

6 Qualitativ-empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Anhand der Zielsetzung der Untersuchung wird in diesem Kapitel die Struktur des Forschungsdesigns und das Forschungsparadigma begründet. Aus dem theoretischen Rahmen wird die zentrale Forschungsfrage entwickelt. Nachdem zunächst in Kapitel 6.1 die Grundlagen qualitativ-empirischer Forschung umrissen und auf das Vorhaben bezogen werden, folgt in Kapitel 6.2 die Darstellung der angewandten Methoden für diese Studie. In Kapitel 6.3 wird die schrittweise Vorgehensweise der Teilstudien mit den jeweiligen Methoden unter Berücksichtigung zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen erläutert (Flick et al., 2015, S. 253).

6.1 Qualitativ-empirische Forschung

Für das vorliegende Vorhaben wurde ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz gegenüber einer quantitativen, standardisierten Vorgehensweise bevorzugt, da in der qualitativen Forschung Menschen, ihr »Subjektsein«, die Art ihres Handelns, ihre Sozialität sowie die subjektiven Deutungen ihres Handelns (Reichertz, 2010, S. 41f.) im Zentrum stehen. Erkenntnisse über sie können durch die Beschreibung von »Lebenswelten von innen heraus« (Flick et al., 2015, S. 14), durch die Offenheit gegenüber dem Fremden im Bekannten und durch genaue und dichte Beschreibungen (ebd., S. 17) gewonnen werden. Hierzu ist die Einhaltung von Gütekriterien (vgl. ebd., S. 22) und methodischen Verfahrensregeln wie Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand sowie kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. Mayring, 2002, S. 145ff) wichtig, um anhand argumentativ plausibel begründeter, exemplarischer Fälle (vgl. Peez, 2007b) Erkenntnisse zu gewinnen und darzulegen.

Bei der Auswahl der jeweiligen Methoden und der Konfiguration des Forschungsdesigns bilden die Frage nach einem gegenstandsangemessenen Vorgehen und die Forschungsfrage die zentrale Orientierung für einen adäquaten Approach. Wurden die Passung zum Forschungsfeld und zur Forschungsfrage geprüft, können Fallstudien so konstruiert werden, dass aufgrund typischer, prägnanter oder

aussagekräftiger Beispiele »ein soziales Element als Untersuchungsobjekt oder -einheit« (Lamnek, 1989, S. 5f.) Auskunft über spezifische Personen, Gruppen oder Organisationsformen gegeben werden kann. Demnach ist ein qualitativ-empirischer Forschungsansatz geeignet, um die Herausforderungen und Gelingensbedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu erforschen.

Qualitativ-empirische Forschung in der Kunstpädagogik

In der Forschung im Fach Kunstpädagogik kamen in den letzten Jahren vermehrt Fragen zu ihrem meta-theoretischen Paradigma auf, aber auch zu ihren individuellen Bezugswissenschaften, Nachbardisziplinen und der spezifischen Rolle der Kunst (Meyer, 2009, S. 25). Darin zeichnet sich eine Pluralisierung im Fach Kunstpädagogik ab, die sich in einer zunehmenden Breite der Forschungsfelder und -methoden widerspiegelt (Kirchner, 2009, S.87). Gleichzeitig wird versucht, einer Verdinglichung und Erstarrung des Faches in Standards entgegenzuwirken (vgl. Wetzell, 2009, S. 93). Unabhängig davon, ob dabei eine »Beforschung der Koppelung von Kunst und Pädagogik [...] mittels genuin wissenschaftlicher Methodik« (Meyer, 2009, S. 16) oder »durch Methoden aus dem Feld Kunst« (Meyer, 2009, S. 17) betrieben wird, sieht sich die kunstpädagogische Forschung mit dem »operativen Umgang mit Komplexität« konfrontiert (Baecker, 2007, S. 143, zit. nach Meyer, 2009, S. 23), wie er schon im Kontext des Pluralitätsdiskurses (vgl. Bd. 1, 2.2) und der Praxisforschung benannt wurde.

Komplexität entsteht auch durch den »Dialog zwischen Wissenschaften und Künsten« (Bader et al., 2023, S. 9), sodass zunehmend Beziehungsgefüge und ihr »Dazwischen« in den wissenschaftlichen Blick geraten (ebd.), wodurch das binäre Verständnis oder die Vorstellung einer Koppelung zweier Pole ersetzt wird. Dabei wird nicht mehr von »einer ›objektiven‹ Realität, die den Status einer unabwiesbaren Referenz hat, [...] ausgegangen« (vgl. Peez, 2001, S. 15), weshalb beforschte Felder und Gegenstände als »kontingent, kontextabhängig und partikular« betrachtet werden (ebd.). Zugleich stellt sich auch die Frage nach anderem Wissen, anderen Erkenntnissen sowie weiteren Generierungs- und Darstellungsformen. Die unterschiedlichen Realitätsebenen, wie sie z.B. körperliche und habituelle, soziale oder mediale Wissensformen implizieren, verdeutlichen, dass die eigene Forschung nur eine von vielen Perspektiven erfasst und Forschung auch innerhalb der Kunstpädagogik zunehmend transdisziplinär (Meyer, 2009, S. 23) und relational (Bader et al., 2023, S. 9) gedacht werden muss. Die aktuellen Entwicklungen innerhalb der Forschung in der Kunstpädagogik betreffen vor allem »Methodologien und Wissenspraktiken, visuelle und ästhetische Argumentationen, hybride Selbst- und Fremdverständnisse und Emanzipation und Legitimation« (ebd., S. 10).

Durch den pluralen, aber auch kontroversen Diskurs behält die Forderung in der Kunstpädagogik nach und der Bedarf an qualitativ-empirischer Bildungsforschung ihre Aktualität (vgl. Sievert, 2009, S. 84), die weiterhin auf den Kunstunterricht in Schulen bezogen wird (Maset, 2009, S. 88; Tewes, 2023, S. 157). Qualitativ-empirische Forschung bildet in der Kunstpädagogik nach wie vor »eine Scharnierstelle zwischen verallgemeinernden Theorien künstlerischer Bildung und der Pädagogik im Studium sowie den Praxiserfahrungen in Berufsfeldern vor Ort« (Peez, 2001, S. 14). Zu verorten sind dort auch vielfache Anwendungen von Praxisforschung (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017, S. 10), die jedoch in unterschiedlichen Formen wie tagebuchartigen Reflexionen, Praxisberichten oder Forschungsvorhaben vorliegen können. Gerade aufgrund der doppelten Herausforderung an der Schnittstelle von Theorie und Praxis neben Beruf und Studium forschend-reflexiv tätig zu werden, existiert eine große Zahl an Praxisberichten im Fach Kunstpädagogik. Anhand von Praxisberichten lässt sich allerdings kaum ein kritischer Blick auf die Umsetzung von Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung in der Kunstpädagogik richten, denn »Aussagen über Wirkungen dieses Unterrichts auf Schülerinnen und Schüler sind hier [in Praxisberichten] meist Behauptungen, sie beruhen auf weitgehend subjektiven Eindrücken« (Peez, 2007a, o. S.), die von kunstähnlichen bildnerischen Produkten von Heranwachsenden gestützt werden (ebd.).

