingungen beim Einstieg in das Berufsleben und zukunftsgerichteten Orientierungen und Entwürfen der jungen Frauen – gerade auch in Bezug auf die geschlechtstypische Wahl und Einordnung von Berufen.

Wivian Weller arbeitet in ihrer interkulturell vergleichenden Studie zu HipHop-Gruppen in São Paulo und Berlin Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser auf den ersten Blick ähnlich anmutenden ästhetischen Praxis heraus. Das Gruppendiskussionsverfahren dient ihr – auch in Absetzung von einem kommunikativ-generalisierenden Stilbegriff – dazu, die hinter der ästhetischen Praxis liegenden milieuspezifischen kollektiven Orientierungen der Jugendlichen zu rekonstruieren. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Frage nach der Rolle der Fremd- und Eigendefinitionen in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit und der Frage nach den Formen des Umgangs mit Erfahrungen der Diskriminierung und Degradierung: In Brasilien handelt es sich um schwarze Jugendliche und in Deutschland um jugendliche türkischer Herkunft. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die herausgearbeiteten Unterschiede in den Orientierungsstrukturen der Gruppen weniger mit den nationalkulturellen Kontexten zusammenhängen, als vielmehr mit „generationsspezifischen“ und „klassenkämpferischen“ Orientierungen. Abschließend reflektiert die Autorin die Problematik des Fremdverstehens in interkultureller und zudem mehrsprachiger Perspektive.

Stefan Welling verfolgt in seinem Beitrag das Ziel, auf der Grundlage einer Rekonstruktion der Orientierungen jugendlicher Computernutzer Hinweise für die Entwicklung einer

„milieusensitiven computerunterstützten Jugendarbeit“ zu erhalten. In dem Projekt wurden, entsprechend der Nutzerstruktur von Jugendfreizeitheimen in städtischen Ballungsgebieten, Gruppendiskussionen mit jugendlichen Computernutzern aus überwiegend bildungsfernen Milieus mit Migrationshintergrund durchgeführt. Um zu verallgemeinerungsfähigen Ergebnissen zu gelangen, vergleicht Welling seine Ergebnisse mit denen einer Studie, in der auch die „Medienpraxiskulturen“ (Schäffer 2003) ‚bildungsnäherer‘ Milieus untersucht wurden. Vor diesem Hintergrund kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass dem Handeln mit dem Computer bei Jugendlichen bildungsferner Milieus nur eine eingeschränkte berufsbiografische Relevanz zugestanden wird und dass dies insbesondere bei der Entwicklung von Konzepten im Schnittpunkt von Medien- und Sozialpädagogik zu beachten sei.

Claudia Streblov widmet sich der Evaluation von Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen von Hauptschulen aus den Klassen 7-10. Bei der Untersuchung erwies sich das Gruppendiskussionsverfahren insbesondere in Kombination mit dem Verfahren der teilnehmenden Beobachtung als produktiv. Vor dem Hintergrund der schulischen Alltagspraxis und der Problemlösungsstrategien der Schüler und Schülerinnen arbeitet Streblov den Stellenwert der „Schulstation“ präzise heraus, unterscheidet hierbei mit Goffman primäre von sekundären Anpassungsprozessen und unterteilt letztgenannte nochmals in eine primäre und eine sekundäre Form. Im Sinne der Evaluationsforschung der dokumentarischen Methode als einer Form der responsiven Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann in diesem Band) trifft sie die Unterscheidung zwischen expliziten *Bewertungen* und den diesen Bewertungen zugrunde liegenden kollektiven Orientierungen und *Werthaltungen*. Auf dieser Grundlage kann sie klar herausarbeiten, dass die Schulsozialarbeiter ihre Problemanalyse auf außerschulische Probleme fokussieren, wodurch sie das Lehrpersonal der Schule von Selbstreflexionen auf die eigene Praxis entlasten.

3. *Handlungspraxis und Legitimation im organisatorischen und gesellschaftlichen Kontext*

Der Beitrag von *Anja Mensching* ist im Kontext der Erforschung der Organisationskultur der Polizei zu verorten und untersucht „gelebte Hierarchiebeziehungen“ von Polizist/inn/en unterschiedlicher Hierarchiestufen und Altersgruppen. „Gelebte Hierarchiebeziehungen“ sind solche, die sich in handlungspraktischer, alltäglicher Auseinandersetzung mit „formellen“ Hierarchiebeziehungen herausbilden. Anhand der Analyse von hierarchie-heterogen und hierarchie-homogen zusammengestellten Diskussionsgruppen arbeitet Mensching unterschiedliche Hierarchieverständnisse heraus und unterscheidet einen positionsorientierten von einem erfahrungsbasierten Modus. Besonderes Augenmerk legt die Autorin hierbei auf Korrespondenzen zwischen propositionaler und performativer Ebene, d.h. darauf, dass die Diskussionsteilnehmer in ihren Diskussionen nicht nur über Hierarchiebeziehungen sprechen, sondern diese auch im Diskurs aktualisieren bzw. ‚leben‘.

Der Beitrag von *Frank Ernst* geht aus einem Forschungsprojekt zu „neuer Ehrenamtlichkeit in traditionellen Mitgliederverbänden“ hervor und widmet sich einer Analyse im Ost-West-Vergleich (Mecklenburg-Vorpommern/Baden-Württemberg) zum freiwilligen Engagement in gewerkschaftsnahen Organisationen. Bei dem Projekt kamen verschiedene Methoden zum Einsatz: neben einem quantitativen Umfrageteil wurden vor allem Experteninterviews und Gruppendiskussionen durchgeführt. Mittels der Gruppendiskussionen sollten Handlungstypen freiwilligen Engagements und deren Einbettung in kollektive Orientierungsmuster rekonstruiert werden. Ernst arbeitet unterschiedliche Arten des Engagements der ehrenamtlich Tätigen heraus, die sich in drei „Perspektiven“ unterscheiden lassen: 1. die mit den Erfahrungen beim Ausscheiden aus dem Erwerbsleben verbundene „Perspektive auf Erwerbsarbeit“; 2. die mit dem Handeln innerhalb der organisatorischen Kontexte

verbundene „Perspektive auf die Funktionalität von Aufgaben innerhalb einer Organisation“; 3. die mit den Freiheitsgraden des Handelns zusammenhängende Perspektive auf ein „freiwilliges, selbstbestimmtes oder nützliches Tätigsein“.

