

Wer gestaltet das Netz?

Plattformen durch Gruppendiskussionen und dokumentarische Methode erforschen

Eik Gäddeke, Stefan Klusemann, Paula Goerke, Johannes Bonnes, Sandra Hofhues und Julia Schütz

Abstract: Dieser Beitrag präsentiert das methodisch qualitative und praxisorientierte Vorgehen zur Erforschung von Macher*innen digitaler Bildungsplattformen. Durch die Anwendung von Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode werden Einblicke in die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Datenmaterials gewährt. Das Ziel besteht einerseits darin, detaillierten Aufschluss in die forschungspraktischen Überlegungen zu liefern, die die Forschungsvorbereitungen geleitet haben. Andererseits wird mit dem Beitrag die Absicht verfolgt, den Forschungsprozess um Plattformen für Bildung selbst transparent zu machen. Zu diesem Zweck werden die Herausforderungen und Bedingungen des Zugangs zum Forschungsfeld dargestellt, die Entwicklung von Leitfäden für die Gruppendiskussionen erläutert und die Schritte der Auswertung mittels der dokumentarischen Methode skizziert. Abschließend wird dieses Vorgehen reflektiert und auf methodologische Herausforderungen hingewiesen, die sich bei der Anwendung der dokumentarischen Methode ergeben können.

Schlagwörter: Gruppendiskussion; dokumentarische Methode; Forschungspraxis; Plattform; Methodologie; BIRD

1. Einführung in forschungspraktische Erwägungen

Während Forschungsfragen den Kontext einer Erhebung bereits eingrenzen, ist das forschungspraktische Vorgehen im Vorfeld einer Untersuchung genauer zu klären. Das bedeutet, dass neben der Festlegung der Forschungsfragen auch darüber nachgedacht werden muss, wie diese Fragen konkret beantwortet werden können. Mit den Fragestellungen verbunden ist die Auswahl geeigneter Methoden, die Festlegung von Untersuchungsdesigns sowie die Planung und Organisation der Datenerhebung. Die Forschungsfrage, wie einzelne Aktivitäten von Macher*innen die digitale Vernetzungsinfrastruktur für die Bildung (ehemals Nationale Bildungsplattform) formen und

welche Schlüsse hieraus für die Technikentwicklung zu ziehen sind, soll mit einem qualitativ-empirischen Zugriff beantwortet werden. Zu dieser Eingrenzung trägt auch die zweite Forschungsfrage bei, die noch genauer nach den Handlungspraktiken von Macher*innen fragt, sie beschreiben und damit gewissermaßen nachzeichnen möchte. »Macher*innen« und deren Handlungspraktiken sind in diesem Sinne »als strukturierendes Element von digitalen Bildungsinfrastrukturen [zu] verstehen, während sie gleichzeitig durch die vorgefundenen Bedingungen und technischen Möglichkeiten in ihrer Entwicklungspraxis bedingt sind bzw. geordnet werden« (Hofhues et al., 2023, S. 12). Für die Erhebung ist das methodologische Grundverständnis bedeutsam, dem zufolge Plattformen, Infrastrukturen und/oder Netzwerke nicht einfach ein neutrales Reservoir von Lernumgebungen abbilden und/oder auf Nutzer*innenprofile zugeschnittene Lehr- und Lernmaterialien bereitstellen würden. Als sozio-technische Systeme sind sie auf vielfältige Weise durch gesellschaftliche und politische Diskurse, Nutzungsvorstellungen (zum Beispiel für Lebenslanges Lernen), organisations- und projektspezifische Arbeitsweisen und Anforderungen, architekturelle Einrichtungen, Gesetze, Administrationsmaßnahmen, normative Entscheidungen und ökonomische Interessenlagen geprägt. Im Diskurs um Digitalisierung treten die Bezeichnungen Plattformen, Infrastrukturen und Netzwerke zugleich häufig als Wahlverwandte und Synonyme auf, obwohl zu jedem Begriff gesellschaftsanalytische Arbeiten mit unterschiedlichen Nuancen und Schwerpunktsetzungen vorliegen. Sie thematisieren damit etwa typische Organisationsformen oder spezifische Formen der Wertschöpfung und Vergesellschaftung, deren weitere Ausdifferenzierung allerdings nicht Kern dieses Beitrags ist.

Mit dem Erhebungsformat Gruppendiskussion und der sich im wissenssoziologischen Sinne daran anschließenden Auswertung mit der dokumentarischen Methode liegt ein methodisches Gerüst bereits vor. So können Gruppendiskussionen und mit ihnen die dokumentarische Methode mittlerweile als Standardverfahren qualitativer Sozial- und Bildungsforschung in einem breiten interdisziplinären Anwendungsfeld gelten. In der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) zielt die dokumentarische Methode auf die Erforschung kollektiver Wissens- und Strukturzusammenhänge – zugleich werden ihre metatheoretischen und methodologischen Zugänge stetig diskutiert und weiterentwickelt (siehe Abschnitt 4). *Beide* Formate werden herangezogen, um charakteristische Sichtweisen bzw. »kollektive Orientierungsmuster« von Gruppen auf lebensweltliche und gesellschaftliche Phänomene zu erhalten, ohne jedoch einen privilegierten Zugang zur Realität zu beanspruchen und »den eigenen Standort zu verabsolutieren« (Bohnsack et al., 2013, S. 10). Vielmehr rücken für uns als Forscher*innen die Konstruktionsverfahren von Wirklichkeit selbst in das Zentrum. Als praxeologisches Verfahren interessiert sich die dokumentarische Methode gleichermaßen für äußere vorfindbare gesellschaftliche Strukturen wie auch für den subjektiven Sinn, mit dem Akteur*innen diese Strukturen prozessieren, sich aneignen, verändern und erneuern.