Das Fehlen einer regelgeleiteten Wissenschaftlichkeit steht jedoch einer Anerkennung und interdisziplinären Diskursfähigkeit der Kunstpädagogik und ihrer Forschung im Weg und birgt die Gefahr unreflektierter Selbstreferenzialität. Zudem gilt: »Wirkungen von Kunstunterricht lassen sich [...] erst dann überzeugend darstellen, wenn sie [...] anhand wissenschaftlicher Regeln rekonstruiert werden und entsprechen von Anderen nachvollzogen werden können« (ebd.). Dies bedingt eine Offenlegung der Forschungsfrage und der Verfahrensdokumentation, wie im qualitativ-empirischen Paradigma formuliert (vgl. Flick et al., 2015, S.17), wodurch die Nähe zum Forschungsgegenstand gewährleistet wird. Dies bedeutet auch, nicht nur Transparenz über die Verfahrensschritte der Erhebung und Aufbereitung zu schaffen, sondern auch über die argumentative Absicherung der Interpretation bei der Auswertung und die Mehrperspektivität anhand unterschiedlicher Methoden. Durch diese Vorgehensweise bestehen Realisierungschancen für die Erforschung von komplexeren Phänomenen, die sich aus der Herausforderung mehrdimensionaler Perspektiven und transdisziplinärer Aspekte der Kunstpädagogik ergeben und sich kaum durch standardisierte, quantitative Verfahren erfassen lassen (Peez, 2007a, o. S.).

Wenn die Wissenschaftlichkeit »durch die Doppelstruktur von Aussage und Aussagebedingung gekennzeichnet [ist] und [...] die Bedingungen ihres eigenen Sprechens« (vgl. Peez, 2001, S. 15) thematisiert, gewährleistet dies intersubjektive Überprüfbarkeit (Peez, 2001, S. 17), sodass kleinere Vorhaben wie Praxisberichte qualitativ abgesichert werden können. Dies dient dem besseren Verständnis

eigener Praxen (vgl. Peez, 2001, S. 15f.), aber auch der Umsetzung von offenen, methodisch innovativen Forschungsvorhaben. Besonders gilt dies für »subjektive, introspektive Aspekte von forschenden Verfahren [...], die die Selbstreflexion fördern; diese Verfahren sind methodisch kontrolliert einzusetzen« (Peez, 2001, S. 14). An dieser Stelle wird mit einem gegenstandsbezogenen Forschungsdesign für die vorliegende Studie angeknüpft.

Anwendung des qualitativ-empirischen Paradigmas für die vorliegende Forschung

Die vorliegende qualitativ-empirische Untersuchung war auf drei Teilstudien angelegt, wovon zwei Teilstudien vollständig durchgeführt wurden. Die dritte Teilstudie wurde hauptsächlich wegen der durch Teilstudie 1 und 2 gesättigten Datenlage nicht mehr ausgewertet. Wesentlich war dabei die Orientierung am Forschungsgegenstand, der Umsetzung der didaktischen Konzeption eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen (vgl. Bd. 1, 5.2, Bd. 2, 1.1, 1.2, 1.3). Da die Forschungsfrage auf die Ermittlung von Bedingungen eines didaktischen Konzepts abzielte, lag der Analysefokus auf der Implementierung von intersektionalitätssensiblen Ansätzen im schulischen Kunstunterricht. Hierzu wurde forschungsoffen auf die Erprobung im beforschten Kunstunterricht geblickt, wobei sowohl Gelingensbedingungen als auch Hindernisse berücksichtigt wurden, um Strukturmerkmale eines solchen Unterrichtsvorhabens deutlicher herauszuarbeiten.

Mit der teilnehmenden Beobachtung und fotografischen Selbstdokumentation ließen sich »von innen heraus« Perspektiven auf die Soziologik des beforschten Kurses gewinnen, womit unterrichtliche und kulturbezogene Herstellungsprozesse sozialen Handelns erfasst werden konnten. Die fotografische Selbstdokumentation wurde als Partizipationsmöglichkeit für die Jugendlichen und die Vermittelnden an der Forschung eingeplant, um eigene Perspektiven auf den beforschten Kunstunterricht einzubringen. Die Gruppendiskussion gab den Jugendlichen die Gelegenheit, selbst zu Wort zu kommen. Diese drei Methoden wurden – im Einzelnen sowie für eine spätere Triangulation – als geeignet erachtet, um Forschungsdaten für eine detaillierte Erfassung von subjektiv gemeintem Sinn, Handlungsweisen sowie deren Deutungen und strukturellen Bedingungen zum beforschten Kunstunterricht zu generieren, ohne die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand vorab auf einen bestimmten Bereich zu verengen. Zudem sollten die Jugendlichen ihre Perspektiven ohne zu große Zusatzbelastung nach eigener Wahl visuell und verbalsprachlich äußern können.

Für eine gegenstandsangemessene Herangehensweise an den beforschten Kunstunterricht sollte sich die Datenerhebung auf ein Zeitfenster konzentrieren, in welchem sich didaktische Strukturen im Kursverbund etabliert hatten. Einerseits sollte bereits Unterrichtshandeln stattgefunden haben, sodass die Jugendlichen

in der Retrospektive auf ihren Kunstunterricht blicken konnten. Ebenso sollte die Forschende-Lehrende in ihrer Doppelrolle einen kritisch-reflexiven Umgang mit ihrem hybriden Status gefunden haben (vgl. Bader et al., 2023, S. 11). Dafür war es entscheidend, »eine subjektive Nähe zum untersuchten Feld nicht zu leugnen und [...] eigene Verstrickungen in den Interaktionen mit den untersuchten Personen und Prozessen in einem kunstpädagogischen Setting produktiv zu nutzen« (Peez, 2001, S. 299). Dadurch lässt sich einerseits der berechtigten Kritik an der Aktionsforschung (vgl. Schmidt-Wetzel, 2017, S. 105f.) begegnen, andererseits aber auch der generellen Gefahr der Selbstreferenzialität adäquat entgegenwirken. Neben der Triangulation von Methoden, der Einbeziehung weiterer Personen für die Datenerhebung sowie dem Austausch in Fachkolloquien, wie er in Kapitel 6.3 expliziert wird, findet sich in Kapitel 8 hierzu eine ausführliche Reflexion der Forschenden-Lehrenden, die über die kunstdidaktischen Schlussfolgerungen hinausgeht (vgl. Bd. 8.1.4).

Im Forschungsvorhaben sind Anteile der Praxisforschung enthalten, da sie sich als Wirkungsforschung aus der eigenen kunstdidaktischen Umsetzung mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen entwickelt hat. Bezüge zur Praxisforschung bestehen aufgrund der Beforschung des eigenen Unterrichts anhand von Fragestellungen, die aus seiner Praxis entwickelt wurden und nach seinen Bedingungen fragen und durch die reflexiven Anteile, die als wesentlicher Bestandteil im Forschungsprozess eingeplant sind. Auch die Betrachtung von Handlungen als Ausdruck von Werthaltungen deckt sich mit der Fokussierung auf das Themenfeld Diversität, Differenz, Diskriminierung und Intersektionalität. Werden marginalisierte Perspektiven in Form eines intersektionalitätssensiblen Ansatzes im Kunstunterricht berücksichtigt, dann ist dies Ausdruck einer Werthaltung bzw. eines »Menschenbildes« (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 8), das alle Menschen und Perspektiven gleichermaßen adressieren, thematisieren und sichtbar machen will. Dazu gilt es nicht nur die eigene Haltung, sondern auch die Umsetzung einer didaktischen Konzeption zu prüfen.