Nadia Kutschers methodische Erweiterung des Gruppendiskussionsverfahrens bezieht sich auf die Verwendung von Fallvignetten, d.h. Situationsbeschreibungen, die „durch eine dilemmaartige Zuspitzung zu einer Auseinandersetzung anregen“. Diese Vignetten legte sie zwei Teams aus den Einrichtungen der Jugendhilfe (einer konfessionellen und einer nichtkonfessionellen Institution im Bereich des betreuten Wohnens für Jugendliche) mit dem Ziel vor, die handlungsleitende und situationsspezifische Relevanz von moralischen Orientierungen beim alltäglichen professionellen Handeln der Teilnehmenden zu rekonstruieren. Hierbei unterscheidet Kutscher einerseits mit den Mitteln der dokumentarischen Methode zwischen einer konjunktiven, in habituelle Handlungsvollzüge eingebundenen Moral und einer kommunikativ-generalisierten Moral, die auch explizit als Moral diskursiv verhandelt wird. Zum anderen orientiert sich Kutscher an einem von Bergmann und Luckmann entwickelten dreistufigen Methodensystem zur Analyse moralischer Äußerungen. Kutscher arbeitet in empirischer Analyse Kriterien moralischer Rahmungen heraus, die sie in vier Topoi gliedert: „Moralische Pflichten“, „Handlungsnormen“, „Operatoren zur Komplexitätsreduktion“ sowie „Ziele professionellen Handelns“.

Kai Dröge, Sighard Neckel und Irene Somm greifen, angesichts der Entwertung klassischer Leistungsmaßstäbe zugunsten des Markterfolgs, in ihrem Beitrag die Frage auf, welche „normative Relevanz das Leistungsprinzip als Rechtfertigungskriterium sozialer Statuszuweisung hat“. Für die Erforschung dieses paradoxen Phänomens – denn Markterfolg legitimiert sich nicht selten *kontrafaktisch* mit dem Leistungsprinzip – kombinieren sie das Gruppendiskussionsverfahren mit der Szenariotechnik: In einer ersten Phase der Diskussion werden Gruppen aus unterschiedlichen beruflichen Milieus verschiedene fiktive Kurzlebensläufe („Szenarios“) vorgelesen, die diverse Möglichkeiten beinhalten, „Leistung“ zu erbringen und zu bewerten. Nachdem die Gruppen diese in einer ersten Diskussionsrunde (inkl. Nachfrage) bewertet haben, werden sie daran anschließend angeregt, die Diskussion auf die jeweiligen spezifischen biografischen Hintergründe der Teilnehmenden – also auf konjunktive Erfahrungen – zu verlagern. Bei der Auswertung gehen die Autoren und die Autorin in einem dreistufigen Verfahren vor: einer Rekonstruktion falltypischer Bewertungsmuster folgt eine fallübergreifende Typologie legitimer Statuszuweisungen (mit den Typen „Person“, „Arbeit“, „Gesellschaft“, „Sache“, „Markt“) und eine übergreifende Gesamtbilanz, die aufgrund einer Dominanz von Person- und Marktorientierung deutliche Hinweise auf eine Erosion des Leistungsprinzips aufweist. Abschließend diskutieren die Autoren und die Autorin die spezifischen Erträge des methodischen Zugangs unter der Fragestellung einer Verzahnung von argumentativ-evaluativer und konjunktiver Verständigung.

4. Allgemeine methodische Reflexionen und Zugänge

Burkard Michel fokussiert mit seinem spezifischen Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens die Nahtstelle von Medium und Rezeption. Als Ausgangsstimulus für seine Gruppendiskussionen verwendet er Bilder respektive Fotografien. Er interessiert sich für die Sinnbildungsprozesse bei deren Rezeption. Michel setzt bei der Überlegung einer prinzipiellen Polysemie aller Bilder an, also bei den differenten Sinnkonstruktionen ihrer Rezeption, transzendiert aber eine individualisierte Konzeption des Rezeptionsprozesses, des Rezeptionshandelns in der Logik zweckrational handelnder Subjekte. Er schärft das Gruppendiskussionsverfahren zu einem Instrument, dem es gelingt, den „modus recipiendi“ (im Sinne des *modus operandi*), der weitgehend unreflektiert von den Akteuren kollektives Handeln hervorbringt, zu erfassen. Dabei muss er sich auf grundbegrifflicher Ebene mit dem Verhältnis von der Simultaneität im Bild und der weitgehenden Sequenzialität der Gruppendiskussion auseinandersetzen ebenso

wie mit der Paradoxie der Versprachlichung von Bildlichem. Eine besonders feine Analyse des *Wie* von Gesprächen, also eine starke Bezugnahme auf formale und metaphorische Aspekte des Ausdrucks, eröffnen einen Weg zur Analyse kollektiver Bedeutungskonstitution jenseits expliziter Bewertungen und Einstufungen.