Für den vorliegenden Forschungszusammenhang bedeutet das: Aktivitäten von Macher*innen aus unterschiedlichen Projekten, Aufgaben- und Arbeitsbereichen sowie Projekt-Themenfeldern können auf gemeinsame Praktiken, formale Wissensbestände und institutionelle Anforderungen Bezug nehmen, wenn sie bestimmten normativen

Verständnissen und Orientierungen in der Entwicklung, Gestaltung und Umsetzung von digitalen Angeboten folgen. Im Kontext des Gruppendiskussionsverfahrens wird auch dem performativen Aspekt des Redens als Handlungspraxis Beachtung geschenkt, gleichwohl der Fokus weit darüber hinausreicht. So interessieren zum Beispiel Vorstellungen von Mediennutzung, Lernen und Bildung etc., denn sie können als Ausdruck kollektiver impliziter wie expliziter *Handlungs- und Orientierungsprozesse* von Macher*innen verstanden werden, die die digitale Vernetzungsinfrastruktur präfigurieren, mit Sinn ausstatten und auf die oben angesprochenen Aspekte auf die eine oder andere Weise Bezug nehmen. Mit der Durchführung und Auswertungen von Gruppendiskussionen und deren dokumentarischer Interpretation suchen wir einen Zugang zu diesen Denk-, Handlungs- und Orientierungsweisen von Macher*innen, die zugleich Einblicke in den Entstehungsprozess von Bildungsplattformen und ihrer Vernetzung gewähren.

Der folgende zweite Abschnitt bietet Einblicke in die Erhebungen der Gruppendiskussionen. Es folgen Hinweise zum Auswertungsverfahren mit der dokumentarischen Methode (Abschnitt 3). Dem schließen sich methodologische Diskussionen anhand jüngerer Akzentverschiebungen insbesondere im Bereich der Organisationsforschung an (Abschnitt 4). Zusammenfassend zielt der Beitrag darauf ab, einen Einblick in den qualitativen Forschungsprozess rund um das Machen digitaler (Bildungs-)Technologie zu geben und zur disziplinären Methodenreflexion im forschungspraktischen Sinne beizutragen.

2. Mit Gruppendiskussionen Daten erheben: Vorbereitungen und (exemplarische) Einblicke in die Forschungspraxis

Dieser Abschnitt rückt Vorbereitungen der Erhebung mittels Gruppendiskussionen in den Fokus, wobei die soziale Situiertheit der Gruppe zwischen Organisations- und Projektspezifika hier umfassender betrachtet wird. Deutlich gemacht wird, dass sich die Herausforderungen des Feldzugangs zwischen Samplingverfahren und Leitfadentechnik bewegen. Das Gruppendiskussionsverfahren rückt zunächst in den Blick (Abschnitt 2.1), ehe die Ansprache der Macher*innen im Vorfeld einer Gruppendiskussion (Abschnitt 2.2) sowie Aspekte konkreter Erhebung und Durchführung der Gruppendiskussionen (Abschnitt 2.3) thematisiert werden.

2.1 Das Gruppendiskussionsverfahren

Die Erfassung von Handlungsorientierungen bzw. Handlungspraktiken der Macher*innen digitaler Bildungsangebote erfolgt durch Gruppendiskussionen. Das Gruppendiskussionsverfahren (als *focus groups* ursprünglich zu Marktforschungszwecken eingesetzt) hat sich seit den 1950er Jahren bis heute in vielfältigen Forschungsfeldern der deutschsprachigen Sozial- und Erziehungswissenschaft verbreitet und bewährt. Inzwischen spiegelt sich die Auseinandersetzung mit Gruppendiskussionen in zahlreichen Monographien und Artikeln wider: Für methodische Auseinandersetzungen im Rahmen der dokumentarischen Methode erweisen sich etwa Peter Loos und Burkhard Schäffer (2001), Brigitte Liebig und Iris Nentwig-Gesemann (2002), Ralf Bohnsack et al. (2010)

sowie Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2021) als instruktiv. Das Verfahren ist prädestiniert für die Erfassung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen, die zur Konstitution von kollektiven Meinungen, Einstellungen, Wissensbeständen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern führen (etwa Buschle & Schütz, 2019). Die Kriterien für Teilnehmer*innen zur Zusammenstellung einer Gruppe richten sich an dem Forschungsinteresse aus. Grundsätzlich können Gruppendiskussionsverfahren sowohl mit Personengruppen geführt werden, die eine gemeinsame Kommunikationsgeschichte (Milieubezug) aufweisen bzw. auch in ihrer alltäglichen Praxis miteinander agieren (Realgruppen), als auch mit Gruppen, die sich zwar nicht oder nur wenig kennen, aber in Bezug auf das zu beforschende Thema meist abstraktere Erfahrungsdimensionen teilen, zum Beispiel ein gemeinsames Berufsfeld oder organisations- und projektspezifische Anforderungskontexte (künstliche Gruppen) (Bohnsack, 2021, S. 132). Versteht man in diesem Sinne Macher*innen als »Communities of practice« (Bohnsack, 2021, S. 132), ergibt sich die Möglichkeit, künstliche Gruppen zu untersuchen, um Einblicke in Erfahrungsdimensionen zu gewinnen, die über verschiedene soziale Kontexte hinweg existieren. Macher*innen weisen unterschiedliche Gruppenkonstellationen in Form von realen und künstlichen Gruppen auf, bei genauer Betrachtung des zu untersuchenden Feldes bzw. Kontextes wurden auch Mischformen sichtbar. Dieser Umstand speist sich aus einer Vielzahl von Faktoren: Projektspezifische Arbeitsweisen (mobiles Arbeiten), projektübliche Personalfluktuationen, kontrastierende berufsbiografische Erfahrungen und durch die Projektleitung vorgenommene Zusammenstellungen von Gruppen kennzeichneten die jeweiligen spezifischen Bedingungen des Feldzugangs.