Die ethischen Regeln für die Zusammenarbeit im forschenden Vorgehen wurden von der Forschenden-Lehrenden und weiteren Vermittelnden in Abstimmung mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt, sodass die Vereinbarung von keinem externen Forschungsteam vorgegeben wurde. Durch die Einbindung der vorliegenden Forschung in ein PhD-Programm¹ und die Arbeit am Datenmaterial in Forschungskolloquien wurde teilweise eine »kritisch-freundliche« Zusammenarbeit realisiert (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 7), wie sie unter dem Merkmal der Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft formuliert wird. Dadurch konnten teilweise plurale, in- wie externe Perspektiven auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden. Zu großen Teilen wurde das

1 Vgl. <https://www.zhdk.ch/doktorat/fachdidaktik-art-design> [Letzter Zugriff 18.10.2023].

forschende Vorgehen jedoch von der Forschenden-Lehrenden umgesetzt. Mit der Publikation dieser Forschungsarbeit wird der Forderung nach der Präsentation von Praxiswissen zur Erweiterung der Wissensbasis zum Berufsfeld Rechnung getragen und zugleich eine Weiterentwicklung des Praxisfeldes und des Fachdiskurses angestrebt.

Trotz einiger Parallelen zur Praxis- oder Aktionsforschung zeigen sich dort Grenzen innerhalb des vorliegenden Forschungsvorhabens, wo eine Nähe zur partizipativen Forschung besteht. Eine langfristige Forschung ließ sich für die genannte Fragestellung nicht realisieren, in der auch andere Agierende innerhalb der beforschten Schule und des kollaborierenden Museums einbezogen werden. Die kurze Verweildauer der Jugendlichen im Oberstufengymnasium sowie ihre Fokussierung auf den Schulabschluss waren für sie mit einer umfassenden Forschungsbeteiligung nicht vereinbar. Sie wurde mit Blick auf die Interessen der Jugendlichen daher auch nicht angestrebt, denn sie wäre auch im Sinne einer Vereinnahmung im Kontext von Empowerment kritisch zu betrachten (vgl. Bd. 1, 2.2.5). Während keine unmittelbare Beteiligung des Schulkollegiums an der Entwicklung und Umsetzung des erweiterten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen stattfand, hätte das Museumsteam durchaus in die Forschung involviert werden können. Aufgrund der freien Trägerschaft und personellen Auslastung beschränkte sich die Beteiligung auf die gemeinsame Reflexion des didaktischen Konzepts. Sie ist eine wesentliche Zielsetzung dieses Forschungsvorhabens und findet Eingang in das persönliche Fazit im Rahmen der kunstdidaktischen Schlussfolgerungen (vgl. Bd. 1, 8.3) sowie in die involvierte Selbstreflexion der Forschenden-Lehrenden (vgl. Bd. 1, 8.4.1).

6.2 Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Das Forschungsdesign beinhaltete mehrere Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die nun im Einzelnen vorgestellt werden: Zur Datengewinnung wurden neben der teilnehmenden Beobachtung auch die fotografische Dokumentation und Gruppendiskussion angewendet. Zur Auswertung der visuellen Daten diente die kontextbezogene Bildinterpretation nach Holzwarth, während die textlichen Daten mit der Sequenzanalyse in Anlehnung an die objektive Hermeneutik gedeutet wurden.

Ursprünglich war eine Triangulation aller drei Erhebungsverfahren vorgesehen, da sie ein bewährtes Vorgehen ist, wenn eine Datenquelle »keine hinreichende Grundlage« bietet (Peez, 2013, S. 104), um das zu erforschende Phänomen bzw. die darauf bezogene Forschungsfrage zu beantworten. Im Verlauf der Auswertung der beiden Gruppendiskussionen sowie der fotografischen Dokumentation stellten sich die Forschungsdaten als derart umfangreich und aussagekräftig heraus, dass eine Sättigung erreicht wurde, weil sich unterschiedliche Aspekte der Forschungsfrage

behandeln ließen. Die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung waren zu diesem Zeitpunkt aufbereitet, wurden aber nicht in die Auswertung einbezogen.

6.2.1 Gruppendiskussion

Aus der Kritik an einer standardisierten Einzelbefragung entstand die Gruppendiskussion, die auch als Gruppen- oder Kollektivinterview oder als Gruppengespräch bezeichnet wird (Lamnek, 1989, S. 121). Hier wird der geläufigste Begriff der Gruppendiskussion verwendet. Die im anglo-amerikanischen Raum entwickelte Methode wurde in Deutschland für frühe Untersuchungen zum politischen Bewusstsein (Pollock, 1955), zu betriebssoziologischen Untersuchungen (Paul, 1952, 1953) sowie als interaktionistische Variante (Nießen, 1977) rezipiert. Besondere Beachtung fand die Stil- und Milieuanalyse von Willis (1979).

Mit der Gruppendiskussion ist der Austausch von Argumenten, Gefühlsäußerungen und Meinungen zu einem Thema im Rahmen eines Gesprächs von mehreren Teilnehmenden intendiert, womit sie in Rückgriff auf Luhmann an sich als soziales System bezeichnet werden kann (Kühn & Koschel, 2018, S. V). Gruppendiskussionen bieten Zugang zu »Gruppenmeinungen« (Mangold, 1960), die über die Summe von Einzelmeinungen hinausgehen und als Produkt kollektiver Interaktionen innerhalb des diskutierenden Kollektivs bereits ausgebildet wurden (vgl. Bohnsack, 2018, S. 370; Mangold, 1960, S. 49, 1973, S. 240).

Unterschiedliche Modelle der Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack, 2018, 369ff.) basieren auf der Überlegung, statt Einzelanalysen entweder Gruppenmeinungen (Mangold, 1960) oder auch die Ansichten von Großgruppen bzw. Milieus oder Kollektiven zu erfassen. Als zentrale Problematik erweist sich hierbei der Umgang mit der Interpretationsabhängigkeit und dem Prozesscharakter von Meinungen, die im Verlauf von Gruppendiskussionen entstehen oder sich verändern. Infolgedessen entstanden unterschiedliche interpretative Ansätze, die Aspekte lokalen und situativen Aushandelns berücksichtigten. Während die Nutzung von Gruppendiskussionen z.B. beim Ansatz der Focus Groups auf die Generierung von Forschungsfragen und Hypothesen beschränkt blieb, lag das Ziel der sogenannten Group Discussion im intensiven Feldzugang zu sozialen Gruppen und Milieus, was deren Prozesshaftigkeit und interaktive Sinnzuschreibung erlaubte (Bohnsack, 2018, S. 373).

Kritik wird an der Methode hinsichtlich der fehlenden Reproduzierbarkeit ihrer Ergebnisse geübt, weshalb ihr auch eine mangelnde Zuverlässigkeit zugesprochen wird. Zur besseren empirischen Nachvollziehbarkeit wurden klare methodologische Schritte eingeführt, teilweise durch standardisierte Anteile oder komparative Analysen. Zudem bestand Kritik an der Fokusgruppen-Diskussion bzw. dem »focus group interview« oder der »focus group discussion« als halbstrukturierter Gruppen-

diskussion², weil die Konversation der Teilnehmenden dabei kaum Eingang in die Auswertung von Gruppendiskussionen findet (Bohnsack, 2015, S. 372).

Charakteristisch für Gruppendiskussionen ist ihre lineare Struktur, da »nur ein Thema nach dem anderen besprochen werden [...] immer nur eine Person zur Zeit reden kann« (Kühn & Koschel, 2018, S. V). So setzt nach einer anfänglich konzentrierten Gesprächssituation mit zunehmender Zeit Ermüdung ein. Dennoch ist die Gruppendiskussion »eine ungemein wertvolle Möglichkeit, um unterschiedlichste Beiträge zum gleichen Thema in kurzer Zeit zu mobilisieren« (Kühn & Koschel, 2018, S. V). Die spezifische Ausformung einer Gruppendiskussion hängt einerseits von der Gruppe, andererseits von der Erhebungssituation ab.

Gruppendiskussionen bestehen aus keinen Realgruppen, denn sie werden für diesen Anlass nach bestimmten Überlegungen zusammengesetzt. Bei der Bildung der Diskussionsgruppen wird versucht, emergierende Anteile durch homogene Gruppen zu verringern, da bei diesen wird davon ausgegangen, dass dort bereits vorhandener Sinn reproduziert wurde und Meinungsbildungen und -änderungen in geringerem Maße vorkommen. Demografische Kriterien zu »diskursiven Formationen« (vgl. Nonhoff, 2004, S. 64) sollen es bei zusammengesetzten Diskussionsgruppen erleichtern, spezifische Sinnzuschreibungen und Orientierungen festzustellen. Homogene Gruppen verfügen zudem über »atheoretisches Wissen« (Nohl, 2017, S. 6), das sie aus lebensweltlichen Praxen im Alltag gewonnen haben. Dies wird auch als »implizites Wissen« (Polanyi, 1985) oder »praktischer Sinn« (Bourdieu, 1993) bezeichnet. Besonders Menschen mit gleichen Handlungspraxen, wie im beforschten Kunstleistungskurs, verbinden nicht nur atheoretische Wissensbestände, sondern auch »konjunktive Erfahrungen« (vgl. Nohl, 2017, S. 6), weshalb sie diese im Umgang miteinander kaum noch erläutern. Dies erschwert die Erschließung atheoretischer Wissensbestände und konjunktiver Erfahrungen.

Da die spezifische Erhebungssituation von Gruppendiskussionen über die Generierung brauchbaren Datenmaterials entscheidet, ist ihre durchdachte Gestaltung bedeutsam. Für die Leitung von Gruppendiskussionen hat Bohnsack (2018, S. 38off.) die folgenden reflexiven Prinzipien formuliert:

1. Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Interventionen
2. Vorschlag von Themen, keine Vorgabe von Propositionen
3. demonstrative Vagheit
4. kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge

2 Vgl. <https://lehrbuch-psychologie.springer.com/glossar/fokusgruppen-diskussion#:~:text=Eine%20Fokusgruppen-Diskus-sion%20%28%E2%80%99Efocus%20group%20interview%E2%80%99C%2C%20%E2%80%99Efocus%20group%20discussion%E2%80%99C%29,Cruppe%20liegt%20in%20der%20Regel%20bei%204%E2%80%9938%20Personen> [Letzter Zugriff 21.09.2023].

5. Generierung detaillierter Darstellungen
6. immanente Nachfragen
7. die Phase exmanenter Nachfragen
8. die direktive Phase

Während für die Sicherung der Video- oder Audiodaten mittlerweile auf einfach zu handhabende digitale Möglichkeiten zurückgegriffen werden kann und ihre Verschriftlichung in Form von Transkriptionen erleichtert wird, bleibt die Herausforderung, sich für ein Auswertungsverfahren zu entscheiden. Gemäß der Forschungsfrage und des -interesses lässt sich z.B. entweder eine formulierende oder reflektierende Interpretation, eine Typenbildung nach Bohnsack (2018) vornehmen oder aber eine Textanalyse in Anlehnung an die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik nach Oevermann (1986) durchführen.

Für die Auswertung gilt es zunächst die Daten nach ihrem Gehalt zu unterscheiden: nach dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt. Der immanente Sinngehalt lässt sich nach intentionalem Ausdruckssinn und objektivem Sinn gliedern. Während der intentionale Ausdruckssinn empirisch nicht erfassbar ist, lässt sich der objektive Sinn durch die formulierende Interpretation als thematischer Gehalt des Gesagten erfassen. Demnach wird mit der formulierenden Interpretation das herauszuarbeiten versucht, was gesagt wird. Auf den dokumentarischen Sinngehalt, der sich anhand einer Rekonstruktion des Herstellungsprozesses oder der Orientierungsmuster ermitteln lässt (vgl. Bohnsack, 2018, S. 382f.; Nohl, 2017, S. 6), hebt die reflektierende Interpretation ab. Zur Erforschung von »konjunktiven Erfahrungen« bzw. dem dokumentarischen Sinngehalt wendet Bohnsack eine komparative, sequenzanalytische Vorgehensweise an (Nohl, 2017, S. 7f.).

Eine weitere interpretative Vorgehensweise ist die sinn- und soziogenetische Typenbildung (vgl. Bohnsack, 2018, S. 383; Nohl, 2017, S. 9). Dabei wird ein Typus durch eine komparative Analyse von Fällen aus dem Einzelfall mittels einer dokumentarischen Methode ausgearbeitet. Bei der soziogenetischen Typenbildung wird die Entstehungsgeschichte beachtet, die über die sinngenetische Typenbildung unterschiedlicher Orientierungsrahmen hinausgeht. Dies ermöglicht eine mehrdimensionale Typenbildung, die auf generalisierungsfähigere empirische Aussagen zielt (Nohl, 2017, S. 11).

Auch die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik (Reichertz, 1991, S. 223; Oevermann, 1986) zielt als »Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung« (Wernet, 2021, S. 13) auf die Rekonstruktion von Sinnstrukturen, statt nur konkrete Inhalte und Motive zu erfassen. Wurde damit anfangs die Struktur sozialisatorischer Interaktion untersucht, erweiterte sich ihr Anwendungsgebiet auf unterschiedliche textuelle Forschungsdaten. Zunächst geschah dies als summarische Interpretation, im Späteren wurden Feinanalysen von Texten auf acht Ebenen oder eine ausführliche Interpretation objektiver Sozialdaten durchgeführt. In der Kunstpädagogik

kommt die Methode auch bei visuellen Gehalten als objektiv hermeneutische Bildanalyse zum Einsatz (Peez, 2006, S. 21). Von allen hermeneutischen Varianten setzt sich die Sequenzanalyse durch, sodass unterschiedliche Varianten von Auslegungsprozeduren, die auf die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik Bezug nehmen, entwickelt wurden (Reichertz, 1991, S. 225).

Nach dem Strukturkonzept der objektiven Hermeneutik zeigen sich textliche Strukturen dreidimensional, die sich auf einer Zeitachse reproduzieren und transformieren. Die Vorstellung von einem mechanistischen, zweidimensionalen Aufbau von Elementen und Relationen wird damit obsolet. Strukturen mit geringerer Reichweite wie Deutungs- und Interaktionsmuster von Gruppen oder einzelnen Subjekten zeigen sich grundsätzlich flexibler in ihrer Transformation als historische Strukturen, die sich auf größere Zeiträume und Bevölkerungsgruppen beziehen. Sie sind eingelagert in Handlungskompetenzen und werden über performative Vollzüge regelgeleiteter Handlungen sichtbar. Ohne reflexive Zuwendung bleiben sie den Handelnden meist unbewusst. Auch für die forschungsmethodische Erschließung anhand der objektiven bzw. strukturellen Hermeneutik bedarf es bestimmter Voraussetzungen. Hierzu gehört neben einer intensiven Analyse auch ein möglichst geringes Maß an neurotischer sowie ideologischer Voreingenommenheit sowie die Kenntnis über die untersuchte Gemeinschaft aus der Innensicht und nach Möglichkeit auch ein Forschungsteam, das sich kollektiv und diskursiv mit der Textauslegung beschäftigt (Reichertz, 1991, S. 225). Hierin zeigen sich die Herausforderungen einer Methode, die kaum exakt beschrieben und operationalisiert werden kann, sondern als »Kunstlehre« (Reichertz, 1991, S. 225) durch die eigene Anwendungspraxis angeeignet wird.

Nach dem qualitativen Paradigma führt die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik deshalb auch weniger zu gesetzesmäßigen und tatsachenwissenschaftlichen Aussagen als zur Offenlegung der ausdrucksgestalthaften Artikulationen von Texten. Oevermann bezeichnet dies als »Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit« (1986, S. 47), wonach »die Wirklichkeit sinnstrukturiert verfasst ist und dass diese sinnstrukturelle Verfasstheit sich [...] zum Ausdruck bringt« (Wernet, 2021, S. 20). Zur Erfassung der Textförmigkeit in Gruppendiskussionen müssen Texte so erhoben werden, dass sie »Wort für Wort« ausgewertet werden können, weil sich nur dann die Sinn gestalt und nicht nur der Inhalt erfassen lässt. Um die latenten Sinnstrukturen (Wernet, 2021, S. 27) explizieren zu können, stützt sich die objektive Hermeneutik auf das wörtliche Protokollieren und Interpretieren. Dass hierbei gerade das Spannungsfeld zwischen manifestem Sinn und latenten Sinnstrukturen einen Erkenntnisgewinn für das beforschte Feld liefert, stellt Wernet heraus:

»Es geht vielmehr darum, die Differenz, manchmal sogar Widersprüchlichkeit zwischen manifest und latent, zwischen Gemeintem und Gesagtem in den Blick zu nehmen. Denn was die Besonderheit und Einzigartigkeit eines Falls ausmacht,

sind nicht die latenten Sinnstrukturen als solche, sondern die spezifische Beziehung, die sich zwischen manifesten und latenten Motiven zeigt.« (Wernet, 2021, S. 33)

»Herzstück« (Oevermann, 2016, S. 65) der objektiven Hermeneutik ist die genaue und daher zeitintensive Analyse von Sequenzen. Vertiefte Erkenntnisse, die über das Paraphrasieren von Lebenspraxis hinausgehen, manifestieren sich nach Oevermann nicht im Handlungsvollzug als Routinen, sondern als Krisen, die zumeist nicht in den Handlungsvollzug gelangen, aber im Text angelegt sind (vgl. Oevermann, 2016, S. 67). Durch den abduktiven Schluss (Reichert, 2016, S. 131) versucht die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik, »Neues zu entdecken und nicht bereits Bekanntes zu verallgemeinern« (Reichert, 1991, S. 226).

Die Grenzen der objektiven Hermeneutik liegen im hohen Zeitaufwand bei der Vorgehensweise, sodass lediglich eine Einzelfallstrukturekonstruktion im Rahmen dieser Arbeit möglich ist, weil die Forschende-Lehrende eine qualitativ-empirische Forschung im eigenen Wirkungsfeld betreibt. Zwar kann deshalb mithilfe der objektiven Hermeneutik zu keiner Strukturgeneralisierung mit allgemeinen Aussagen gelangt werden, allerdings eignet sich dieses Verfahren als eines der »reflektiertesten innerhalb der [...] qualitativen Sozialforschung« (Reichert, 1991, S. 226) besonders für die qualitativ-empirische Wirkungsforschung im eigenen Arbeitsfeld. Dadurch lassen sich subkutane Strukturen und Sinngehalte gerade in Feldern erschließen, die ansonsten durch die eigenen beruflichen Routinen verschlossen blieben.

Wie die Gruppendiskussion methodisch umgesetzt wurde, wird in dem Kapitel 6.3.1 entlang der Schritte Erhebung, Auswahl, Aufbereitung und Auswertung der Daten dargelegt.

6.2.2 Fotografische Dokumentation

Da im Rahmen der Studie fotografische Forschungsdaten erhoben wurden, wird ein Überblick über das sozialwissenschaftliche Fotografieren mitsamt seinen Anwendungs-, Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten gegeben.

Wie im Kontext des Bildbegriffs, der Bildorientierung und -kompetenz erläutert (vgl. Bd. 1, 2.2.3), haben Bilder eine Bedeutungsaufwertung im Zuge des »Iconic Turn« erfahren (Boehm, 1994). Durch die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche hat sich die Präsenz des Visuellen neuerlich gesteigert und dessen Wirkungsmacht beschleunigt, sodass »die Bedeutung von Medien in ihrer Einbindung in bestimmte Alltagspraktiken« (Fritzsche, 2013, S. 34) zu einer »mediengesättigten Welt« geführt hat (ebd., S. 33).

Visuelle Daten sind als Forschungsmaterial in den transatlantisch und europäisch geprägten Wissenschaften aufgrund des Okularzentrismus anerkannt, wozu Bilder, aber auch Fotografien als Medienbilder gehören (vgl. Bd. 1, 2.2.1). Zweifel an

deren wissenschaftlicher Eignung kamen durch die Dekonstruktion der Annahme auf, dass Fotografien objektive Nachweise bzw. Repräsentationen der Wirklichkeit seien, wodurch Fotografien als soziale Konstruktionen zur Reproduktion machtförmeriger und asymmetrischer Beziehungen beitragen (Harper, 2015, S. 407). Die Orientierung an textuellen Daten im Zuge des »Linguistic Turn« in den Sozialwissenschaften (vgl. Bd. 1, 2.2.3) hat die gleichwertige Anerkennung visueller Datenmaterialien ebenfalls erschwert (Voigt, 2023, S. 61). Dies gilt auch für das sozialwissenschaftliche Fotografieren (Harper, 2015, S. 402), dem teils immer noch seine analytische Relevanz abgesprochen wird, indem auf seinen illustrativen Charakter und seine mangelhaft spezifische Erkenntnisfunktion verwiesen wird (Emmison & Smith, 2000, S. 55).

Mit den Cultural Studies hat sich jedoch die Erkenntnis in der qualitativen Medienforschung durchgesetzt, dass Bilder, Bildrezeption, -produktion und Medienutzung in soziale Kontexte eingebettet sind. Daraus sind Verfahren zur Erhebung, Aufbereitung als auch zur Auswertung visueller Daten entstanden, »die Machtverhältnisse in den Beziehungen zwischen den untersuchten Subjekten und den Forschenden neu zu ordnen« versuchen (Harper, 2015, S. 408).

Als visuelle Erhebungsmethode ist die fotografische Selbstdokumentation zu nennen, die früh von Ewald beim Versuch angewendet wurde, adultistische und kolonialistische Perspektiven aufzugeben. So hat sie Kindern der Appalachen die Aufgabe der fotografischen Selbstdokumentation überlassen (Harper, 2015, S. 408) und diese zusammen mit Beschreibungen der Beforschten veröffentlicht (Ewald, 1985). Ewald setzte bei der fotografischen Selbstdokumentation auf eine Wort-Bild-Integration, auf die sich bereits bei früheren methodischen Umgangsweisen mit dem sozialwissenschaftlichen Fotografieren gestützt wurde. Dies geschah beispielsweise durch »Legenden zur Stiftung von Sinnzusammenhängen zwischen Fotos und Texten« (Harper, 2015, S. 404).

Pragmatische Gründe sprechen für die Anwendung fotografischer Methoden und den Einsatz von Fotografie zur Erhebung von Forschungsdaten, da aufgrund der Digitalisierung immer einfacher zu handhabende digitale Technik verfügbar ist. Konstatierte Moser bereits 2005, dass die kleinen und handlichen Fotokameras inzwischen intuitiv zu bedienen seien sowie die Datenübertragung auf den Computer leicht sei (Moser, 2005, S. 27), ermöglichen Smartphones mit immer professionelleren Kameras inzwischen eine technisch noch unkompliziertere Erhebung von fotografischen Forschungsdaten. Unter Einbeziehung aller Beteiligten können durch Selbstdokumentation so plurale visuelle Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand gewonnen werden.

Bei visuellen Forschungsdaten ergibt sich die Herausforderung, eine Auswertungsmethode zu finden, die dem fotografisch erzeugten Datenmaterial angemessen ist und zugleich die Prozesse visueller Konstruktion berücksichtigt. Fotografien akkumulieren ebenso wie Bilder im Allgemeinen »schier unglaubliche Mengen

von Informationen« (Harper, 2015, S. 403) und zeichnen sich im Gegensatz zur linearen Struktur schriftlicher Daten durch Simultaneität aus (Peez, 2006, S. 17). Eine methodisch klar strukturierte Möglichkeit zur Bildinterpretation bieten Methoden der Kunstwissenschaft (Peez, 2004, S. 1) wie die von Abi Warburg angelegte und von Erwin Panofsky zum Drei-Stufen-Modell der Ikonologie fortentwickelte, allgemein anerkannte Methode der Kunstbetrachtung (Kopp-Schmidt, 2004, S. 51), die die Gleichzeitigkeit des Visuellen in eine geordnete textuelle Chronologie überführt. Für die Auswertung von fotografischen Forschungsdaten kann durch sie der Entstehungs- und Repräsentationszusammenhang von sozialwissenschaftlichen Fotografien jedoch nur bedingt erfasst werden. Ihre Gliederung entlang der ikonografischen Beschreibung, der ikonografischen Analyse sowie der ikonologischen Interpretation (ebd., S. 59) bildet aber dennoch ein Grundgerüst für unterschiedliche Methoden der Bildinterpretation. Auch Holzwarths Schema der kontextbezogenen Bildinterpretation (2006, S. 180) nimmt auf das Drei-Stufen-Modell von Panofsky Bezug und ist, aufgrund der Einbeziehung von Kontextinformationen, geeignet, um fotografische Forschungsdaten auszuwerten.

Für die kontextbezogene Bildinterpretation sieht Holzwarth fünf Schritte der Bildinterpretation vor (vgl. Bd. 2, 1.10). Erstens die Auswahl der zu interpretierenden Bilder entsprechend der Forschungsfrage. Je nach Erkenntnisinteresse und Fallkonstruktion können Einzelbildanalysen oder Serienanalysen, personenbezogene Fallanalysen, thematisch geleitete oder kontrastive Analysen vorgenommen werden. Als zweiter Schritt folgt darauf die Ersteindrucksanalyse, wodurch die Subjektivität von Forschenden nutz- und kontrollierbar gemacht werden soll. Hierzu schreiben sie ihre spontanen Assoziationen, Gedanken und Gefühle zu den Fotomaterialien auf, um sie zu sichern. Im dritten Schritt erfolgt die formale und deskriptive Analyse, die dazu dient, das Dargestellte zu beschreiben, das Bild als Ganzes zu erfassen und Beziehungen zwischen Form und Bedeutung unter Berücksichtigung aller wesentlichen Bildelemente zu untersuchen. In einem vierten Schritt werden Lesarten und Deutungen zugelassen, ohne Kontextinformationen hinzuzuziehen. Später können auch Zusatzinformationen wie Feldnotizen, Selbstaussagen, Interviewmaterial oder wissenschaftliche Literatur hinzugenommen werden, um im fünften Schritt nach plausiblen und weniger plausiblen Deutungen zu sortieren. Abschließend wird danach gefragt, welche Deutungen die visuellen Materialien über den Forschungsgegenstand nahelegen. Hierbei kann nun sowohl Fachwissen als auch spezifisch subkulturelles oder anderweitig situiertes Wissen der Beforschten einbezogen werden (vgl. Holzwarth, 2006, S. 180).

Wie die fotografische Dokumentation methodisch eingesetzt wurde und wer an der Generierung und Auswertung von Fotodaten beteiligt war, wird in Kapitel 6.3.2 erläutert.

6.3 Konstruktion der Teilstudien

Das vorliegende Forschungsvorhaben wurde in zwei Teilstudien umgesetzt, die jeweils verbalsprachliche und visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglichen. Die Vorgehensweise wird für beide Teilstudien in den folgenden Unterkapiteln 6.3.1 und 6.3.2 erläutert.

6.3.1 Teilstudie 1: Verbalsprachliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

In Teilstudie 1 wurden mittels Gruppendiskussionen Äußerungen verbalsprachlicher Perspektiven der Jugendlichen auf den Forschungsgegenstand gewonnen. Der forschungsmethodische Ablauf der Teilstudie 1 wird nun anhand der Schritte Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie Auswertung dargelegt.

Erhebung der Forschungsdaten der Gruppendiskussionen

Die Datenerhebung der Gruppendiskussionen wurde für das vorliegende Forschungsvorhaben möglichst zeitnah nach dem Eröffnungstag der Gruppenausstellung des Kurses terminiert. Dies gewährleistete einen Rückblick auf den überwiegenden Teil des erweiterten Kunstunterrichts und verhinderte einen möglichen Zeitdruck aufgrund der Abiturvorbereitungen und -prüfungen des Kurses. Zudem sollte die Gruppenausstellung und ihre Eröffnungsveranstaltung für die Jugendlichen gut einsehbar sein, ohne dass die Eindrücke der Vernissage andere Anteile des Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen zu stark überlagern.

Die drei Gruppendiskussionen fanden während der regulären Unterrichtszeit im Besprechungsraum der beteiligten Schule statt und dauerten zwischen ca. 39 und 60 Minuten (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2). Jeweils drei bis fünf Jugendliche, die sich als Gruppen zuvor auch bei der Vorbereitung ihrer Gruppenausstellung gebildet hatten, fanden sich zusammen. Die Moderation der Gruppendiskussionen wurde von einer außenstehenden Fachperson³ übernommen, die den Jugendlichen zuvor unbekannt war. Die Wahl einer außenstehenden Person sollte die Jugendlichen motivieren, möglichst auch atheoretisches Wissen und konjunktive Erfahrungen stärker zu thematisieren, als dies gegenüber ihnen bekannten Vermittelnden zu erwarten gewesen wäre (vgl. Bd. 1, 6.2.1; Nohl, 2017, S. 6). Die fachliche Expertise im Feld Kunstpädagogik und Kunsttherapie der Moderierenden und ihre Erfahrungen in Gesprächs- und Erhebungssituationen sollte, wegen der sensiblen Anteile von Intersektionalität, einen geschützten Rahmen für die Gruppendiskussionen bieten.

3 Die Gruppendiskussion wurde von einer Kunstpädagogin und -therapeutin moderiert (vgl. https://www.uni-frankfurt.de/119184367/Dr_Petra_Saltuari [Letzter Zugriff 19.09.2023]).

Zur methodischen Absicherung wurden für die Erhebungssituation die von Bohnsack formulierten, reflexiven Prinzipien für die Leitung von Gruppendiskussionen zugrunde gelegt (vgl. Bd. 1, 6.2.1; Bohnsack, 2018, S. 380ff.).

Zwecks der Datensicherung der Gruppendiskussionen wurde ein Laptop mit dem Programm Quick Time Player verwendet. Der Laptop und das Programm wurden von einer Jugendlichen des Kurses bedient, um die Moderierende zu entlasten, ohne jedoch die Forschende-Lehrende einzubeziehen, wodurch ggf. Befangenheit in der Diskussionsgruppe entstanden wäre. Es wurde ein digitales Programm zur Videografie gewählt, um eine bessere Zuordnung der Redebeiträge für die Transkription aufgrund der Bilddaten zu ermöglichen. Dadurch konnten sowohl akustische, gestische als auch mimische Ausdrucksmittel der Diskutierenden erfasst werden.

Auswahl und Aufbereitung der Forschungsdaten der Gruppendiskussionen

Das videografische Material zur Aufzeichnung der drei Gruppendiskussionen lag in Form dreier MP4 Video-Containerformate vor, die in einem ersten Materialdurchgang von der Forschenden-Lehrenden gesichtet wurden. Es stellte sich heraus, dass in der dritten Diskussionsgruppe einige Jugendliche zu Wort kamen, die bereits an der zweiten Gruppendiskussion beteiligt waren. Während die beiden ersten Gruppendiskussionen als inhaltlich ergiebig schienen, fanden sich in der dritten Gruppendiskussion repetitive Aussagen und es war eine deutliche Ermüdung der Teilnehmenden bemerkbar (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. V). Daher wurden die ersten beiden Gruppendiskussionen für die Aufbereitung ausgewählt.

Um textuelles Material zur sequenzanalytischen Auswertung aus den Videodateien zu generieren, wurden Transkripte anhand der videografischen Aufzeichnungen von der Forschenden-Lehrenden erstellt. Lautmalerische, gestische und mimische Ausdrucksmittel wurden lediglich dann erfasst, wenn sie in den Gruppendiskussionen deutlich zutage traten. Eine vollständige Transkription dieser para- und nonverbalen Kommunikation war jedoch aufgrund der Datenmenge und Auslastung nicht möglich. Die Transkripte der beiden analysierten Gruppendiskussionen finden sich im Materialband dieser Arbeit (vgl. Bd. 2, 2.5.1, 2.5.2).

Die Auswahl der Sequenzen zur Analyse erfolgte entlang von fünf zentralen Kriterien: Erstens sollten in den jeweiligen Sequenzen unterschiedliche Jugendliche zu Wort kommen. Zweitens wurden Redebeiträge priorisiert, in denen die Jugendlichen selbst die Bedeutsamkeit der darin geäußerten Erfahrungen und Inhalte betonten. Drittens wurde darauf geachtet, dass in den unterschiedlichen Sequenzen verschiedene Anteile des Kunstunterrichts zur Sprache kamen. Viertens sollten die Sequenzen Hinweise auf gelingende oder hinderliche Anteile des beforschten Kunstunterrichts enthalten. Als letztes Kriterium für die Auswahl der Sequenzen galt ihre Aussagefähigkeit über die intersektionalitätssensiblen Anteile des Kunstunterrichts.

Auswertung der Gruppendiskussionen

In Anlehnung an die objektive bzw. strukturelle Hermeneutik erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen (vgl. Bd. 2, 1.8) sequenzanalytisch (vgl. Bd. 1, 6.2.1). Um die Bedingungen des beforschten Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen anhand der textuellen Datenmaterialien aus den Kleingruppendiskussionen auch in ihren latenten Strukturen und Sinngehalten zu erfassen und nicht nur die bereits routinierten Strukturen des eigenen Kunstunterrichts durch das Datenmaterial abzubilden, wurden zunächst Sequenzen für eine intensivierte Analyse selektiert. Dabei wurde aufgrund der Kritik an der objektiven bzw. strukturellen Hermeneutik besonders darauf geachtet, den eigenen Normalitätsvorstellungen reflexiv zu begegnen (vgl. Reichertz, 1991, S. 227f.). Dies geschah durch einen Austausch mit anderen Forschenden und durch eine zeitintensive Vorgehensweise, bei der »Wort für Wort« (Wernet, 2021, S. 21) nicht nur latente Sinnstrukturen (Wernet, 2021, S. 27) expliziert, sondern auch eine forschende Distanzhaltung zum eigenen Unterricht eingenommen wurde.

Die Generierung von Sequenzen folgte wesentlich der Kommunikationsstruktur der jeweiligen Diskussionsgruppe, wodurch unterschiedlich lange sowie verschieden eng aufeinanderfolgende Sequenzen entstanden. Mit der Bildung von mindestens 10 Sequenzen für beide Gruppendiskussionen ließ sich gewährleisten, dass unterschiedliche Sinngehalte der jeweiligen Gruppendiskussion erfasst wurden. Zur Sicherstellung von Transparenz bei der Auswertung wurden nach der Zeilenangabe der gesamten Sequenz anhand der Nennungen von Textstellen der jeweiligen Transkripte verdeutlicht, auf welche Worte sich die Interpretation bezieht. Sofern hilfreich, wurden Literaturverweise gegeben oder Angaben herangezogen, über die die Forschende-Lehrende als eines der »kompetente[n] Mitglieder der untersuchten Sprach- und Interaktionsgemeinschafts« (Reichertz, 1991, S. 225) verfügte.

Damit trotz der umfangreichen Sequenzanalysen der Überblick behalten wird, folgt am Schluss der Darstellung jeder Sequenzanalyse eine Zusammenfassung ihrer wesentlichen Sinngehalte. Für eine synthetisierte Gesamtaussage zu den Gruppendiskussionen (vgl. Bd. 1, 7.1.4) wurde zunächst ein Zwischenfazit zu beiden Gruppendiskussionen gezogen (vgl. Bd. 1, 7.1.3). Dadurch konnte die Struktur der Sinngehalte herausgearbeitet werden, die sich auf folgende Themen verteilt: bildnerische Praxen, Gruppenzusammenhang, Räume und Orte, Ausstellungen und Ausstellungskonzeption, Öffentlichkeit und Privatheit, Diversität, Differenz und Diskriminierung. Gemäß dieser Themenfelder konnten in der synthetisierten Gesamtaussage der Gruppendiskussionen hinderliche Bedingungen und Gelingensbedingungen eines Kunstunterrichts mit intersektionalitätssensiblen Ansätzen extrahiert werden. Durch diese Vorgehensweise lag ein umfangreiches Zwischenfazit sowie eine verdichtete, synthetisierte Gesamtaussage für die Materi-

altriangulation mit den fotografischen Datenmaterialien vor, die in der Teilstudie 2 erhoben wurden.

6.3.2 Teilstudie 2: Visuelle Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

Teilstudie 2 basiert auf den visuellen Daten aus der fotografischen Selbstdokumentation der Jugendlichen. Auch hier wird das forschungsmethodische Vorgehen der Teilstudie 2 entlang der Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie Auswertung dargelegt.

Erhebung der fotografischen Forschungsdaten

Die fotografische Dokumentation des beforschten Kunstunterrichts⁴ übernahmen überwiegend die an ihm beteiligten Jugendlichen. Die Vergabe der Fotodokumentation für den Kunstunterricht an den jeweiligen Unterrichtstagen erfolgte nach dem Rotationsprinzip auf freiwilliger Basis und je nach unterrichtlicher Involviertheit der Jugendlichen. Aufgrund der erweiterten Zeiten des Kunstunterrichts auf sechs Schulstunden übernahmen teilweise zwei Jugendliche die fotografische Dokumentation zusammen, um nicht über längere Zeit an eigenen unterrichtlichen Prozessen gehindert zu werden. Die Jugendlichen verwendeten hierfür, entsprechend dem BYOD-Konzept⁵ der Schule, ihre eigenen Endgeräte. Überwiegend handelte es sich dabei um Smartphones mit integrierter Digitalkamera. Die digitalen Daten der fotografischen Dokumentation wurden meist noch am selben Tag, teilweise aber auch an den Folgetagen von den Jugendlichen per Mail an die Forschende-Lehrende geschickt.

Wenn eine hohe Beteiligung der Jugendlichen im Kunstunterricht bestand und die Fotodokumentation von den Jugendlichen vergessen wurde oder sie an der aktiven Unterrichtsteilnahme hinderte, dann bat die Forschende-Lehrende weitere Vermittelnde, die Aufgabe der Absicherung der visuellen Datenlage zu übernehmen oder erstellte selbst Fotoaufnahmen in Rücksprache mit den Jugendlichen.

Aufbereitung und Auswahl der fotografischen Forschungsdaten

Die Aufbereitung der fotografischen Daten wurde anteilig von den Jugendlichen und der Forschenden-Lehrenden vorgenommen. Entsprechend ihrer Entstehungsdaten an den unterschiedlichen Tagen, an denen der erweiterte Kunstunterricht mit

4 Einverständniserklärungen zur fotografischen Dokumentation, in denen über das Forschungsinteresse und die Verwendung des Fotomaterials informiert wurde, erhielten die Jugendlichen zu Beginn des Leistungskurses in schriftlicher Form.

5 Mit »Bring Your Own Device« (BYOD) ist die Nutzung privater mobiler Endgeräte wie Laptops, Tablets oder Smartphones in den Netzwerken von Institutionen wie Schulen gemeint (vgl. Drewes, 2017).

intersektionalitätssensiblen Ansätzen stattfand und fotografisch begleitet wurde, wurden die Fotodaten von den Jugendlichen per E-Mail an die Forschende-Lehrende gesendet und von ihr chronologisch nach Datum sortiert gespeichert. Zwecks Besprechung dieser im Rahmen von Forschungskolloquien wurde eine Auswahl von jeweils zehn bis 12 Fotografien von verschiedenen Unterrichtseinheiten digital sowie analog von der Forschenden-Lehrenden für das Forschungskolloquium zur Verfügung gestellt.

Die Selektion der fotografischen Daten erfolgte gemeinschaftlich mit Fachpersonen der Kunstpädagogik im Rahmen von Forschungskolloquien⁶, um der eigenen Voreingenommenheit als Forschende-Lehrende zu begegnen. Folgende Auswahlkriterien wurden hierbei zur Erstellung des fotografischen Datenkorpus gemeinsam festgelegt: Eine gute Sicht- und Erkennbarkeit, die Eignung für die Einzelbildanalyse, aber auch für die Kontrastierung mit weiterem Fotomaterial sowie die Triangulation mit weiteren Datenmaterialtypen. Die Abbildung einer der exemplarischen Unterrichtsphasen und ohne zu starke Engführung auf eine begrenzte Personengruppe. Ergänzt wurde noch eine intensive Bildwirkung als Auswahlkriterium, wodurch die affektiven oder irritierenden Eindrücke der Forschenden berücksichtigt werden konnten. Anhand dieser Kriterien fand die Auswahl von zwei Einzelbildern von unterschiedlichen Tagen und Phasen des beforschten Kunstunterrichts statt. Die genaueren Überlegungen für die Einzelbildauswahl finden sich analog zum ersten Schritt der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth in den Kapiteln 7.2.1.1 sowie 7.2.2.1. Dort werden sie auf die jeweiligen Fotomaterialien bezogen (vgl. Bd. 1, 7.2.1.1, 7.2.2.1).

Auswertung der fotografischen Forschungsdaten

Die Auswertung der fotografischen Materialien (vgl. Bd. 2, 1.8) basierte auf der in Kapitel 6.4 geschilderten Auswahl zweier Fotomaterialien und wurde am Folgetag des Forschungskolloquiums⁷ einer gemeinsamen Auswertung mithilfe der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth unterzogen (vgl. Bd. 2, 1.10). Bereits im Vorfeld hatten sich die Teilnehmenden des Kolloquiums mit der kontextbezogenen Bildinterpretation nach Holzwarth vertraut gemacht und wendeten diese auf die digitalen sowie analogen Fotodaten an, die von der Forschenden-Lehrenden für das Forschungskolloquium zur Verfügung gestellt wurden. Zur Sicherung der einzelnen Schritte der kontextbezogenen Bildinterpretation führte die Forschende-Lehrende ein digitales Protokoll und erstellte eine Audiodatei mit dem Programm Quick Time Player. Die protokollarische und auditive Sicherung ermöglicht es der

6 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

7 Exemplarisch für die Forschungskolloquien ist die Retraite der Zürcher Hochschule der Künste vom 30.01. bis 01.02.2023 in Zürich.

Forschenden-Lehrenden, die kollektive Auswertung im Folgenden textuell möglichst genau darzustellen. Zudem konnte die Forschende-Lehrende durch ihre Rolle als Protokollierende im Auswertungsvorgang zurücktreten und stattdessen der Auswertung der Forschungsgemeinschaft aus einer distanzierten Haltung folgen.

Während der Auswertung wurde von den Forschenden eine visuelle Ergänzung zu den textuellen Auswertungen angeregt. Daher wurden Visualisierungen für beide Fotomaterialien angefertigt. Dazu notierte die Forschende-Lehrende zentrale Begriffe, visuell basierte Äußerungen oder Nennungen von Fachliteratur, die während der Interpretation erfolgten und kontextualisierte sie mit weiteren visuellen Datenmaterialien wie z.B. dem Tafelbild des Kunstunterrichts, Fotografien betrachteter Artefakte oder Herstellungspraxen der Jugendlichen zu ihren gezeigten bildnerischen Produkten. Die durch die Visualisierungen beider Fotomaterialien gewonnenen Einsichten flossen in die Deutungen ein und trugen zur Differenzierung zwischen plausiblen und weniger plausiblen Deutungen bei (vgl. Bd. 1, 7.2.1.5, 7.2.2.5).

Aus den kontextbasiert plausibilisierten Deutungen konnte abschließend ein umfangreiches Zwischenfazit zu beiden Fotomaterialien erstellt werden, das sich auf alle Themen bezieht, die auch in Teilstudie 1 vorkamen: bildnerische Praxen, Gruppenzusammenhang, Räume und Orte, Ausstellungen und Ausstellungskonzeption, Öffentlichkeit und Privatheit, Diversität, Differenz und Diskriminierung. Dies war die Grundlage für die verdichtete, synthetisierte Gesamtaussage, an die sich eine Methodenkombination mit den Daten der Gruppendiskussion anschloss.