Im Beitrag von *Ralf Bohnsack und Aglaja Przyborski* spielt das *Wie* der wechselseitigen Bezugnahme der Beteiligten an der Diskussion die Hauptrolle. Gegenstand des Beitrags ist die Rekonstruktion alltäglicher Standards kollektiver Verständigung. Es werden auf empirischem Weg Antworten auf die Frage entwickelt, welche Modi der Sozialität die kollektive Verständigung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Erfahrungen und Handlungsorientierungen tragen. Die Kenntnis dieser Strukturen der Sozialität sichert – wie eingangs erwähnt – die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse des Fremdverstehens durch den Forscher oder die Forscherin. Exemplarisch werden drei Modi der Diskursorganisation vorgestellt: Bestimmte Formen von *gleichzeitigem Sprechen* erweisen sich gerade nicht als Unterbrechung, sondern als besonders großes Ausmaß an Übereinstimmung von Erfahrung, das *hitze Gegeneinander* nicht als Kampf unterschiedlicher Orientierungen, sondern als eine besonders präzise Form des kollektiven Ausdrucks von Orientierungsdiemata und eine – oberflächlich betrachtete – offene Auseinandersetzung als heftiger Kampf um Dominanz, also als Machtkampf. Die entfalten Grundbegriffe werden Metatheorien und Grundbegrifflichkeiten aus benachbarten Forschungstraditionen, wie der Sprachwissenschaft, gegenüber gestellt und an ihnen geschärft.

Arnd-Michael Nohl rekonstruiert in seinem Beitrag das Gruppendiskussionsverfahren als Instrument zur interkulturellen Forschung, das auch auf der Ebene der Forschungspraxis selbst die interkulturelle Kommunikation in den Blick zu nehmen weiß. Dabei setzt er nicht an einem eng geführten Kulturbegriff an, der mehr oder weniger explizit an nationalstaatliche Grenzen geknüpft ist und/oder sich selbst auf den Begriff bringen kann. Vielmehr geht er von einem milieutheoretisch aufgeklärten Kulturbegriff im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume aus, mit welchem sich empirisch und theoretisch sichtbar machen lässt, dass sich handlungsleitende Begriffe „unterhalb des gesellschaftlichen common sense“ bilden, und zwar dort, wo Erfahrungen in einer homologen Art und Weise gemacht werden. In seiner empirischen Rekonstruktion relationiert Nohl die propositionale Darstellung von Begegnungen mit Fremden in Gruppendiskussionen mit der Performanz der Gruppe im Umgang mit fremden Forschern. Durch diese Gegenüberstellung gelingt es, die Performativität bzw. den modus operandi des Zusammenspiels von Milieus entlang der Dimension Kultur deutlich herauszuarbeiten.

Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann beleuchten das Potential des Gruppendiskussionsverfahrens für die Evaluationsforschung. Dabei setzen sie bei der praxeologischen Wende an, die sich gegenwärtig in vielen Bereichen der Sozialwissenschaft vollzieht, und diskutieren die auch in den Vereinigten Staaten zu vernehmende Forderung nach einer Differenzierung von einem „theoretischen“ und einem „praktischen Weltbezug“. Wenn man in der Lage ist, diese beiden Ebenen methodisch (und methodologisch) zu trennen, wie das Gruppendiskussionsverfahren auf der Grundlage der dokumentarischen Methode es vermag, eröffnen sich relevante Spielfelder für die Evaluationsforschung. U.a. lassen sich explizite Bewertungen von den impliziten – in die Handlungspraxis eingelassenen – Werthaltungen unterscheiden. Diese Unterschiede in ihren eigenen Erfahrungszusammenhängen können den verschiedenen am Evaluationsprozess beteiligten Gruppen wiederum dargelegt werden, was eine Grundlage für Veränderungen schafft. Neben dieser generellen methodologischen Einbettung der Evaluationsforschung auf der Basis von Gruppendiskussionen in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur qualitativen Evaluation gibt der Beitrag Einblicke in die Praxis der Evaluationsforschung.

Burkhard Schäffer geht der Frage nach, wie die forschungspraktische Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens im grundständigen Lehrangebot vermittelt werden kann. Dies wirft das Problem auf, dass die Forschungspraxis nicht schlicht im Rahmen der Praxis selbst

angeeignet werden kann. Schäffers Anliegen ist die Entwicklung von Interpretationskompetenz und eines kreativem ‚Forschungshabitus‘ bei den Studierenden. Es geht also um die Weitergabe von Können im Unterschied zu lexikalischem Wissen und vereinheitlichten Rezepten. Als springender Punkt kristallisiert sich dabei die Explikation des Forschungshabitus von Lehrenden und des Habitus bzw. der Orientierungshorizonte der Studierenden heraus. Erfahrene Forscher und Forscherinnen begegnen Texten in einer spezifischen Haltung oder Analyse-einstellung, die stark internalisiert oder sogar inkorporiert ist. Diese gilt es als Prozessstruktur im Prozess des Interpretierens zu vermitteln. Sowohl theoretisch als auch durch die exemplarische empirische Rekonstruktion der Lehre unter didaktischen Gesichtspunkten wird in dem Beitrag deutlich, dass die Vermittlung rekonstruktiver Forschungspraxis von einer rekonstruktiven Didaktik viel profitieren kann, womit sich neue Forschungsfelder eröffnen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 492-502
- Bohnsack, Ralf (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: Siefkes, Dirk/Eulenhöfer, Peter/Stach, Heike/Städtler, Klaus (Hg.): *Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen*. Wiesbaden, S. 105-121.
- Bohnsack, Ralf (2001a): Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, Theo (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler, S. 326-345.
- Bohnsack, Ralf (2001b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 225-252.
- Bohnsack, Ralf (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. – 5. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Opladen.
- Bohnsack, Ralf (2003b): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 6, Heft 4/2003, S. 480-504.
- Bohnsack, Ralf (2004): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 369- 384.
- Bohnsack, Ralf (2005a): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. 7. Jg. Beiheft 4 (Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft, S. 65-83.
- Bohnsack, Ralf (2005b): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Georg Soeffner (Hg.): *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Bd. 1. Abklärung des Wissens*. Konstanz (erscheint).
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Ders./Wacquant, Loïc, J.D. (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M., S. 251-294.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oakes/London/New Delhi.
- Durkheim, Emile (1961): *Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied/Berlin.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey.

- Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On formal structures of practical actions. In: Mc Kinney, John C./Tyriakian, Edward A. (Hg.): *Theoretical Sociology*. New York, S. 337-366.
- Giddens, Anthony (1984): *Interpretative Soziologie*. Frankfurt am Main/New York.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Harmondsworth (dt.: 1977: Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main).
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia.
- Guba, Egon G./Lincoln, Yvonna S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA.
- Gumperz, John J./Cook-Gumperz, Jenny (1981): Ethnic Differences in Communicative Style. In: Ferguson, C.A./Heath, S.H. (Hg.): *Language in the USA*. Cambridge, S. 430-445.
- Gurwitsch, A. (1967): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin/New York.
- Halbwachs, M. (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main.
- Heidegger, Martin (1986): *Sein und Zeit*. Tübingen [Ersterscheinen 1927].
- Kitzinger, Jenny (1994): The Methodology of Focus Groups. The Importance of Interaction between Research Participants. In: *Sociology of Health & Illness*, Vol. 16, No. 1, S. 103-121.
- Krueger, R. A. (1988): *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Newberry Park/London/New Delhi.
- Liebes, Tamar/Katz, Elihu (1990): *The Export of Meaning: Cross-Cultural Readings of Dallas*. Oxford.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Lunt P./Livingstone, S. (1996): Rethinking the Focus Group in Media Research. In: *Journal of Communication* 46 (2), S. 79-98.
- Macnaghten, Phil/Myers, Greg (2007): Focus groups. In: Seale, C. et al. (eds.): *Qualitative Research Practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi.
- Mangold, Werner (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 9*. Frankfurt am Main.
- Mannheim, Karl (1952): Wissenssoziologie. In: Ders.: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main (Original: 1931 In: Vierkandt, A. (Hg.): *Handwörterbuch der Soziologie*. Stuttgart, S. 227-267).
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main (ursprünglich 1922-1925; unveröff. Manuskripte).
- Morgan, David L. (1988): *Focus Groups as Qualitative Research*. Newberry Park/London/New Delhi.
- Morley, David (1980): *The Nationwide Audience. Structure and Decoding*. London.
- Morley, David (1992): *Television, Audiences and Cultural Studies*. London/New York.
- Morley, David (1996): Medienpublika aus der Sicht der Cultural Studies. In: Hasenbrink, U./Krotz, F. (Hg.): *Die Zuschauer als Fernsehregisseure – Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster*. Baden-Baden/Hamburg, S. 37-51.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 253-273.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage. München.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag (Original 1962: *Collected Papers. Vol. 1. The Problem of Social Reality*. Den Haag).
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Westmead/Farnborough/Hants (dt.: 1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main).
- Willis, Paul (1981): „Profane Culture“ – *Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur*. Frankfurt am Main.
- Willis, Paul (1990): *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes (dt.: 1991): *Jugend-Stile – Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Hamburg/Berlin).

1. Kindheit:
Handlungspraxis in Ritual und Spiel

Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen

Iris Nentwig-Gesemann

„Betrachte z.B. einmal die Vorgänge, die wir ‚Spiele‘ nennen.
Ich meine Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele, usw.
Was ist all diesen gemeinsam? – Sag nicht:
„Es muss ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hießen sie nicht ‚Spiele‘“ –
sondern schau, ob ihnen etwas gemeinsam ist. –
Denn, wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen,
was allen gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften, sehen,
und zwar eine ganze Reihe. Wie gesagt: denk nicht, sondern schau!“
(Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen*, § 66)

Die Bedeutung des videogestützten Gruppendiskussionsverfahrens für eine rekonstruktive Kindheitsforschung soll hier am Beispiel einer empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden, die über ihr methodisches Anliegen hinaus einen Beitrag zu einer *Theorie der Spielpraxis*¹ leistet. Die Hinwendung zur empirischen Rekonstruktion der *Spielpraxis* von Kindern wirkt zum einen solchen, stark an unsere Kultur gebundenen, Spieltheorien entgegen, die subversive, obszöne, aggressive Elemente auszuklammern versuchen und damit zu einer Idealisierung des (Kinder-) Spiels beitragen (vgl. zu dieser Kritik Sutton-Smith 1983). Zum anderen ermöglicht die Analyse von kulturellen *Praktiken* auch, sich von einer immanenten Bewertungspraxis von Spielmitteln zu befreien und sie stattdessen unter dem Gesichtspunkt ihrer sinnhaften Integration in alltägliche Prozesse zu betrachten (vgl. Nentwig-Gesemann/Klar 2002). Schließlich ist der Blick auf die Handlungs*praktiken* mit der Suspendierung einer primär funktionalen Perspektive auf das Phänomen des kindlichen Spielens und dessen ‚Nützlichkeit‘ verbunden, die gerade im Rahmen entwicklungspsychologischer Theorien bzw. sozialisationstheoretischer Ansätze dominiert.

Im Zentrum der Studie steht die Frage nach Verständigungs-, Abstimmungs- und Gemeinschaftsbildungsprozessen von 5-10jährigen Kindern im Rahmen sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion. Kindergemeinschaften – die Prozesse ihrer Herausbildung und konkreten Ausgestaltung, auch ihres Zerbrechens und Neukonstituierens – zeichnen sich wesentlich durch dichte Interaktionen im Medium des Spielens aus. In körperlichen und szenischen Aufführungen stellen die Kinder etwas dar, das sprachlich nicht ausgedrückt werden kann: „Dieser Prozeß ist eine Art Veräußerung, die etwas anderes ist als ein Ausdruck der Persönlichkeit. Wir haben dafür den Begriff der Aufführung gewählt und heben in diesem Kontext damit hervor, daß das Dargestellte nicht schon vorher im Inneren des Subjekts existiert, sondern in eins mit dem Öffentlich-Machen hergestellt wird“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 204).