Die soziale Situiertheit der Gruppe zwischen Organisations- und Projektspezifik verweist zugleich auf rollenförmige und zweckrationale Arbeitsteilungen und Verhaltensweisen. Dies betrifft Projektleitungen, die sich durch die Förderstruktur und interne Projektorganisation zur Teilnahme an Erhebungen verpflichtet sehen. So bieten Gruppendiskussionen die Gelegenheit, diese Zuschreibungen in der Praxis auszuhandeln, womit sich Zwecke, Erwartungen und Sinnbezüge innerhalb einer Gruppe in Bezug auf ihre Arbeit erzeugen und verschieben. Aushandlungsprozesse wie diese zeigen sich vornehmlich in der physischen Präsenz der Teilnehmer*innen, in der durch Gestik, Mimik und Aufmerksamkeit ein bestimmtes Thema mehr oder weniger Aufmerksamkeit erfährt und gemeinsam verfolgt wird (oder nicht). *Entscheidend* für Gruppendiskussionen ist deren Gruppendynamik, in der Wissen und Verhaltenseinstellungen interaktiv erarbeitet werden. Was sich in Gruppendiskussionen vollzieht, wird damit der späteren Untersuchung zugänglich. Methodisch gesehen zielt die Adressierung von Kollektiven auf die Schaffung eines Kommunikationsraums, in dem die Teilnehmer*innen eigene Gedanken und Ansichten nach Möglichkeit offen teilen sollen. Die Erhebungen finden daher durchweg vor Ort statt.

Wer im Rahmen der Forschung untersucht wird, ist auch ungeachtet der Fokussierung auf Macher*innen und einem Machen digitaler Technologie ein nicht zu unterschätzendes Unterfangen: So gilt es einerseits, das Feld genügend zu repräsentieren, den Untersuchungskontext aber möglichst genau zu berücksichtigen; andererseits gilt es auch, den Daten Raum zu geben, damit sich das Feld und der Untersuchungskontext im qualitativ-empirischen Sinne selbst kartografiert. Die Samplingstrategie dokumentieren wir an anderer Stelle (Bonnes et al., 2025), sodass wir im Folgenden unmittelbar

auf die sich daran anschließenden Herausforderungen des Feldzugangs zwischen Samplingstrategie und Leitfadenentwicklung zu sprechen kommen.

2.2 Ansprache der Macher*innen im Vorfeld einer Gruppendiskussion

Die Ansprache der Macher*innen im Vorfeld einer Gruppendiskussion erfolgt mithilfe eines formell und inhaltlich standardisierten Schreibens, das an die jeweiligen (Teil-)Projektleitungen gerichtet wird. Dieses Vorgehen hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Einerseits kann damit argumentiert werden, dass die Beteiligung von Projektleitungen einen dichteren Eindruck von Interaktionsstrukturen und -beziehungen innerhalb der Projekte liefern kann, was wiederum Aufschluss über Entscheidungen und Pfadabhängigkeiten in Projekten gewährt. Andererseits betonen Thomas Kühn und Kai-Volker Koschel (2018, S. 71) in Bezug auf die Risiken von Gruppendiskussionen mit hierarchisch strukturierten Berufsgruppen, dass Teilnehmer*innen sich »an den Meinungen von Vorgesetzten orientieren« könnten, was wiederum zu Effekten von sozialer Erwünschtheit führt. Beiden Argumenten ist in der Auswertung fallspezifisch Rechnung zu tragen. Durch die unterschiedliche Größe der (Verbund-)Projekte und der Samplingstrategie ergaben sich daher unterschiedliche Erhebungsszenarien. Je größer ein Verbundprojekt war, desto schwieriger erwies sich die Erhebung mit einem gesamten Verbund. Konnte aufgrund des Reiseaufwands und zeitlich begrenzter Ressourcen der Projekte ein Verbundtreffen nicht organisiert werden, ergänzten in einem solchem Falle Gespräche mit dem jeweiligen Verbundkoordinator und/oder Teilprojekten die Erhebung. Entsprechend wurden unsere Gruppendiskussionen zumeist in deren Terminen eingebettet (zum Beispiel im Rahmen sogenannter Verbundtreffen) und zeitlich knapper bemessen als in anderen Szenarien. Die erhobenen Diskussionen hatten eine Dauer zwischen 89 und 134 Minuten. Bis auf die standardisierte E-Mailanfrage wurden im Vorfeld nur wenige Informationen ausgetauscht. Nachfragen beschränkten sich auf die Anzahl der teilnehmenden Personen und deren Tätigkeiten im Projekt, während das Bedürfnis der Angefragten, mehr über unsere Forschung zu erfahren, im Vorfeld sehr unterschiedlich ausgeprägt war. So wurde in einigen Fällen unsere Rolle als unabhängige Begleitforschung nicht sofort wahrgenommen oder skeptisch gesehen. Insgesamt wurden für die Gruppendiskussionen zwei Erhebungszeiträume angesetzt, wobei im zweiten Erhebungszeitraum aufgrund zahlreicher Absagen lediglich eine zusätzliche Gruppendiskussion durchgeführt werden konnte. Die sich daraus ergebenden Limitationen für eine rekonstruktive Längsschnittperspektive werden abschließend noch reflektiert. Zunächst werden jedoch methodologische Reflexion zum Einsatz und zum Umgang mit der dokumentarischen Methode vertieft.

2.3 Zur Erhebung und Durchführung der Gruppendiskussionen

In der ersten Phase der Gruppendiskussion, der *selbstläufigen* Diskussion, sollen sich kollektive (Handlungs-)Orientierungen bzw. das kollektive Wissen der Gruppe ausdrücken. Von der Selbstläufigkeit ist die Dramaturgie des Diskurses abhängig.

»Die Teilnehmerinnen müssen quasi erst herausfinden, ob und wo gemeinsame Erfahrungen gegeben sind. Das geschieht in Form eines meist eher vorsichtigen Abtastens, bis sich das Gespräch dann phasenweise lebendig bis hitzig gestaltet.« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 123).

Ist das der Fall, bildet dies eine solide Ausgangsbasis für die Auswertung. Dem ersten Teil des Leitfadens, dem Eingangsimpuls, ist eine Einleitung zur Gruppendiskussion vorgeschaltet.¹ Diskussionsleitungen stellen sich vor, verweisen auf die Aufnahme der Diskussion und erläutern das Pseudonymisierungsverfahren der zu transkribierenden Daten. Weiterhin werden die Teilnehmer*innen darüber informiert, dass ihnen im Anschluss an die Gruppendiskussion die Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten schriftlich ausgehändigt wird und dass die Möglichkeit besteht, diese Einwilligung im Anschluss an die Erhebung bis zum Analysebeginn zurückzuziehen. Nun werden mit Zustimmung der Teilnehmer*innen die Aufnahmegeräte eingeschaltet. Die Diskussionsleitungen verweisen auf das spezifische Erkenntnisinteresse und die explizite Bedeutung der Teilnehmer*innen für dessen Bearbeitung. Darüber hinaus erläutern die Diskussionsleitungen das folgende Prozedere der Gruppendiskussion und die offene Natur des Impulses im Sinne eines Versuchs zur Generierung von Selbstläufigkeit. Ebenfalls zeigen die Diskussionsleitungen auf, dass es nicht das Anliegen der Begleitstudie ist, die Arbeit der Macher*innen zu bewerten. Für die Erhebung reisten jeweils ein bis zwei Personen an. Die Durchführung der Gruppendiskussionen und die Rolle der Moderation orientierte sich an den bei Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2021, S. 130–135) genannten Aspekten der Zurückhaltung im Gespräch und der demonstrativen Vagheit in den (Nach-)Fragen, um detailreiche Darstellungen anzustoßen. Der sich anschließende offene Impuls wurde mit dem Ziel formuliert, Selbstläufigkeit anzuregen und eigene Relevanzsetzungen der Teilnehmenden zu ermöglichen:

Wir möchten Sie zunächst darum bitten, uns von Ihren Erfahrungen im Rahmen Ihres Projekts zu erzählen. Sie können da anfangen/einsetzen, wo Sie wollen. Gerne können Sie sich dafür Zeit nehmen. Wir werden Sie erstmal nicht unterbrechen. Wir machen uns nur einige Notizen zu Fragen, auf die wir später dann noch eingehen werden.

Der zweite Teil des Leitfadens, der immanente Nachfrageteil, umfasst Frageschablonen für die Vertiefung bestimmter, für das Erkenntnisinteresse relevanter thematischer Bereiche aus der Eingangserzählung. Der Leitfaden sieht zugleich das Einbringen von Themen vor, die bisher noch nicht im Mittelpunkt der Diskussion standen, aber für das Forschungsinteresse von besonderer Bedeutung sind. Hier handelt es sich um die Phase der exmanenten Nachfragen: Exmanente Fragen gehören originär zum Begriffsrepertoire des Narrativen Interviews, lassen sich jedoch ebenso für Gruppendiskussionsverfahren einsetzen. Für die Erstellung dieses Teils des Leitfadens waren die Überlegungen

1 Wie aus dem gesamten Leitfaden unter <https://doi.org/10.18445/20231220-105621-0> ersichtlich wird, begrüßen die Diskussionsleitungen zunächst die Teilnehmer*innen.

leitend, einen breit gefächerten Einblick in die Aktivitäten und Handlungsorientierungen der Macher*innen zu gewinnen, selbst wenn diese von den Gruppendiskussionsteilnehmer*innen als solche nicht direkt thematisiert werden. Aus diesem Grund enthält der exmanente Nachfrageteil, einschließlich des direkten Nachfrageteils, thematische Blöcke mit insgesamt 21 offen formulierten Fragen mit Fokus auf (1) Organisieren, Arbeitsweisen, (2) Herausforderungen, (3) Agieren in Entscheidungssituationen, (4) imaginierte Bilder zukünftiger Nutzer*innen und Nutzungsformen, (5) Implikationen. Im abschließenden, direktiven Nachfrageteil des Leitfadens können geäußerte mögliche Widersprüche oder potenziell divergierende Positionen angesprochen werden. Zudem werden in diesem Abschnitt die Wünsche erfragt, und zwar vor dem imaginierten Hintergrund eines Entwicklungsprozesses mit allen verfügbaren Ressourcen. Somit wird abschließend die idealisierte Perspektive auf das jeweilige Angebot erhoben. Aus dieser Vorstellung lassen sich Rückschlüsse auf Begründungen für Aktivitäten sowie Handlungsempfehlungen für die Technikentwicklung ziehen. Letztlich werden Teilnehmer*innen dazu aufgefordert, mögliche eigene Themen anzusprechen, die sie im bisherigen Gruppendiskussionsverlauf vermisst haben. Damit wird die Perspektive des Gesprächs noch einmal geöffnet und mögliche von den Teilnehmer*innen wahrgenommene Lücken im Leitfaden offengelegt.