Die Besonderheit einer *praxeologischen* AnalyseEinstellung (vgl. Bohnsack 2007b, S. 187ff.) liegt darin, den Fokus nicht allein auf die performative Struktur des Dargestellten – also auf den inhaltlich-fokusalen Gehalt – sowie auf den Vollzug dieser Darstellung – auf ihre ‚Performanz‘ – zu richten, sondern darüber hinaus empirisch auf das zuzugreifen, was der alltäglichen Konstruktion von Wirklichkeit vorgelagert ist und die Praxis in ihrer je spezifischen Ausprägung strukturiert.² Dieser Zugang zu mehrdimensional aufgeschichteten

1 Vgl. hierzu die Forderung von Gebauer/Alkemeyer (2001), zuerst eine Theorie der Spielpraxis zu konstruieren und erst im Anschluss daran eine Theorie der Spiele und des Sports.

2 Zum Vergleich zwischen performativer und praxeologischer AnalyseEinstellung bzw. zur Differenzierung zwischen „Performanz“ und „Performativität“ im Rahmen der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2004 u. 2007a).

Erfahrungsräumen vermag Erkenntnisse darüber zu vermitteln, welche kollektiven Orientierungen, welche Habitus, im Sinne habitualisierter (nicht intendierter) Stile, ‚typisch‘ etwa für die Kinderkultur sind oder aber sich aus anderen sozialen Zugehörigkeiten ergeben.

Auf dieser Grundlage beschreibt und analysiert die Studie die Prozess- und Sinnhaftigkeit kollektiver Spiel- und Aufführungspraktiken von Kindern im Sinne der Rekonstruktion des *modus operandi* ihrer jeweils situativ geprägten Eigendynamik³. Darüber hinaus wird allerdings im Rahmen einer „genetischen Analyseinstellung“, wie sie in der dokumentarischen Methode von Mannheim (1980) entworfen und von Bohnsack (u.a. 2007b) zu einer empirischen Forschungsstrategie ausgearbeitet wurde, der Frage nachgegangen, auf welchen übersituativen, allgemeinen Mustern eine konkrete Handlungssituation beruht, für was sie als ‚Dokument‘ gelesen werden kann. Die Sprach- und Körperdiskurse der Kinder werden damit auch als Dokumente für eine gemeinsame Erlebnisschichtung betrachtet: Diese konjunktiven Erfahrungen können zum einen auf gemeinschaftlichen Milieus, also auf miteinander geteilten Erlebnissen, etwa in der konkreten Peer Group oder im institutionellen Betreuungszusammenhang, beruhen. Zum anderen werden in den Diskursen und Spielen aber auch Erfahrungen bzw. Wissensbestände aktualisiert, die nicht an diese Realgruppe geknüpft sind, wohl aber auf einer vergleichbaren Erlebnisschichtung beruhen.⁴ Derartige konjunktive Wissensbestände können bspw. ‚typisch‘ dafür sein, dass Kinder in bestimmten Situationen auf soziale Erfahrungen des Geschlechts zurückgreifen bzw. diese in *körperlichen* Aufführungen ‚in Szene setzen‘. Auch kann sich in ihnen eine bestimmte Position in der „generationalen Ordnung“ (vgl. Honig 1999, S. 41ff.) widerspiegeln: Alanen spricht aus einer wissenssoziologischen Perspektive von einem permanenten „generationalen *ordering*“ – vergleichbar mit dem „gender *ordering*“ – im Sinne von Prozessen der sozialen Konstruktion von Kindheit. Demnach haben Kinder „ein Verständnis (oder Wissen) von ihren sozialen Welten“, das darin enthalten ist, wie sie „innerhalb der Generationenordnung handeln“. Dieses „Erfahrungswissen“ ist „wertvolles Material für die Untersuchung der Generationenordnung“ (1997, S. 173).

Gerade Kinder verfügen über einen großen Fundus an implizitem, oder mit Mannheim: ‚atheoretischem‘ Wissen, das ihnen zwar nicht so ohne weiteres reflexiv zugänglich und sprachlich explizierbar ist, gleichwohl aber Ausgangspunkt der empirischen Analyse sein muss (vgl. Nentwig-Gesemann 2008).

1. Die videogestützte Gruppendiskussion als Methode der Kindheitsforschung: Methodenentwicklung und Potentiale

Während sowohl die Aufzeichnung von ‚natürlichen‘ Gesprächen als auch das Gruppeninterview in zahlreichen Studien im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum eingesetzt wurde, gehört das *Gruppendiskussionsverfahren* noch nicht zu den gängigen Methoden der Kindheitsforschung. Ausnahmen bilden hier einige wenige empirische Studien und Methodenreflexionen: Neuß (2003) geht dem Humorverständnis von Grundschulkindern nach, Richter (1997) erforscht die Gefühle und Erfahrungen von Vorschulkindern in Bezug auf ihre

3 Dies entspricht der Perspektive der von Harold Garfinkel (1967) geprägten Ethnomethodologie, gesellschaftliche Tatsachen bzw. die soziale Ordnung unter dem Aspekt ihres praktischen Vollzugs zu betrachten. Soziale Wirklichkeit ist demnach außerhalb sozialer Interaktionen nicht nur nicht analysierbar, sondern nicht existent.

4 Da es sich um ein noch laufendes Projekt handelt, können abschließende Aussagen – wie sie auf der Grundlage einer soziogenetischen Typenbildung angestrebt werden – darüber, welche konjunktiven Erfahrungsräume hier jeweils dem Erfahrungswissen und den Orientierungen der Kinder zugrunde liegen, noch nicht getroffen werden.

Betreuungseinrichtung, und Heinzl (2000) untersucht die Diskussionskultur von Kindern in moderierten Kreisgesprächen, die ihrer Meinung nach den Charakter von Gruppendiskussionen annehmen können. Vor allem im Rahmen der psychologischen Erforschung von Entwicklungsprozessen im sozialen Kontext gibt es einige Studien, die das Gruppendiskussionsverfahren mit Kindern unter Bezugnahme auf die dokumentarische Methode anwenden (vgl. Kölbl/Billmann-Mahecha 2005): So erforscht Billmann-Mahecha die kommunikativen Kompetenzen und sozialen Aushandlungsprozesse von Kindern (1994 u. 2001), die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins (1998), der moralischen Motivation (Billmann-Mahecha/Horster 2003) oder des ästhetischen Verhältnisses zur Natur (Billmann-Mahecha/Gebhard 2004).