3. Zum Umgang mit der dokumentarischen Methode: Methodologische Herausforderungen

Dieser Abschnitt fokussiert auf die Art der Auswertung der Gruppendiskussionen. Insgesamt wurden zwar 18 Gruppendiskussionen erhoben, wobei ein Projekt im Nachhinein die Einwilligung zur pseudonymisierten Auswertung zurückzog und in vier Gruppendiskussionen die Teilnehmer*innen keine Selbstläufigkeit des Gesprächs herstellen konnten, sodass letztlich 13 Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Größe der Gruppen variierte zwischen zwei und fünf Personen. Wenn nur zwei Personen teilnahmen, weil es auch hier im Vorfeld zu kurzfristigen Absagen kam, wurden diese trotzdem einbezogen, insofern in der Interaktion gemeinschaftliche Orientierungen in Bezug auf das Projekt ausgebildet werden konnten. Für die Auswertung konnten somit Diskussionsbeiträge von 40 Personen aus 10 Projekten generiert werden, die zur digitalen Vernetzungsinfrastruktur für die Bildung beitragen. Zwei weitere Gruppendiskussionen wurden innerhalb des BIRD-Verbundes durchgeführt, die je eine Personenstärke von fünf bzw. 14 Personen aufwiesen und ebenfalls einbezogen wurden.

Ralf Bohnsack (2021) sowie Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2021) gehen in ihren Ausführungen zur Auswertung von Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode von fünf idealtypischen Schritten aus. Sie machen sie an der (1) Erstellung des thematischen Verlaufs, der (2) Auswahl von Passagen, der (3) formulierenden und der (4) reflektierenden Interpretation der gewählten Passagen fest. Über fallinterne und übergreifende Vergleiche (5) im Sinne minimaler und maximaler Kontraste kann schließlich die Abstraktion der identifizierten Handlungsorientierungen von einzelnen Passagen und Fällen erreicht werden, wobei dieser letzte Schritt in der Forschungspra-

xis nicht immer vollzogen werden kann. Auf Basis der Audioaufnahmen wurde sodann für *jede* Gruppendiskussion eine Übersicht der Themen erstellt, die im Gespräch bearbeitet werden. Diese wurden in der Reihenfolge ihrer Bearbeitung aufgeschrieben und die Zeitmarken von Beginn und Ende der Themenbearbeitung notiert. Die thematische Gliederung diente der Übersicht und Identifizierung solcher Passagen, die für die weitere Analyse herangezogen wurden. Ausgehend vom thematischen Verlauf wurden Passagen nach formalen und inhaltlichen Kriterien für die weitere Analyse ausgewählt. Ein Schwerpunkt lag dabei auf den Anfangspassagen, in denen sich in der Regel die Selbstläufigkeit der Gruppe entfaltete. Bei allen 13 Gruppendiskussionen wurden die selbstläufigen Anfangssequenzen mittels formulierender und reflektierender Interpretation ausgewertet. Diese sind analytisch von besonderem Interesse, da in diesen Passagen die ersten Reaktionen der Gruppendiskussionsteilnehmer*innen auf den zentralen Impuls des Leitfadens und die damit verbundenen Interpretationen dokumentiert sind. Dies ermöglicht eine »erste Rekonstruktion der feld- bzw. auch fallspezifischen Relevanz der Grundannahmen, die das Forschungshandeln strukturieren« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 368).

Als formales Kriterium zur weiteren Auswahl dienten neben dem stärkeren Einbezug der argumentierenden Textsorte auch solche Passagen, in denen projektspezifische Entwicklungs Herausforderungen verhandelt wurden, und solche, die sich allgemein auf das übergeordnete Vernetzungsprojekt beziehen. Dabei wurde auf eine erhöhte interaktive (beispielsweise schneller Wechsel des Rederechts, parasprachliche Auffälligkeiten) und/oder metaphorische Dichte (beispielsweise Sachverhaltsdarstellung unter Nutzung von markanten Metaphern und Argumentationsfiguren, die etwa die Nutzung betreffen) geachtet. In diesem Analyseschritt wurde der kommunikativ-generalisierte Sinngehalt der ausgewählten Passagen erschlossen. Zu diesem Zweck wurden die Textstellen paraphrasiert und im Rahmen einer thematischen Feingliederung in Ober- und Unterthemen eingeordnet. Mit der formulierenden Interpretation wird der sogenannte Geltungscharakter der jeweiligen Aussagen von Macher*innen eingeklammert. Fokussiert wird auf das *Was* der Erzählung, womit die Analyse sich im Rahmen der Denkenden und Handelnden bewegt. Auf dieser Ebene werden auch die von den Macher*innen verwendeten Narrative, Begriffe und Eigentheorien über das Handeln herausgearbeitet. Dieser Interpretationsschritt sollte neben einer Strukturierung des Gesprächsverlaufs und der Identifizierung auffälliger und relevanter Passagen somit zunächst auch vor vorschnellen Interpretationsschemata schützen, die von Forscher*innenseite an das empirische Material herangetragen werden könnten.

In einem weiteren Schritt wurde der dokumentarische Sinngehalt der ausgewählten Passagen fokussiert. Dieser Analyseschritt zeichnete sich durch einen Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* der Erzählung aus. Im Zentrum stand die Frage, wie sich eine Themenstellung bzw. der eigene Projektauftrag entfaltet, wie Aktivitäten und Produkte versprachlicht, wie Erleben, Erfahrungen und Orientierungen geschildert und damit Wirklichkeit in der Perspektive der Macher*innen hergestellt werden. Das Ziel war die Herausarbeitung der für die Behandlung des Themas genutzten Handlungsorientierungen der Gruppe. Diese werden schließlich in ihrer Unterschiedlichkeit von anderen Fällen abgegrenzt und damit abstrahiert. Damit rückt die jeweils spezifische

Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstruktur einer Gruppe in Bezug auf spezifische Problemstellungen und Herausforderungen in den Mittelpunkt.

Für die Fallbeschreibung und komparative Analyse wurden so Überlegungen und Aspekte einer relationalen Typenbildung herangezogen, wie Arnd-Michael Nohl (2013, 2019) sie vorgeschlagen hat. Wir bewegen uns zwischen den dokumentarischen Interpretationsgemeinschaften, die immer auch die Legitimität solcher Vorgehensweisen in Frage stellen. Dass die Praxisgemeinschaften der dokumentarischen Methode starke Züge von Schulenburg aufweisen, wird etwa im Disput zwischen Ralf Bohnsack (2019) und Arnd-Michael Nohl (2019) zur relationalen Typenbildung deutlich. Während unser Vorgehen zunächst auf die fallinterne Beschreibung und die Rekonstruktion eines gruppenhaften konjunktiven Erfahrungsraumes zielte, beschränkten wir uns jedoch nicht nur auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen, sondern bezogen ebenfalls kommunikative Wissensbestände um Herausforderungen und Probleme der jeweiligen Projektarbeit und der übergreifenden Vernetzungsinfrastruktur ein. Entsprechend dokumentierten sich in den Projekten verschiedene *Problem- und Handlungsdimensionen*, die in unterschiedlicher Form und Intensität zum Gegenstand der Gruppendiskussionen wurden. Nohl (2019, S. 60) spricht in diesem Zuge davon, dass »Problemdimensionen durch das ihnen zugrundeliegende Bezugsproblem definiert« sind, womit die Art und Weise der Bearbeitung (modus operandi) einzelner gruppenübergreifender Problemkonstellationen und Themen gemeint ist. Im vorliegenden Fall ist das Bezugsproblem die Entwicklung und Vernetzung von Plattform(-angeboten). Um das beispielhaft in einem Vorgriff zu veranschaulichen: Davon ausgehend konnten übergreifende Problem- und Handlungsdimensionen in den Gruppendiskussionen identifiziert werden (1) in Bezug auf die Kommunikation mit dem Projektträger, (2) in Bezug auf die Befragung von Nutzer*innengruppen und zugrundeliegende Bilder von Nutzer*innen, (3) in Bezug auf die Selbstpositionierung des eigenen Projektvorhabens im Bildungssystem und (4) in Bezug auf den Umgang mit disparaten Datenbeständen. In den Vordergrund rückte damit die Frage, wie sich Macher*innen gruppenübergreifend und unabhängig voneinander jeweils dazu positionieren, welche Einstellungen sie haben, welche Problembeschreibungen sie vornehmen und welche Strategien und Lösungswege sie dabei eventuell verfolgen. Zu jeder Handlungsdimension wurden dann die jeweiligen Handlungsorientierungen der Gruppen typisiert. Die Differenzierung der gewonnenen Handlungsdimensionen nach projekt- und gruppenspezifischen Orientierungen dient der Aggregation von Bedeutungsebenen sozio-technischer Entwicklungsprozesse, die im Kontrast und/oder durch ihre Gemeinsamkeit zutage treten.

4. Fazit

Wir warfen mit unseren Forschungsfragen den Blick auf digitale (Bildungs-)Technologien. Wir fragten nach verborgenen Prozessen und Entscheidungen, die im *Hintergrund* einer Organisation oder eines Projekts stattfinden, und nach zugrundeliegenden Nutzungsvorstellungen. Wir beobachteten technische und infrastrukturelle Voraussetzungen, technische Entwicklungsprobleme, warfen den Blick auf polit-ökonomische Handlungsrationitäten, professionelle Logiken und verstehen dies alles als Teil eines kom-

plexen sozio-technischen Prozesses, der Plattformisierungs-, Datafizierungs- und Digitalisierungsprozesse in der Bildung aktuell gestaltet (Bock et al., 2023; Schiefner-Rohs et al., 2023; Seemann et al., 2022). Im Maschinenraum digitaler Technologie kommen sie an einem Ort zusammen, an dem Fragen von Kontrolle, Steuerung und Überwachung (Governance) verhandelt werden, jene Fragen, die sich dem Blick in der Regel entziehen und die in ihrem Zusammenspiel weitgehend unsichtbar sind. Damit bewegen wir uns auf verdecktem und implizitem Terrain und arbeiten ganz im Sinne der dokumentarischen Methode.

Die dokumentarische Methode versteht sich als eine praxeologische Verfahrensweise, welche einerseits die Frage danach stellt, *was* die gesellschaftliche Realität aus der Perspektive der Akteur*innen ist und andererseits, *wie* diese Praxis hergestellt wird (Bohnsack et al., 2013). Handlungsorientierungen können demnach ein Wissen repräsentieren, das Macher*innen entweder explizit in den Kontext eigener projekt- oder organisationsspezifischer Erfahrungen stellen und mit der Metaplattform in Verbindung setzen oder es in diesem Rahmen kaum benennen und nur implizit auf bereits Erfahrenes, Gewohntes und Routinisiertes in ihrer Arbeit zurückgreifen können. Im Verlauf der Erhebungen zeichnete sich ab, dass insbesondere die abstrakteren Orientierungen, die diskursiven Wissensbestände und normativen Absichten, die den Projektvorhaben inhärent sind, einen Großteil der Gruppendiskussionen bestimmten. Auch in der Arbeit mit der dokumentarischen Methode ist das Forschungsinteresse diesbezüglich ausgeweitet worden und hat in den letzten Jahren unterschiedliche Akzentuierungen und Verschiebungen erfahren, die darauf Bezug nehmen (Amling et al., 2019; Bohnsack, 2014; Dörner et al., 2019). Ihr kleinster gemeinsamer Nenner liegt im Fokus auf die Bedeutung des kommunikativ-generalisierten Wissens (sprich den Orientierungsschemata), das im Gegensatz zum impliziten Wissen (also den atheoretischen und konjunktiven Erfahrungen) lange Zeit als wenig erkenntnisgenerierend galt. Unter der Bezeichnung des kommunikativ-generalisierten Wissens wird so Unterschiedliches verstanden wie institutionalisierte Normen, Rollenerwartungen, Um-Zu-Motive oder Zuschreibungen und Common Sense-Theorien der Erforschten über ihre Handlungspraxis (Bohnsack, 2017a). Die Rekonstruktion dieses expliziten Wissens stützt sich auf reflektierte und argumentative Prozesse in den Gruppen, während sich implizite Wissensbestände durch inkorporierte Handlungen und Routinen von Organisationen, Projekten und Personen stets von neuem vollziehen.

Zweifelsohne zieht unsere Forschung damit auch Fragen nach sich wie jene nach »sozialen Lagerungen« (Mannheim, 1964, S. 528), gemeinsamen Erlebniszusammenhängen bzw. eines gemeinsamen Sozialitätsmodus (Bohnsack, 2017a, S. 102–141). Die dokumentarische Organisationsforschung (Amling & Vogd, 2017) macht zum Teil auch als Antwort auf diese forschungspraktische Herausforderung geltend, dass explizite Wissensbestände als Bestandteil handlungsleitender impliziter Orientierungen zu begreifen sind und es darum gehen müsse, Überlagerungen und Relationen solcherart konjunktiv verfasseter Erfahrungsräume herauszuarbeiten. Ralf Bohnsack (2017b), der hier selbst in Bezug auf den konjunktiven Erfahrungsraum von einer »Doppelstruktur« und in Bezug auf Organisationen sogar von einer »doppelten Doppelstruktur« spricht, betont damit, dass soziales Handeln vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, organisationaler, und gruppenhafter Dynamiken gleichzeitig und situationsübergreifend hergestellt wird. Bohn-

sack führt etwa im Feld der Professionsforschung den Begriff interaktiver konjunktiver bzw. gruppenhafter Erfahrungsraum als metatheoretische Rahmung weiter aus, um auf solche Gruppenkonstellationen zu verweisen, die sich zwar durch Rahmeninkongruenzen auszeichnen, jedoch die Kontinuität in der Interaktion aufrechterhalten (Bohnsack, 2023, S. 37f.). Auch wenn Bohnsack sich damit auf das Verhältnis von beruflichen Akteur*innen und der Klientel bezieht, lässt sich für die jeweiligen von uns ausgewerteten Gruppendiskussionen in Bezug auf ihr spezifisches Projektziel eine solche je spezifische interaktive Konjunktion ausmachen. Die Interaktions- und Kommunikationsformen sind dabei, wie erwähnt, durch unterschiedliche Wissensbestände und normative Orientierungen vom eigenen Projektvorhaben zum Gesamtvorhaben konzentriert oder orientieren sich an allgemeinen avisierten Veränderungen im Bildungssystem, die mit dem eigenen Projekt erreicht werden sollen. *Jede* Person habe damit Anteil an unterschiedlichen (konjunktiven) Erfahrungsräumen, was in der empirischen Forschung die Regel und nicht die Ausnahme bilde (Bohnsack, 2017b, S. 244).

Mit Till Jansen und Werner Vogt (2017, S. 260) ist die Praxis von Organisationen und Projekten als polykontextural und reflexiv zu begreifen, insofern sie stets damit beschäftigt sind, »verschiedene gesellschaftliche Rationalitäten, professionelle Logiken, mikropolitische Erwägungen, persönliche Netzwerke, unterschiedliche sachliche Perspektiven sowie organisationsfremde Werthorizonte zu reflektieren«. Hinzu kommt, dass sie diese gleichsam »in eine Beziehung zueinander zu setzen« (Jansen & Vogt, 2017, S. 260). Das BMBF-geförderte Vorhaben, eine digitale Vernetzungsinfrastruktur für Bildung zu entwerfen, ist dafür ein besonderes Beispiel. Die Komplexität der von Organisationen und Projekten eingebrachten Wissensbestände, ihre Verstrickung in Bildungsbereiche, in bestehende technische Infrastrukturen, ihre Partizipation an wirtschaftlichen Rationalitätsmustern, politischen Normen und Nutzungsvorstellungen können so nur schwerlich nach ihren genuin impliziten und expliziten Seiten unterschieden werden. Von Bedeutung für die Auswertung des Materials erwiesen sich deswegen auch die Diskussionen um den Status der Typenbildung bei mehrdimensionalen Erfahrungsräumen und fehlenden übergreifenden konjunktiven Erfahrungshintergründen (im Sinne einer Bildungs-, Milieu- oder Geschlechterttypik). Dadurch entsteht eine Mehrebenenkomplexität, die auch für den vorliegenden Forschungszusammenhang gilt, wie Abschnitt 2 zeigte.

Während die Begleitforschung zunächst dem üblichen Rekonstruktionsverfahren anhand der formulierenden und reflektierenden Interpretation gefolgt ist, bezieht sie für den sinngenetischen und komparativen Vergleich eigene Auswertungsschritte in den Analyseprozess ein. Darauf sind wir in Abschnitt 3 näher eingegangen. Aus forschungspraktischer Sicht kann eine »Datensättigung« abschließend nicht in Gänze behauptet werden. Es ist an dieser Stelle offen, ob die Mehrdimensionalität und Komplexität von Handlungsorientierungen, welche einer digitale Vernetzungsinfrastruktur und der avisierten Herstellung einer Metaplattform zugrunde liegt, sich darüber gänzlich einholen ließe. Das Feld erweist sich als zu dynamisch, die künftige Gestalt einzelner Plattformen und Anwendungen als adaptiv und ihr Zusammenspiel als ungewiss. Übertragen auf die digitale Vernetzung für Bildung sind solche Projekt- und Forschungszusammenhänge Ausdruck eines Vergesellschaftungsprozesses, der von staatlichen und ökonomischen

Interessen durchwoben ist und deren Entwicklung Konsequenzen für das Verständnis von Lernen und Bildung wie auch für das Bildungssystem insgesamt hat.

Förderhinweis

Finanziert durch das BMBF und die Europäische Union – NextGeneration EU (Förderkennzeichen: 16NBO01 und 16NBO10, BIRD). Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor*innen und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union oder der Europäischen Kommission wider. Weder die Europäische Union noch die Europäische Kommission können für sie verantwortlich gemacht werden.

Literatur

- Amling, Steffen, Geimer, Alexander, Schondelmayer, Anne-Christin, Stützel, Kevin & Thomsen, Sarah (Hg.) (2019). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1. ces. <https://doi.org/10.21241/ssoar.65683>.
- Amling, Steffen & Vogd, Werner (Hg.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bock, Annekatrin, Breiter, Andreas, Hartong, Sigrid, Jarke, Juliane, Jorntz, Sieglinde, Lange, Angelina & Macgilchrist, Felicitas (Hg.) (2023). *Die datafizierte Schule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38651-1>.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus* (S. 33–42). Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel, Organisation. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage). Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Hoffmann, Nora F. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1. ces (S. 17–50). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65683>.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–32). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1.
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Auflage). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>.
- Bonnes, Johannes, Gädeke, Eik, Goerke, Paula, Hofhues, Sandra, Klusemann, Stefan & Schütz, Julia (2025). Not that simple. Einblicke ins theoretische Sampling und des-

- sen forschungspraktische Konsequenzen. In Sandra Hofhues & Julia Schütz (Hg.), *Plattformen für Bildung* (S. 49–54). transcript.
- Buschle, Christina & Schütz, Julia (2019). »Ein ganzes Bündel verschiedener Meinungen« – Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren für die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung. In Hartmut Ditton & Rudolf Tippelt (Hg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem* (S. 113–129). Waxmann.
- Dörner, Olaf, Loos, Peter, Schäffer, Burkhard & Schondelmayer, Anne-Christin (Hg.) (2019). *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken*. Barbara Budrich.
- Hofhues, Sandra et al. (2023). *(Digitale) Bildungsinfrastrukturen machen: (Be-)Deutungshorizonte im Zuge von Entwicklungspraktiken im Kontext der Lehrer*innenbildung*. Deposit.
- Jansen, Till & Vogd, Werner (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Barbara Budrich.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kai-Volker (2018). Grundlagen: Einsatz von Gruppendiskussionen in der Praxis. In Dies. (Hg.), *Gruppendiskussionen* (S. 7–53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2_2.
- Liebig, Brigitte & Nentwig-Gesemann, Iris (2002). Gruppendiskussionen. In Stefan Kuhl & Petra Strodtholz (Hg.), *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch* (S. 141–174). Rowohlt.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Leske+Budrich.
- Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Ders. (Hg.), *Wissenssoziologie* (S. 509–565). Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* (3. Auflage). Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. aktual. u. erw. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der Relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1*. ces (S. 51–66). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65683>.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Auflage). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- Schäffer, Burkhard (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2–3* (S. 23–48). ces. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70892>.
- Schiefner-Rohs, Mandy, Hofhues, Sandra & Breiter, Andreas (2024). *Datafizierung (in) der Bildung*. transcript.
- Seemann, Michael, Macgilchrist, Felicitas, Richter, Christoph, Allert, Heidrun & Geuter, Jürgen (2022). *Konzeptstudie Werte und Strukturen der Nationalen Bildungsplattform*. Wikimedia Deutschland.