Während sich diese auch methodisch innovativen Studien der Erschließung von Einstellungen, Werthaltungen, Deutungsmustern und Wissensbeständen von Kindern widmen, fokussiert die Gruppendiskussion als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. u.a. Bohnsack 2007b), deutlicher auf den sozialen Kontext, die konjunktiven Erfahrungen der Teilnehmenden und damit auf die Milieubindung und die Soziogenese von handlungsleitendem Wissen. Auch die in diesem Beitrag vorgestellte videogestützte Gruppendiskussion zielt auf die prozessanalytische Rekonstruktion der erlebnis- und erfahrungsgelunden Entwicklung von kollektiven handlungsleitenden Orientierungen. Die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen (Bohnsack 2007b; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) bezieht sich im Allgemeinen auf möglichst selbstläufige *Erzählungen und Beschreibungen*. Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Studie war die Frage, ob es bei 5-10jährigen Kindern gelingen würde, detaillierte, sprachlich vermittelte, szenische Metaphern, „bildhafte Darstellungen sozialer Szenerien“ (Bohnsack 2007a), über Interaktions- und Spielpraxis zu generieren. Die Kinder, die sich an einer der ersten (noch nicht videogestützten) Gruppendiskussionen, in der es um das Pokémon-Spielen⁵ ging, beteiligten, leisteten mit ihrer Reaktion auf die ‚klassische‘ erzählgenerierende Eingangsfrage, einen entscheidenden Beitrag zur Methodenentwicklung⁶.

Gruppe: Premiere, Gruppendiskussion vom 1.12.2000, 4 Mädchen, 2 Jungen, 5-9 Jahre

Eingangspassage

- I: Also, (.) von allen Seiten sehen und hören wir als Erwachsene Pokémon und Digimon.
Wir interessieren uns dafür, was Kinder so mit den Pokémons überhaupt machen, (.) vielleicht erzählt ihr einfach mal wie das ist, wenn ihr hier in der Kita oder sonst (.) wenn ihr zusammen seid (.)
- Ali: wir könn dir zeigen (.) die hat Pokémon (.)
- I: aha, vielleicht erzählt ihr mir einfach mal, was ihr so macht, wenn ihr zusammen seid und spielt oder tauscht mit Pokémons. (4) fangt mal an; erzählt mal einfach. (3)
- Ben: ich weiß nich was ich sagen soll; immer wenn so was kommt, dann weiß ich nich was ich sagen soll; aber sonst weiß ich immer alles. @(.)@
- I: @(.)@
- Pia: tauschen oder spielen.
- Mona: ja genau.
- I: hmhm, (3)
- Ali: wir spielen.

5 Die Pocket Monster, kurz: Pokémons, erschienen erstmals Ende 1999 in Form von Spielfiguren auf Nintendo-Gameboys. Die Figuren, Tieren nachempfundene Wesen mit phantastischen Fähigkeiten, tauchten dann alsbald im Fernsehen und im Kino auf, entfachten in Form von Stickern und Karten eine Sammel-, Tausch- und Spielleidenschaft und hielten als Kuscheltiere, Haarspangen, Radiergummis etc. Einzug in fast jedes Kinderzimmer.

6 Die von mir verwendeten Transkriptionsregeln für sprachliches Handeln finden sich in: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2007); einige wesentliche Regeln seien hier kurz erläutert: @ markiert Lachen bzw. lachend Gesprochenes, ° bedeutet, dass etwas sehr leise gesprochen wurde, > < bzw. >> <<, dass etwas schnell bzw. sehr schnell gesprochen oder getan wird, während fett Gedrucktes besonders laut und Unterstrichenes in besonderer Weise betont gesprochen wurde. Alle Namen der Kindern sind anonymisiert.

Durch ihre Formulierung fokussiert die Interviewerin auf die sprachliche Explikation von Handlungspraxis, auf eine Beschreibung der praktischen Durchführung spielerischer Interaktionen. Die Kinder bringen daraufhin nachhaltig zum Ausdruck, dass die adäquate Form, d.h. diejenige, die das Phänomen dem (praktischen) Verstehen überhaupt zugänglich machen kann, nicht das *Reden über* Pokémons, sondern ihre *kollektive Spielpraxis* ist. Die Interviewerin realisiert das Angebot, vom erklärenden *Diskurs* zur körperlichen *Aufführung* überzugehen, also vom Medium der Sprache in das Medium der Ikonizität zu wechseln, an dieser Stelle nicht und fordert sie erneut auf, über typische Spielabläufe oder -regeln zu erzählen. Die sprachliche Explikation alltagspraktischen Handelns scheint allerdings auch dem anerkannten Pokémon-Experten der Gruppe mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden. Er ist sprachlos im wahrsten Sinne des Wortes. In seiner situationsübergreifenden Einschätzung, dass dies „immer“ so ist, „wenn so was kommt“, dokumentiert sich die Erfahrung einer fundamentalen Diskrepanz, die sich im weiteren Verlauf der Diskussion bestätigt: Einer handlungspraktischen Kompetenz, einer Pffiffigkeit auf der konkreten Ebene des Tuns, steht eine begrifflich-theoretische Auseinandersetzung mit Themen, wie sie vor allem in der Schule gefordert wird, scheinbar unvereinbar gegenüber. Die Kinder sind zwar bemüht, sich auf die Ebene des Diskurses einzulassen, das Ergebnis – sie wiederholen einfach die von der Interviewerin benutzten Begriffe – ist allerdings höchst unbefriedigend. Zwar wissen sie auf einer *atheoretischen* Ebene, im Sinne einer habituellen Übereinstimmung, wie man spielt oder tauscht, können dies aber nicht begrifflich explizieren.

Die daraufhin vorgenommenen methodischen Veränderungen zeigten, dass die Erzeugung von Selbstläufigkeit erst gelingt, wenn Kinder die Erhebungssituation jederzeit ‚umarbeiten‘ und zwischen sprachlichem Diskurs und korporierten Praktiken wechseln können. Eine Gruppe kann sich dann auf gemeinsame Erlebniszentren und Relevanzsysteme eependeln. Anders ausgedrückt: Die Kinder können die für *sie* wichtigen Themen finden und diese in ihrer alltäglichen Sprache bzw. Handlungspraxis und der gewohnten Form der Interaktionsorganisation bearbeiten. Gelingt es, Selbstläufigkeit in diesem umfassenden Sinn zu erzeugen, entspinnen sich im Verlauf der Gruppendiskussion sowohl *Fokussierungsmetaphern* (vgl. Bohnsack 1989 u. 2007b, S. 137f.), Gesprächspassagen mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte, als auch Spielsequenzen und szenische Aufführungen, die, wenn es sich um besonders selbstläufige, interaktiv dichte und körperlich-performative Handlungspassagen handelt, als *Fokussierungsakte* bezeichnet werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2002; Nentwig-Gesemann/Klar 2002).

Vor allem die Videografie eröffnet einen methodischen Zugang, der das Performative, d.h. den schöpferischen Charakter, die Körperlichkeit, Bildhaftigkeit, Expressivität und Theatralität kindlich-sozialer Situationen (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001) explizit berücksichtigt. Durch die Integration von Text- und Bildmaterial kann die Sequenzialität *und* die Simultanstruktur der sozialen Interaktion wie auch des individuellen Agierens im Sinne einer dramaturgischen Verschränkung von Sprach- und Körperdiskursen erfasst werden (vgl. Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007).⁷

Die dokumentarische Videointerpretation⁸ baut auf der von Bohnsack entwickelten dokumentarischen Methode auf. Sie richtet sich – unter Einklammerung des ikonografischen Sinnegehalts – zunächst auf die vor-ikonografische Sinnebene, also die „Gebärden, die Mi-

7 Zur Ergänzung sequenzanalytischer Vorgehensweisen, wie sie bei der Interpretation von Transkripten dominieren, bei denen lediglich sprachliches Handeln und zwar in Form eines Textes abgebildet wird, durch Verfahren, die die Simultanstruktur von Bildern und Fotos bzw. von Videomaterial und damit deren „Eigensinnigkeit“ berücksichtigen (vgl. Bohnsack 2001 u. 2007b sowie Wagner-Willi 2004 u. 2005).

8 Die dokumentarische Videointerpretation wurde von Monika Wagner-Willi am Beispiel der Videografie schulischer Rituale, von Iris Nentwig-Gesemann am Beispiel videogestützter Gruppendiskussionen mit Kindern zu Erlebnissen und Spielen in der Peer Group entwickelt (vgl. dazu: Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007 u. Wagner-Willi 2004). Die einzelnen Interpretationsschritte können in diesem Beitrag aus Platzgründen leider nicht detailliert vorgestellt werden.

mik und Gestik und den stilistischen Ausdruck der abgebildeten Personen sowie deren interaktive oder choreographische Konstellation bzw. körperliche Konfiguration zueinander“ (Bohnsack 2007b, S. 165). Die auf diese formulierende Interpretation aufbauende reflektierende Interpretation leistet dann zum einen eine Rekonstruktion der Formalstruktur des Diskurses sowie auch der korporierten Interaktion der Kinder. Darüber hinaus geht es hier dann um die eigentliche dokumentarische Interpretation: Das WIE der sozialen Interaktion wird herausgearbeitet, das handlungsleitende Wissen, insbesondere das atheoretische, praktische Erfahrungswissen wird rekonstruiert und in seiner erfahrungsraumbedingten Genese nachgezeichnet. Die komparative Analyse, die fallinterne und fallübergreifende Suche nach Kontrasten und Gemeinsamkeiten, stellt dabei ein zentrales Interpretationsprinzip dar.

Die Auswertung der videogestützten Gruppendiskussionen vermag sich damit erstens auf die Erzählungen und Beschreibungen der Kinder, zweitens auf ihre Konzepte und Perspektiven und drittens auf die Interaktions- und Spielpraxis selbst zu beziehen.

1.1 Die Überlagerung verschiedener Diskurse

Auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen einer kommunikativ vermittelten Sozialität einerseits, die Menschen mit ganz unterschiedlichen existentiellen Erfahrungshintergründen zusammenhält und mit einer Verständigung auf der Basis wechselseitiger Interpretationen verbunden ist, und einer konjunktiv fundierten Sozialität andererseits, die das unmittelbare Verstehen ermöglicht, kann durch die Analyse verschiedener Diskursmodi innerhalb einer Gruppendiskussion besonders konturiert herausgearbeitet werden, ob und auf welche geteilten Erfahrungen die Beteiligten bei der Bearbeitung verschiedener Themen zurückgreifen können. Mannheim (1980) selbst verdeutlicht anhand eines Vergleichs zwischen der Welt des Kindes und der des Erwachsenen, dass beide sich zwar auf einer „abstrakten Ebene der kommunikativen Begriffsdeutung“ verständigen können – etwa wenn ein Erwachsener ein Kind auffordert, ihm ein „Spielzeug“ zu geben – hier aber eine „Täuschung“ vorliegt, wenn wir davon ausgehen, dass „wir uns von Grund aus verstanden haben“ (ebd., S. 289). Mit dem Wort ‚Spielzeug‘ oder ‚Puppe‘ verbinden sich für das Kind „jene Vorstellungen, die aus der besonderen Konjunktion mit dem Ding entstanden sind, die auch in möglicher erweiterter konjunktiver Gemeinschaft mit anderen Kindern adäquat mitteilbar werden können“ (ebd., S. 288). Die „konjunktiv bedingte Erfahrung“, die der Erwachsene mit diesem Spielzeug hat, ist eine fundamental andere.

Zwischen beiden ist nun ein konjunktives Verstehen bei bestimmten Themen nicht prinzipiell ausgeschlossen, da sie nicht nur in *einem* konjunktiven Erfahrungsraum verwurzelt sind, dem des Kindes bzw. des Erwachsenen, sondern noch in einer Vielzahl anderer, bspw. demjenigen der Familie.⁹ Auf die besonderen Anforderungen an ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen ist vielfach hingewiesen worden: Die rekonstruktiven Verfahren kontrollieren das Verhältnis zwischen den Erfahrungsräumen und der Sprache der Erforschten einerseits und der Forscher andererseits durch eine demonstrative Fremdheitshaltung und den möglichst weitgehenden Verzicht auf Eingriffe in die gruppenzentrierte Kommunikation der Erforschten (vgl. Bohnsack 2007b, S. 20ff. u. S. 207ff.). Die Standortgebundenheit des Interpretieren wird durch die komparative Analyse eines Falles mit empirisch rekonstruierten Vergleichsfällen systematisch kontrolliert.

Dennoch bleibt die Erhebung einer Gruppendiskussion grundsätzlich eine Kommunikationssituation nicht nur der Beteiligten untereinander, sondern auch der Erforschten mit dem Forscher. Dessen unvermeidbarer Einfluss wird dabei nicht als Störfaktor, sondern als zusätzliche Erkenntnisquelle betrachtet: Durch die Überlagerung zweier verschiedener Dis-

9 Zum Modell der mehrdimensionalen Typenbildung (vgl. u.a. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2003).

kurse hebt sich eben derjenige, der im Zentrum des Interesses steht, also hier: der *kind-zentrierte Diskurs*, in seiner Eigenart konturiert vom *erwachsenenzentrierten Diskurs* ab. Der Diskursmodus der Kinder untereinander, und zwar sowohl den Sinngehalt als auch die formale Struktur betreffend, kann durch die *komparative Analyse* mit einem Diskurs zwischen Forschern und Erforschten, wie er etwa im vorangegangenen Transkriptbeispiel vorliegt, besonders deutlich und empirisch fundiert herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2007b, 208).

Auch in den Spielbegegnungen, die sich im Rahmen von Gruppendiskussionen entfalten, kann die Bezugnahme der Kinder sich in diese beiden unterschiedlichen Richtungen bewegen: Das, was in der Erhebungssituation stattfindet, ist eine Performance der Gemeinschaft dieser Kindergruppe *vor* der Forscherin – manchmal *für* die Forscherin, wenn der Sprach- und Körperdiskurs erwachsenenzentriert ist und ihr beispielsweise Spielregeln demonstriert und damit verständlich gemacht werden, und manchmal, wenn es gelingt Selbstläufigkeit im Sinne zentrierter Spielbegegnungen von Goffman zu generieren, eine Performance, die die Kinder allein *für sich selbst* ‚aufführen‘.

2. Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis

Wenn es um die empirische Rekonstruktion von kollektiver *Spielpraxis* geht, muss zunächst umrissen werden, welche Spielsituationen von besonderem Interesse sind. In einer „Spielbegegnung“ („gaming encounter“) entsteht im Sinne von Goffman (1973, S. 20ff.) eine „zentrierte Versammlung“, deren zentrales Merkmal ein geteiltes „spontanes Engagement“ ist, das dem Spielen einen Rahmen umlegt, *innerhalb* dessen es zu einer Zentrierung der Aufmerksamkeit, zu einer erhöhten interaktiven Dichte, zur (zumindest temporären) Ausprägung eines „Wir-Gefühls“, zu „Euphorie“ und Leidenschaft kommt. In einer zentrierten Spielbegegnung ist das Handeln der Teilnehmenden, so Goffman weiter, weder auf ihre Spieler-Rolle und die formell relevanten Spielregeln reduziert noch primär auf das Gewinnen orientiert. Im Rahmen eines „spontanen Mit-Engagements“, werden die Spieler zu Teilnehmern, die sich auf eine fundamental andere Art und Weise in das Spiel einbringen, wie ein „ideal vernünftiger Spieler“ in einem „ideal abstrakten Spiel“ (ebd., S. 43). Die zentrierte Spielbegegnung wird zuvorderst als Gelegenheit für den gemeinschaftlichen, körperlich-sinnlichen Prozess des Spielens („gaming“) betrachtet. In sie eingebettet sind noch einmal besonders fokussierte Passagen, dramaturgische Höhepunkte, deren Interpretation sich als besonders ertragreich erwiesen hat.

Im Folgenden werden drei Situationen aus der *Spielpraxis* von Kindern analysiert, die im Hinblick auf die Frage nach den *Spielregeln*, denen die Kinder folgen, deutliche *Unterschiede* aufweisen: Im ersten Fall (2.1) handelt es sich um ein Spiel, das standardisierten, schriftlich kodifizierten Regeln folgt. Bei dieser Art von Spielen geht es primär darum, die *Spielpraxis* in ein kodifiziertes Regelwerk einzupassen. Im zweiten Fall (2.2) handelt es sich um eine Spielvariante, die konjunktiven Regeln folgt, also solchen, die von den Kindern selbst entwickelt und im Rahmen der Kinderkultur ausschließlich durch Beobachtung und Mitspielen tradiert werden. Diese Spiele finden im jeweiligen konkreten Erfahrungszusammenhang der Peer Group eine spezifische Ausdifferenzierung durch lokale Regeln und können damit flexibler und spontan an die situativen und gruppenspezifischen Wissensbestände, Orientierungen und Bedürfnisse assimiliert werden. Drittens (2.3) werden zwei Spielsequenzen analysiert, die keinem ‚geregelten‘ Ablauf folgten. Es handelt sich vielmehr um verschiedene Ausprägungen einer situativ-spontan sich entwickelnden, ungerichteten oder experimentellen Suche nach Gleichklang in einer gemeinsamen Praxis. Da die Beteiligten nicht auf Habitualisierungen zurückgreifen können, ist auch der Ausgang ungewiss: