
PATRICK BETTINGER

Rekonstruktive Medienbildungsforschung – Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten

Der Beitrag widmet sich der Erforschung von Medienbildungsprozessen und diskutiert hierzu ein – im Rahmen einer Dissertation entwickeltes – qualitatives Forschungsdesign. Ausgehend von einem transformatorischen Bildungsverständnis im Anschluss an die Theorien sozialer Praktiken wird gezeigt, wie Medienbildungsprozesse als Habitustransformationen erhoben und mit einer modifizierten Variante der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können. Neben Biografisch-Narrativen Interviews werden insbesondere mediale Artefakte als Grundlage der Erschließung von Medienbildungsprozessen herangezogen. Hierbei werden die konkreten methodischen Schritte im Forschungsprozess erläutert und die zugrunde liegenden methodologischen Überlegungen reflektiert.

This article examines the way in which research is conducted on the processes of media education and discusses a qualitative research design that the author has developed as part of his graduate thesis. The article takes a transformative understanding of education in connection with the theories of social practices to show how the processes of media education can be identified as transformations of habitus and reconstructed using the documentary method. In addition to biographical-narrative interviews, media artifacts provide the basis for exploring the processes of media education. The author also details the individual steps taken in the research process and discusses its underlying methodological considerations.

Schlagworte | Tags: Mediatisierungsansatz, Praxistheorie, Bildungstheorie, Dokumentarische Methode, Dokumentarische Bildanalyse, Biografisch-Narratives Interview, Visuelle Stilistik, qualitative Bildungsforschung, rekonstruktive Sozialforschung, Habitus, Akteur-Netzwerk-Theorie, ANT, Akteur-Medien-Theorie, AMT, Zeichenmaterialisierungsdispositive, Artefaktanalyse, Bloganalyse, Websiteanalyse

1. Ziel und Motivation

Digitalisierung, Mediatisierung und *Vernetzung* können als Schlagworte gelten, die für gesellschaftsprägende Medienphänomene der Gegenwart stehen. Diese konkretisieren sich in vielen Facetten, wie dem Aufkommen neuer mobiler Endgeräte (vgl. de Witt/Sieber 2013), neuen Softwareformaten und Plattformen wie *Social Media* (vgl. Schmidt 2013) oder den vielschichtigen Zusammenhängen im Rahmen von *Big Data* (vgl. Reichert 2014). Diese Phänomene verdeutlichen bei näherer Betrachtung, dass aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein isoliertes Herausgreifen von Einzelaspekten zumeist nicht hinreichend erscheint, um die stattfindenden Veränderungsprozesse und ihre Relevanz für die Individuen in ihrer Komplexität zu erfassen. Das Ineinandergreifen von neuer Hardware, weiterentwickelten Algorithmen sowie sich verändernden menschlichen Praktiken und neuen gesellschaftlichen Orientierungsanforderungen kann erst dann begriffen werden, wenn man dieses Beziehungsgeflecht als dynamisches Wechselverhältnis anerkennt und sowohl theoretisch als auch empirisch sensibilisierte Perspektiven entwickelt.

Geht man mit der zeitdiagnostischen Hintergrundfolie der reflexiven Modernisierung davon aus, dass von einer Erosion biografischer Sicherheiten gesprochen werden kann (vgl. Bonß/Esser/Hohl/Pelizäus-Hoffmeister/Zinn 2004) und sich Bereiche des menschlichen Lebens zunehmend entgrenzen, wodurch Entscheidungszwänge entstehen (vgl. Beck/Bonß/Lau 2004) und sich ein allgemeiner Trend gesellschaftlicher Beschleunigung konstatieren lässt, der unter anderem durch medientechnische Fortschritte bedingt wird (vgl. Rosa 2012), so stellt sich die Frage nach der Bedeutung dieser Entwicklungen für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Medienpädagogik im Besonderen.

Aus Sicht des Mediatisierungsansatzes (vgl. Krotz 2007) ist soziokultureller und medien-kommunikativer Wandel als verzahntes Prozessgeschehen auf Meta-Ebene zu verstehen, das gesellschaftliche Teilbereiche in je unterschiedlicher Weise prägt. Das Leben in „mediatisierten Welten“ (Krotz/Hepp 2012) bedeutet für Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine Vielzahl neuer Anforderungen. Mediatisierte Lebenswelten prägen biografische Verläufe auf spezifische Weise und verlangen den Menschen neuartige Orientierungsleistungen ab (vgl. Krotz 2017). Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen nach Lern- und Bildungsprozessen müssen dieser

Tatsache begegnen. Die Auseinandersetzung mit Bildung als einer sich prozesshaft vollziehenden Veränderung von Orientierungsrahmen im Lebensverlauf wurde in der Erziehungswissenschaft besonders durch Rainer KOKEMOHR geprägt und konnte sich in Form der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung etablieren (vgl. Marotzki 2006). Versteht man Bildung in diesem Sinne als Lernprozess höherer Ordnung, der grundlegende Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen des Menschen nach sich zieht (vgl. Marotzki 1990, S. 52 f.), sind die gesellschaftlichen Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen sich diese Prozesse vollziehen. Durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen (wie sie unter anderem in Form von Mediatisierungsphänomenen auftreten) können solche Transformationen angestoßen werden (vgl. Koller 2012, S. 16). Neben der potentiell auslösenden Rolle von Medien stellt sich die Frage nach möglichen prägenden medialen Einflüssen auf den Verlauf von Bildungsprozessen. Bildung kann in dieser Perspektive als Entstehung neuer Orientierungen verstanden werden, die auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen reagieren und in deren Verlauf sich spezifische Veränderungen des relationalen Verhältnisses zwischen Mensch und Medien vollziehen.

Um diese Zusammenhänge im Sinne eines theoretisch-empirischen Bezugsrahmens greifbar zu machen, bieten sich bildungstheoretische Anknüpfungen zu Theorien sozialer Praxis und insbesondere das von Pierre BOURDIEU ausgearbeitete Habituskonzept (vgl. Koller 2012, S. 23–33; von Rosenberg 2011) an.

Vor diesem Hintergrund und anknüpfend an ein praxeologisches Verständnis von Bildung, entwirft der Beitrag einen empirischen Zugang zur Rekonstruktion von transformatorischen Bildungsprozessen, der insbesondere deren mediale Verfasstheit berücksichtigt. Das Ziel dieses Ansatzes ist die empirisch fundierte Erschließung charakteristischer Prozessverläufe von Habustransformationen im Zusammenspiel mit medialen Artefakten.¹ Der Ansatz kann somit als möglicher Weg zur Erschließung einer Facette medialer Konstitutionskraft (vgl. Fromme/Iske/Marotzki 2011) verstanden werden. Eine praxeologisch ausgerichtete Perspektive auf Medienbildungsprozesse kann sowohl theoretische als auch empirische

¹ Unter Artefakt wird hier jegliches von Menschen geschaffene *Ding* verstanden, unabhängig von dessen physischer Materialität.

Anregungen liefern. Sie ermöglicht zudem, Medienbildung als Phänomen zu begreifen, welches die personale als auch die dinglich-mediale Seite von Bildungsprozessen umfasst. Der nachfolgend skizzierte Entwurf zielt dementsprechend auf die grundsätzliche Frage ab, wie sich Medienbildungsprozesse als Habitustransformationen gestalten, welche charakteristischen Prozessverläufe sich finden lassen und wie das Zusammenspiel von Mensch und Medien im Zuge von transformatorischen Bildungsprozessen zu begreifen ist. Hierzu werden *Biografisch-Narrative Interviews* sowie *mediale Artefakte* herangezogen und mit einer modifizierten Variante der *Dokumentarischen Methode* ausgewertet, um schließlich eine prozessgenetische Typenbildung von Medienbildung zu etablieren. Im Sinne eines iterativen Forschungsprozesses in Anlehnung an den Forschungsstil der *Grounded Theory* versteht sich der hier entworfene Ansatz in erster Linie als Grundlage für weiterführende Theorieentwicklung im Bereich der Medienbildung. Dies bedeutet nicht, dass eine derart gelagerte Untersuchung für die (medien-)pädagogische Praxis irrelevant ist. Diesbezüglich kann der vorgelegte Ansatz auch als Rahmung zur Hervorbringung empirischer Grundlagen für eine reflexive Auseinandersetzung mit medienpädagogischer Praxis gelesen werden.

Zudem ist das hier skizzierte Forschungsdesign als Versuch zu verstehen, in Form der vorgeschlagenen Variante einer Artefaktanalyse methodisches Neuland zu betreten und im Rahmen der qualitativen Sozialforschung der Herausforderung zu begegnen, mediale Phänomene beziehungsweise Medialität als Aspekt sozialer Phänomene empirisch zu berücksichtigen. Die konkrete Umsetzung der hier skizzierten Untersuchung und die methodisch-methodologischen Eckpfeiler können demnach als Inspiration für die Weiterentwicklung des Instrumentariums qualitativ ausgerichteter *Medienbildungsforschung* – konkret: einer Variante der *Dokumentarischen Methode* – aufgefasst werden. Nicht zuletzt soll dieser Beitrag aufgrund seines Entwurfscharakters auch Anregungen bieten, dem sich in ständigem Wandel befindlichen Gegenstandsbereich kreativ zu begegnen.

2. Theoretische Basis

Eine zentrale Herausforderung für die qualitative Bildungsforschung stellt die Berücksichtigung individueller sowie gesellschaftlicher Voraussetzungen von Bildung dar (vgl. Garz/Blömer 2010). Ein noch jüngerer Ansatz im Feld der Bildungstheorie und Bildungsforschung, der dies dezidiert zu leisten versucht, ist die praxeologische Bildungstheorie. Hier sind besonders die Arbeiten von Florian VON ROSENBERG hervorzuheben, der aufbauend auf grundsätzlichen Überlegungen zur Verbindung von Bildungs- und Habitusstheorie eine empirisch begründete Bildungstheorie vorlegt, die Bildung als *Habitustransformation* begreift (vgl. von Rosenberg 2011, S. 57–90). Basierend auf der grundsätzlichen Annahme, den Habitus – das heißt die mehrdimensional angelegten Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata einer Person, welche aus der dialektischen Beziehung zwischen objektiven gesellschaftlichen Strukturen und inkorporierten Dispositionen der Akteurinnen und Akteure hervorgehen und somit Praxisformen konstituieren (vgl. Bourdieu 2009, S. 147) – nicht als unveränderbar zu begreifen, sondern im Gegenteil dessen Modifikationspotential zu beleuchten (vgl. Ebrecht 2004; Schäfer 2013, S. 93–105) und gezielt Konstellationen zu fokussieren, in denen habituelle Umbrüche zutage treten können, konzipiert die praxeologische Bildungstheorie verschiedene Möglichkeiten, die zu einer Transformation des Habitus führen können (ausführlich hierzu vgl. von Rosenberg 2011, S. 73–83).

Ein zentraler Ausgangspunkt für Florian VON ROSENBERG stellt dabei das Problem der Weltvergessenheit dar, welches sich darin manifestiert, dass bildungstheoretische Arbeiten ihre oftmals extensiven Einzelfallauslegungen zwar größtenteils zeitdiagnostisch und gesellschaftstheoretisch kontextualisieren, diese Verortung aber nicht empirisch fundieren (vgl. von Rosenberg 2010, S. 571). Daher rückt VON ROSENBERG die Möglichkeit in den Vordergrund, durch eine an BOURDIEUS Habituskonzept orientierte Bildungstheorie genau diese Schwachstelle bearbeitbar zu machen, indem darauf Bezug genommen wird, dass „der Habitus in diesem Zusammenhang die Funktion eines Vermittlungsprinzips zwischen gesellschaftlichen Strukturen und den Konstruktionsleistungen von Akteuren [erfüllt]“ (von Rosenberg 2010, S. 573) und Bildungsprozesse somit gekoppelt mit empirischen Feldrekonstruktionen in den Fokus genommen werden können. Für das in diesem Beitrag skizzierte Anliegen stehen allerdings nicht empi-

rische Rekonstruktionen gesellschaftlicher Felder im Mittelpunkt, stattdessen begründet sich der bildungstheoretische Rekurs auf die Praxistheorien vorwiegend über die damit gegebenen Möglichkeiten des analytischen Einbezugs von Materialität und Medialität. Versteht man Materialität als zentrale Dimension sozialer Praxis (vgl. Hillebrandt 2014, S. 76–87), so eröffnen sich für die Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen Ansatzpunkte, Irritationen und Umbrüche des Habitus im Zusammenhang mit medialen Artefakten in den Blick zu nehmen. Artefakte sind von diesem Standpunkt aus materialisierte Praxis und verfügen insofern über eine implizite, kulturell bedingte Logik, die sich qua Gebrauch erschließt und Praktiken anleiten, begünstigen oder auch irritieren kann (vgl. Reckwitz 2003, S. 295). Der Frage nach der Materialität sozialer Praxis kann anhand der *Akteur-Netzwerk-Theorie* (ANT) vertiefend begegnet werden (vgl. Hillebrandt 2004; Wieser 2006). Dieser maßgeblich von Bruno LATOUR entwickelte Ansatz nivelliert die ansonsten in den Sozialwissenschaften strikt betriebene Unterscheidung von Menschen und nicht-menschlichen Entitäten in Bezug auf ihren Stellenwert für soziale Konstellationen und offeriert somit einen alternativen Blick auf Sozialität. Aus Sicht der ANT (ausführlicher zur ANT vgl. Belliger/Krieger 2006) besitzen neben Menschen auch Dinge beziehungsweise Artefakte Handlungspotential (vgl. Latour 2007, S. 76–108). Sie tragen somit zu einer – stets als temporär zu begreifenden – (De-)Stabilisierung hybrider Mensch-Ding-Verbindungen bei (vgl. Latour 2007, S. 63) und müssen dementsprechend in Untersuchungen als eigenständige Handlungsträger berücksichtigt werden. Bildung lässt sich somit in Anlehnung an die ANT als Entstehung neuer Hybridakteure verstehen (vgl. Nohl 2011, S. 114). Die dabei zwischen Menschen und Artefakten zu verortenden Austauschprozesse können als verteiltes Handeln begriffen werden (vgl. Rammert 2008, S. 345), wodurch sich der Fokus bei der Erforschung von Medienbildungsprozessen auf Veränderungen dieser relationalen Verbindungen zwischen Menschen und Artefakten richtet.

Artefakte sind, folgt man Burkhard SCHÄFFER, mit einem Quasi-Habitus ausgestattet, der entsprechend dem personalen Habitus empirisch rekonstruiert werden muss (vgl. Schäffer 2007, S. 62). Gerade für mediale Artefakte, beispielsweise in Form der Vielzahl an personalisierbaren Social Web-Anwendungen, kann aufgrund ihres Strukturmerkmals der Offenheit angenommen werden, dass sich im Zuge ihrer Verwendung habituelle Dispositionen der Nutzerinnen und Nutzer in sie einschreiben. Da mediale Arte-

fakte oftmals zunächst nur einen gestalterischen Rahmen vorgeben, selbst aber – wie im Falle des Social Web – weitgehend inhaltsleere Strukturgefüge darstellen (vgl. Jörissen 2011, S. 226), sind sie als Artikulations- und Repräsentationsräume aufzufassen, die durch habitualisierte Designpraktiken der Nutzerinnen und Nutzer ihre spezifische Gestalt erhalten.²

Um der Medialität materieller Artefakte zu begegnen – und damit auch die Medialität von Bildungsprozessen zu thematisieren, ohne Medien als bloße Oberflächenphänomene zu marginalisieren und auf einen technisch-instrumentellen Funktionalismus zu verkürzen – ist es notwendig, die ANT hinsichtlich ihrer impliziten medientheoretischen Bezüge und Setzungen zu befragen. Diese Herangehensweise findet sich unter anderem in den Arbeiten zur Akteur-Medien-Theorie wieder (vgl. Thielmann/Schüttpelz 2013). So lässt sich aus Sicht der ANT festhalten, dass Medien stets in ihrem Zusammenspiel von semiotischer, materieller und sozialer Dimension zu verstehen sind und nicht auf eine Instanz eingeeengt werden können (vgl. Schüttpelz 2013, S. 56). Dabei sind sie aktive Vermittler im Gefüge sozialer Praktiken, hinterlassen Spuren, disziplinieren teilweise unser Handeln oder ermöglichen bestimmte Praktiken erst und prägen so die Kommunikation, wobei ihre Wirkmacht entsprechend der medialen Logik jedoch zumeist unbemerkt bleibt (vgl. Wieser 2012, S. 111 f.).

Medienbildungsprozesse sind vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmung als Transformation von Relationierungen zu erforschen, die sich erst auf Grundlage der Betrachtung der elementaren Verwobenheit von Menschen und medialen Artefakten erschließen lässt (vgl. Jörissen 2015, S. 228). Es kann folglich angenommen werden, dass Bildungsprozesse nicht nur die menschliche Lebensorientierung verändern, sondern auch die medialen Artefakte eine Veränderung erfahren. In diesem Sinne ändert

² Gleichwohl ist bereits vor dem Zusammentreffen mit spezifischen Gestaltungs- und Nutzungspraktiken in den medialen Artefakten ein bestimmter Quasi-Habitus angelegt, der unter anderem durch die Tätigkeit der Designerinnen und Designer beziehungsweise der Entwicklerinnen und Entwickler, die zugrundeliegenden Algorithmen, das hinter der Anwendung stehende Unternehmen sowie dessen Marketingkonzept geformt wurde und sich in einer distinktiven Erscheinungsform der Anwendung ausdrückt. Insofern treten mediale Artefakte zwar zum Teil als inhaltsleer in Erscheinung, sind aber deswegen noch lange nicht bedeutungslos.

sich durch Medienbildungsprozesse nicht nur das Selbst, sondern auch die Welt (vgl. Meyer 2014, S. 159 f.). Diesem komplexen Zusammenhang will das vorzustellende methodische Design empirisch auf den Grund gehen.

3. Methodendiskussion

Wie die vorausgegangenen Ausführungen verdeutlichen, erschließen sich Medienbildungsprozesse nicht allein auf Grundlage subjektiver Erzählungen, sondern sind darauf angewiesen, auch mediale Artefakte und deren Bedeutung für Bildungsprozesse in die Rekonstruktion einzubeziehen. Das im Folgenden dargelegte methodische Setting zur Untersuchung von Medienbildungsprozessen stützt sich daher im Wesentlichen auf Grundlagen der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung, wobei insbesondere die Verbindung von Interview- und Artefaktanalysen im Mittelpunkt steht. Den methodischen Fluchtpunkt bildet hierbei die *Dokumentarische Methode* (vgl. Bohnsack 2010), die sowohl im Hinblick auf die Auswertung der *biografischen Interviews* (vgl. Nohl 2012) als auch zur Analyse der *medialen Artefakte* zum Einsatz kommt. Um letzteres zu leisten, war es notwendig, eine gegenstandsbezogene Weiterentwicklung der *Dokumentarischen Bildinterpretation* (vgl. Bohnsack 2011) auf Grundlage der *Visuellen Stilistik* nach Stefan MEIER (2014) zu entwerfen. Insbesondere auf diesen Teil des Forschungsdesigns soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Im Besonderen berücksichtigt die methodische Umsetzung das für die qualitative Bildungsforschung wichtige Kriterium der Offenheit (vgl. Marotzki 2006, S. 114), um Zusammenhänge des Forschungsgegenstandes und die Eigenheiten des Phänomens nicht im Vorfeld perspektivisch einzuengen. Der Bezug zur transformatorischen Bildungstheorie legt eine rekonstruktiv ausgerichtete Methodik nahe, da Bildung als prozesshaftes Phänomen verstanden wird, das einen tiefgreifenden Einschnitt in den Lebensverlauf markiert und eine hohe biografische Relevanz aufweist. Dementsprechend sind Verfahren wie das Biografisch-Narrative Interview geeignet, um Bildungsprozesse in ihrer komplexen und vielschichtigen Struktur zu erschließen (vgl. Marotzki 2006, S. 115 f.).

Die praxeologische Ausrichtung des hierbei zugrundeliegenden Medienbildungsverständnisses kann eine methodische Entsprechung in der Dokumentarischen Methode finden, die in ihrer grundlagentheoretischen Anlage, die im Wesentlichen auf Karl MANNHEIMS praxeologischer *Wissenssoziologie* beruht, zur Habitusrekonstruktion geeignet erscheint (vgl. Meuser 2007; von Rosenberg 2011; Bohnsack 2013a). Die Dokumentarische Methode fragt nach dem *Wie* der Herstellung gesellschaftlicher Tatsachen (vgl. Bohnsack 2010, S. 58). Sie folgt dabei MANNHEIMS Unterscheidung von unmittelbarem Verstehen von Artikulationen oder Handlungen, das beispielsweise durch gemeinsam geteilte (sogenannte *konjunktive*) Erfahrungsräume sowie durch eine kommunikative Ebene der Verständigung zustande kommt, die wechselseitige Interpretation erfordert (vgl. Bohnsack 2010, S. 59 f.).

Eine weitere, für die Dokumentarische Methode äußerst relevante Unterscheidung, betrifft MANNHEIMS Vorstellung von immanenter und dokumentarischer Sinnebene. Während auf Ebene des immanenten Sinngehalts der wörtliche beziehungsweise explizite Gehalt einer Aussage oder Handlung in den Blick genommen wird, zielt die Frage nach dem dokumentarischen Sinngehalt auf „die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung“ ab (Nohl 2012, S. 2). Rekonstruktionen auf dokumentarischer Sinnebene legen Herstellungsweisen von Aussagen und Handlungen offen und verweisen auf deren sozial bedingte Genese. Das Konzept des Dokumentsinns weist folglich eine deutliche Nähe zum Habitusansatz auf (vgl. Bohnsack 2010, S. 62). Forschungsmethodisch schlägt sich die Trennung von Sinnebenen bei der Dokumentarischen Methode in den beiden zentralen Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation nieder. Während die formulierende Interpretation auf Ebene des kommunikativ-generalisierbaren Sinngehalts, also dem sogenannten *Common Sense* operiert, ist die reflektierende Interpretation auf die Erschließung des dokumentarischen Sinngehalts ausgerichtet. Auf dieser Grundlage will die Dokumentarische Methode über die sinngenetische Typenbildung zunächst individuelle Orientierungsrahmen, das heißt den Habitus einer Person, rekonstruieren. Im nächsten Schritt – der abhängig vom Erkenntnisinteresse nicht zwangsläufig in dieser Form erfolgen muss (vgl. Nohl 2013) – werden dann in Form der soziogenetischen Typenbildung „die spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen“ (Nohl 2012, S. 7), in anderen Worten: die gesellschaftlichen

Voraussetzungen für die Entstehung bestimmter Habitusformen, offengelegt. Hierbei folgt die Methode der Prämisse, bei der Typenbildung stets durch Kontrastierung mit empirischen Gegenhorizonten, das heißt dem (fallinternen und -externen) Vergleich von Passagen, in denen ein bestimmtes Thema auf eine je unterschiedliche Art und Weise behandelt wurde, Orientierungsrahmen und deren prozessuale Entstehung oder Veränderung zu rekonstruieren. Will man nun Biografisch-Narrative Interviews mit der Dokumentarischen Methode untersuchen, ist besonders die Textsorte der Erzählung bedeutsam, da sie der unmittelbaren Erfahrung nahe steht und dadurch für Fragen nach der Genese von habitueller Orientierung wesentlich ist. Für Forschungsarbeiten, die sich Bildungsprozessen widmen, ist zudem die Orientierung an biografischen Prozessstrukturen relevant, wobei hier sinngemäß Wandlungsprozesse im Fokus stehen (vgl. Nohl 2012, S. 23 f.).

Um Medienbildungsprozesse als Habitustransformationen zu rekonstruieren, bedarf es eines passenden methodischen Instrumentariums, mit dem mediale Artefakte (wie beispielsweise Blogs oder Webseiten) analysiert werden können. Die Dokumentarische Methode bietet in ihrer Variante als Bildinterpretationsverfahren hierfür einen wichtigen, wenn auch nicht ausreichenden Bezugspunkt. Von einer Erweiterungsbedürftigkeit der Dokumentarischen Bildanalyse wird ausgegangen, da deren grundlagentheoretische Setzungen auf Basis der kunsthistorischen Arbeiten Erwin PANOFSKYS und Max IMDAHLS (vgl. Bohnsack 2011, S. 28–33) zumindest in ihrer forschungsmethodischen Ausformung nicht hinreichend sind, um die Spezifika medialer Artefakte wie Blogs oder Webseiten zu erfassen. Gestalterische Aspekte medialer Artefakte, wie dynamische und multimodale Darstellungsformen, Adaptivität, Interaktivität und Vernetzungsstrukturen sind nur einige der Merkmale, welche die Grundlagen der Dokumentarischen Bildinterpretation an ihre Grenzen bringen.

Grundsätzlich fußt die Dokumentarische Bildinterpretation aber auf einer methodologischen Basis, die für die Analyse medialer Artefakte fruchtbar gemacht werden kann. Das Theoriegebäude PANOFSKYS als zentrale Säule dieser Methodologie fasst den ikonologischen Sinngehalt einer bildlichen Darstellung als Frage nach dem Habitus der Bildproduzentinnen und -produzenten auf, während die vor-ikonografische und ikonografische Ebene auf einem Common Sense-Verständnis, entsprechend der kommunikativ-generalisierten Sinnenebene MANNHEIMS, beruht (vgl. Bohnsack 2011,

S. 30 f.). Mit dem Bezug zu IMDAHLs Ikonik zieht die Dokumentarische Bildinterpretation einen weiteren Ansatz heran, der auf vor-ikonografischer Ebene ansetzt und die formale Komposition betrachtet, ohne bereits Vorwissen in die Interpretation einfließen zu lassen. Somit werden insbesondere auch nicht-gegenständliche Darstellungen interpretierbar (vgl. Bohnsack 2001, S. 71). Dokumentarische Bildanalysen folgen, basierend auf diesen Grundlagen sowie auf den zuvor dargelegten erkenntnistheoretischen Prämissen der MANNHEIMschen Wissenssoziologie, einem analytischen Vorgehen, das zunächst die Formalstruktur des Bildes untersucht und hierbei im ersten Schritt der formulierenden Interpretation auf kommunikativ-generalisierender Ebene der vor-ikonografischen und ikonografischen Beschreibung verbleibt. Im Schritt der reflektierenden Interpretation wechselt die AnalyseEinstellung schließlich auf die ikonologisch-ikonische Ebene und fragt nach dem *Wie* der Herstellung und ermöglicht somit über die Rekonstruktion des Dokumentsinns Einblicke in die habituellen Dispositionen der Bildproduzentinnen und Bildproduzenten (vgl. Bohnsack 2011, S. 56 f.). Das für die Dokumentarische Methode bedeutsame komparative Vorgehen findet sich auch in ihrer Variante als Bildinterpretation wieder. Hierzu werden sowohl Vergleiche auf Grundlage der ikonographischen Wissensbestände sowie auf ikonischer und ikonologischer Ebene vorgenommen (vgl. Bohnsack 2013b, S. 76–91). Entsprechend der vergleichenden Sequenzanalyse von Texten schlägt BOHNSACK das Heranziehen anderer empirischer Fälle sowie Kompositionsvariationen vor, die als experimentelle Veränderung der bildlichen Gestaltung verstanden werden können (vgl. Bohnsack 2013b, S. 86–90). Das Thema des Vergleichs (das sogenannte *Tertium Comparationis*) wird auf ikonographischer Ebene aus der Frage nach dem *Was* des Gegenstandes hergeleitet und bildet die Voraussetzung für Fragen nach dem *Wie* der Genese (vgl. Bohnsack 2013b, S. 93).

Bei der Anwendung der Methode auf mediale Artefakte offenbaren sich Schwierigkeiten, die daraus resultieren, dass es sich bei *digitalen* medialen Artefakten um mehr als nur bildhafte Darstellungen handelt. Zwar ist die bildhafte Dimension für mediale Artefakte *auch* wesentlich, doch lassen sich diese aufgrund ihrer medialen Spezifika, wie bereits erwähnt, nicht erschöpfend auf dieser Ebene analysieren. Sie erlauben Gestaltungspraxen, die über bildnerisches Gestalten hinausgehen und kommunikative und soziale Dimensionen umfassen. Dabei ist, wie auch beim bildhaften Gestal-

ten, das kulturelle Set an Artikulationsmöglichkeiten maßgebend. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Ebene als auch die Auswahl an hardware- und softwareseitigen Komponenten, die für die Artikulations- und Rezeptionspraxen zur Verfügung stehen. Eine weitere Besonderheit digitaler medialer Artefakte besteht in der Notwendigkeit von Hard- und Software-Schnittstellen für ihre produktive und rezeptive Nutzung (vgl. Schulte/Knobelsdorf 2011, S. 101). Somit sind die Rezeptionssituationen prinzipiell unbestimmt, da mediale Artefakte mit unterschiedlicher Hardware rezipiert werden können und die Artefakte für die Rezeption auf verschiedenen Geräteklassen angepasst werden können (vgl. Meier 2014, S. 134). Auch die unterschiedlichen Grade der Wandelbarkeit digitaler medialer Artefakte stellt die Forschung vor Herausforderungen. So können zum Beispiel Webseiten dynamische und responsive Darstellungselemente beinhalten, die zufällig, abhängig vom Surfverhalten oder der verwendeten Technik (zum Beispiel Browser) ausfallen. Es lässt sich also festhalten, dass nicht nur das begriffliche Spektrum einer Dokumentarischen Analyse medialer Artefakte im Unterschied zur Dokumentarischen Bildanalyse erweitert werden muss, sondern auch der erkenntnistheoretische Rahmen. Hierzu gibt die Analyse *visueller Stile* (vgl. Meier 2014) wertvolle Anhaltspunkte.

In seiner Visuellen Stilistik geht Stefan MEIER (2014) davon aus, dass visuelle Stile als Ergebnisse von Design-Praktiken verstanden werden können. Besonders MEIERS sozialemiotisches Modell, welches „eine Kommunikations- bzw. Designtheorie der Multimodalität zur Verfügung stellt“ (Meier 2014, S. 10), und seine methodologischen Ausführungen zum Zusammenhang von Materialität und Medialität eröffnen vielversprechende Möglichkeiten für eine Analyse medialer Artefakte.

Die prinzipielle Anschlussfähigkeit an die Dokumentarische Bildinterpretation wird durch die praxeologischen Anknüpfungspunkte von MEIERS Ansatz gewährleistet, die sich beispielsweise in seinem Stil-Begriff zeigen. Entsprechend dem Fokus der praxeologischen Wissenssoziologie MANNHEIMS auf die Herstellungsbedingungen sozialer Phänomene fragt die Visuelle Stilistik auf Basis ihres transdisziplinär angelegten und performativ ausgerichteten Stil-Begriffs (der eine gewisse Nähe zum Habitus-Konzept aufweist) ebenfalls nach dem *Wie* der Herstellung sozialer Phänomene (vgl. Meier 2014, S. 125–130). Hierbei geht der Ansatz davon aus, dass Medien „das performative In-Szene-Setzen des Stils auf bestimmte medial-materia-

lisierende Weise verfügbar“ (Meier 2014, S. 20) machen. Medien begreift MEIER als „soziokulturell konstituierte Zeichenmaterialisierungsdispositive“ (2014, S. 20), die den Zeichengebrauch zwar prägen, jedoch nicht determinieren.

Ähnlich wie bei der ANT werden Medien hier als an Stilisierungspraktiken beteiligte Größen konzipiert, die eine bestimmte beziehungsweise zu bestimmende Eigenlogik aufweisen. Medialität ist für Meier „Zeichenmaterialisierungsapparatur und soziokulturell strukturierende Instanz kommunikativer Artefakte“ (Meier 2014, S. 21). Zeichenprozesse werden auf dieser sozialemiotischen Basis vor dem Hintergrund ihrer kulturellen und situativen Rahmung begriffen (vgl. Meier 2014, S. 41). Durch die zunehmende Digitalisierung kommt es hierbei zu einer Flexibilisierung des Verhältnisses von Zeichen und Medium, die Darstellung wird zunehmend von der ausgebenden Hardware abhängig (vgl. Meier 2014, S. 133). Aufgrund dieser Besonderheit digitaler Medien ergibt sich für MEIER die Anforderung, den Einfluss der Materialisierung von Ausgabemedien analytisch mit einzubeziehen. Hier sieht er Ansatzpunkte für die Praxistheorien, aus deren Sicht mediale Artefakte als Produkte sozialer Praxis verstanden werden und so immer schon bestimmte Rezeptionsweisen und Umgangsformen begünstigen (vgl. Meier 2014, S. 134 f.).

Indem Stefan MEIER „visuelle Stile als kontextbedingte multimodale Praxis“ (Meier 2014, S. 187) konzipiert, legt er einen Ansatz vor, der gegenwärtige mediale Kommunikationspraktiken und die Gestalt medialer Artefakte unter anderem über praxistheoretische und sozialemiotische Konzepte zugänglich macht. Der Untersuchungsfokus ist hierbei auf Prozesse der Bedeutungsherstellung gerichtet und betrachtet die Multimodalität der untersuchten Artefakte in ihrer Ganzheitlichkeit (vgl. Meier 2014, S. 188). MEIER unterscheidet bei seinem methodologischen Fundament schließlich zwischen den Stil-Praktiken der Auswahl, Formung und Komposition. Diese Dreiteilung leitet auch das forschungspraktische Vorgehen an und kann, wie im nachfolgenden Kapitel gezeigt wird, als Grundlage einer Erweiterung der Dokumentarischen Bildanalyse fungieren.

4. Methodensetting und -beschreibung

Im Folgenden gilt es nun, die konkrete Anwendung der Forschungsmethoden darzustellen, wie sie im Zuge einer praxeologischen Medienbildungsforschung in der hier umrissenen Variante zum Einsatz kommen können. Grundsätzlich handelt es sich dabei um ein *triangulatives Forschungsdesign* (vgl. u. a. Flick 2009; Ganguin/Gemkow/Treumann im ersten Band dieser Reihe), bei dem unterschiedliche Datensorten (Interviews und mediale Artefakte) zur Erschließung eines Phänomens herangezogen wurden. Zu der (sich auf die Auswertungsphase beziehenden) Datentriangulation ein paar kurze Vorbemerkungen: Um methodologische Konsistenz zu wahren und erkenntnistheoretischen Inkongruenzen der Forschungszugänge vorzubeugen, wird vorgeschlagen, sowohl die Interviews als auch die Artefakte auf Grundlage der Dokumentarischen Methode auszuwerten. Zwar wurde die Methode gemäß den gegenständlichen Spezifika sowohl biografischer Interviews als auch medialer Artefakte angepasst, doch waren hierbei stets die grundagentheoretischen Basisannahmen leitend, die sich – im Falle der Dokumentarischen Methode – auf die praxeologische Wissenssoziologie MANNHEIMS beziehen. Insofern basieren die Auswertung der Interviews sowie der medialen Artefakte auf demselben epistemologischen Ausgangspunkt, was sich letztlich auch im Beibehalten grundlegender methodischer Schritte im Forschungsprozess widerspiegelt. Konkret lässt sich dies daran zeigen, dass folgende Grundprinzipien berücksichtigt wurden, die sowohl für die Dokumentarische Interpretation von Interviews als auch für die Dokumentarische Bildanalyse greifen:

1) Trennung in die beiden Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation mit darauf aufbauender Typenbildung

Die Unterscheidung einer immanenten und einer dokumentarischen Sinnenebene kann als zentral für die Dokumentarische Methode gelten und wurde daher durchgängig beibehalten. Sie definiert das rekonstruktive Vorgehen, das sich von den *Was-* zu den *Wie-*Fragen, das heißt vom kommunikativ-generalisierenden zum dokumentarischen Sinngehalt hin entwickelt (vgl. Bohnsack 2010, S. 59–63). Die daran anschließende Typenbildung baut auf diesen ersten Analyseschritten auf. Im Falle des vorgestellten Forschungsvorhabens wurde eine prozessgenetische Typenbildung angestrebt, die die „Geschichte eines Habitus und damit seine

Entwicklung, Differenzierung und gegebenenfalls seine Modifizierung“ (von Rosenberg 2012, S. 199) betrachtet. Es werden also Prozessverläufe kontrastiert, die hier im Sinne von Austauschprozessen zwischen Menschen und medialen Artefakten verstanden werden (vgl. Schäffer 2007, S. 54).

2) Prinzip der Kontrastierung auf Basis (fallinterner und fallexterner) empirischer Vergleichshorizonte

Das Prinzip der Kontrastierung nimmt für die Dokumentarische Methode einen zentralen Stellenwert ein, da sich hieran die Problematik der Standortgebundenheit der Interpretierenden methodisch kontrolliert umgehen lässt (vgl. Bohnsack 2010, S. 173–186) und verschiedene Logiken der Praxis rekonstruiert werden können, die letztlich für die mehrdimensionalen Typenbildungen entscheidend sind. Zentral ist hierbei auch die Arbeit mit aus dem Material heraus gebildeten *Tertia Comparationis*, die das Thema des Vergleichs vorgeben, um so die impliziten Regelmäßigkeiten zu erschließen, die Orientierungsrahmen zugrunde liegen (vgl. Nohl 2012, S. 45).

Die *Erhebung* im hier dargestellten Forschungszugang gliedert sich in zwei Schritte: Der erste Schritt besteht in der Umsetzung klassischer *Narrativ-Biografischer Interviews*, die sich zunächst allein nach den Relevanzsetzungen der erzählenden Personen richteten und erst im weiteren Verlauf thematisch fokussiert werden. Das heißt, an einen allgemein gehaltenen Erzählimpuls zu Beginn des Interviews, der auf die Darstellung der gesamten Lebensgeschichte der Probandinnen und Probanden abzielt und die darauf folgende Eingangserzählung, schließen sich ein immanenter sowie ein exmanenter Nachfrageteil an (vgl. Küsters 2009, S. 54–66). Während der immanente Nachfrageteil sich auch auf Verständnisfragen der vorausgegangenen Erzählung bezieht und weitere Narrationen anregen soll, wird der exmanente Nachfrageteil stärker im Sinne des fokussierten Themas gestaltet. Hierfür werden Stichpunkte vorbereitet, die im Bezug zum Forschungsinteresse stehen. In diesem Teil des Interviews wird zwar auch zu narrativen Erzählungen angeregt, aber gleichsam ist damit zu rechnen, dass sich auch stärker beschreibende und argumentative Gesprächsverläufe ergeben.

Der zweite Schritt der Erhebung besteht in einem gemeinsamen Betrachten (und Sichern) relevanter *medialer Artefakte* der Befragten. Konkret werden sowohl aktuelle als auch (sofern über Internetarchive verfügbar)

alte Versionen der Webseiten und Blogs der Probandinnen und Probanden betrachtet und von diesen sprachlich kommentiert. Das Vorgehen orientiert sich unter anderem an dem von Martina SCHUEGRAF (2007) entwickelten „Surfgramm“, bei dem gemeinsames Surfen im Internet mit der Methode des *lauten Denkens* kombiniert wurde. Während des gemeinsamen Betrachtens der Artefakte werden vonseiten der Forschenden erneut Erzählimpulse gesetzt, die auf Entstehungsgeschichten und Hintergründe bestimmter Elemente (zum Beispiel markante Blogbeiträge, auffällige Layouts oder thematische Besonderheiten) abzielen. Thematische Fokussierungen ergeben sich in diesem Teil der Erhebung zum einen aus dem vorangegangenen biografisch-narrativen Interview, gleichsam werden die Befragten aber auch gezielt um subjektive Relevanzsetzungen bei der Auswahl der Elemente gebeten. Ausgehend von einem medialen Artefakt, das im Vorfeld von den Forschenden als möglicherweise biografisch relevant identifiziert wurde, ergeben sich somit im Austausch mit den Probandinnen und Probanden jeweils fallspezifische Profile mit unterschiedlichen Schwerpunktlegungen und teilweise narrativ dargebotenen Entstehungsgeschichten. Beim gemeinsamen Surfen bietet sich neben einer Audioaufnahme die Aufzeichnung per Screencast an, um im Nachhinein bestimmte Aussagen den entsprechenden Abschnitten oder Unterseiten der Artefakte zuordnen zu können. Die medialen Artefakte an sich sollten als Offline-Versionen (beispielsweise über entsprechende Browser-Plugins) gesichert werden, um im weiteren Forschungsprozess nicht Gefahr zu laufen, dass diese nur noch in stark veränderter Form vorliegen oder gar vollständig gelöscht werden. Eine alleinige Sicherung als Screenshot ist in diesem Zusammenhang nicht ausreichend, da durch die bildhafte Fixierung unter Umständen wichtige mediale Eigenschaften verloren gehen.

Die Auswertung der erhobenen Daten basiert auf den Grundlagen der Dokumentarischen Methode, wobei vornehmlich die Besonderheiten der Auswertung Biografischer Interviews mit dieser Methode berücksichtigt wurden sowie eine modifizierte Variante der Dokumentarischen Bildanalyse für die Rekonstruktion der medialen Artefakte entwickelt wurde. Letztere soll im Folgenden schwerpunktmäßig herausgearbeitet werden, da besonders hier methodisches Innovationspotential für medienpädagogische Forschung gesehen wird. Das in diesem Entwurf dargelegte Vorgehen zielt dabei auf das ganzheitliche Erfassen der medialen Artefakte ab, da

sich nur über die Rekonstruktion der Gesamtheit die eingeschriebene Sinnhaftigkeit des Artefakts dokumentiert (vgl. Meier 2014, S. 188). Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass verschachtelte Webseiten und Jahrzehnte lang geführte Blogs mit tausenden von Einträgen in Gänze untersucht werden müssten. Ein pragmatischer Umgang mit einem zum Teil großen Umfang medialer Artefakte ist in vielen Fällen sicher unumgänglich, muss aber stets anhand einer begründeten Auswahl erfolgen. Solche Relevanzsetzungen können sich sowohl aus der Forschungsfrage heraus ergeben als auch durch die Befragten vorgenommen werden. Im Falle der Analyse medialer Artefakte zur Rekonstruktion von Medienbildungsprozessen ist eine Kombination beider Strategien für die Auswahl des letztlich zu untersuchenden Materials hilfreich.

Bevor eine Analyse der medialen Artefakte vorgenommen wird, empfiehlt es sich, zunächst die Interviews – zumindest bis zum Schritt der reflektierenden Interpretation – auszuwerten. Hierdurch kann eingeschätzt werden, ob sich bei den entsprechenden Personen überhaupt Bildungsprozesse im Sinne von Transformationen des Habitus finden lassen, oder ob lediglich Lernprozesse identifiziert werden können, die keine tiefgreifende Veränderung des Habitus nach sich gezogen haben.³ Als Orientierung für die Auswertungsschritte bietet sich die von Arnd-Michael NOHL (vgl. 2012, S. 13–26) vorgeschlagene Umsetzung einer Dokumentarischen Interpretation Biografischer Interviews an. An die formulierende Interpretation anschließend können so zunächst die Orientierungsrahmen der einzelnen Fälle beziehungsweise deren Veränderung im Zuge der reflektierenden Interpretation und der sinngenetischen Typenbildung rekonstruiert werden. Die Analyserichtung ist hierbei, bedingt durch das Erkenntnisinteresse, auf Entstehungs- und Veränderungsprozesse habitueller Dispositionen gerichtet (vgl. von Rosenberg 2014, S. 185). Im darauf folgenden Schritt wird, sofern Anzeichen für Bildungsprozesse vorliegen, und sich eine Relevanz des medialen Artefakts abzeichnet, die Rekonstruktion desselben vorgenommen. Diese orientiert sich an den Grundzügen der Dokumentarischen Bildinterpretation, greift aber zusätzlich auf das methodische Repertoire der Analyse visueller Stile zurück.

³ Zur Differenzierung von Lernen und Bildung vgl. NOHL, VON ROSENBERG und THOMSEN (2015).

Die Forschungspraxis der Dokumentarischen Bildanalyse folgt bei der zuerst ansetzenden formulierenden Interpretation PANOFSKYS Differenzierung einer vor-ikonografischen und ikonografischen Ebene. Die vor-ikonografische Analyse fragt nach Beschreibungen der sichtbaren Gegenstände, Phänomene und Bewegungsabläufe, während die ikonografische Analyse die identifizierbaren Handlungen thematisiert und hierzu Motivunterstellungen – zumindest vorläufig – zulässt (vgl. Bohnsack 2011, S. 56). Das in diesem Schritt einfließende Vorwissen der Interpretierenden muss, soweit möglich, suspendiert werden, da es auf einer kommunikativ-generalisierenden Sinnebene angesiedelt ist und demnach hierüber keine gesicherten Aussagen über die sozio-historische Genese der untersuchten Phänomene getroffen werden können. In der darauf folgenden reflektierenden Interpretation wird die formale Bildkomposition als Grundlage herangezogen. Die Analyse richtet sich hierbei nach IMDAHLs Unterscheidung von perspektivischer Projektion, szenischer Choreografie und planimetrischer Ganzheitsstruktur (vgl. Bohnsack 2011, S. 57). Dieser Schritt erweist sich als eng an ein bestimmtes Spektrum von bildhaftem – besonders fotografischem – Material gebunden und daher in Teilen problematisch für die Anwendung auf digitale mediale Artefakte. Besonders die perspektivische Projektion und die szenische Choreografie erscheinen nicht angemessen, möchte man beispielsweise Webseiten oder Blogs untersuchen und sich hierbei nicht ausschließlich auf einzelne bildhafte Elemente beziehen.

Um dem Charakter digitaler medialer Artefakte (hier: Webseiten und Blogs) gerecht zu werden, integrierte das forschungsmethodische Vorgehen Aspekte der Analyse von Stil-Praktiken, die Stefan MEIER (vgl. 2014, S. 197) in Auswahl, Formung und Komposition unterteilt. Diese analytischen Dimensionen sind wiederum geprägt durch die vier Kontextfaktoren Handlungsfeld, Diskurs, Kommunikationsform und Genre (vgl. Meier 2014, S. 200). Durch das praxistheoretische und das sozialesmiotische Fundament, das Stil als „spezifische kommunikative Gestaltung von materialen Entitäten als semiotische Ressourcen zur Stiftung von sozialer Wirklichkeit und Identität“ (Meier 2014, S. 125) begreift, kann dieser als habitualisierte Ausdrucksform verstanden werden, die sich im Zusammenspiel mit Kontextfaktoren in medialen Artefakten materialisiert. Die Visuelle Stilistik greift hierzu unter anderem, wie bereits die Dokumentarische Bildinterpretation, auf PANOFSKYS Ansatz zurück (vgl. Meier 2014, S. 127 f.) und bezieht

sich hier ebenfalls auf die Erweiterungsbedürftigkeit der Ikonografie. Im Zentrum des methodischen Vorgehens stehen drei Analysedimensionen:

Die Analysedimension der *Auswahl* blickt auf die Entscheidungspraxis, auf deren Grundlage bestimmte Motive, Gegenstände oder Themen dargeboten werden. Inhaltliche Bezüge werden hierbei durch gesellschaftliche Diskurse gerahmt. Es besteht ferner ein Wechselverhältnis zu bestimmten Handlungsfeldern, die Formen des Mediengebrauchs als kulturelle Praxen konventionalisieren und bestimmte semiotische Ressourcen anbieten und andere ausschließen (vgl. Meier 2014, S. 201–211). Die Stil-Praxis der *Formung* bezieht sich auf das „Aussehen der ausgewählten Inhalte, Themen, Gegenstände und Motive und ihre Erscheinung für die Betrachter“ (Meier 2014, S. 211). Während die Analyse der Auswahl eher auf denotativer Ebene anzusiedeln ist, behandelt die Ebene der Formung durch Gestaltungshandlungen vollzogene Eigenschaftszuschreibungen vor dem Hintergrund von medial ausgestalteten Beziehungsorganisationen zwischen Personen. Hierzu wird die gestalterische Umsetzung der zur Verfügung stehenden semiotischen Ressourcen als Mittel der Beziehungstiftung untersucht (vgl. Meier 2014, S. 211–223). Schließlich bezieht sich die Analyse-Dimension der *Komposition* auf „Praktiken der visuellen Hervorhebung einzelner sowie die visuelle Zuordnung und Abgrenzung bestimmter Bildelemente“, wobei „Bedeutungs- und Kohärenzstiftung durch syntaktische Verknüpfungen“ (Meier 2014, S. 223) erfasst werden. Salienz und Prägnanz von (Teil-)Elementen der Artefakte lassen sich so als Resultate von Gestaltungspraktiken rekonstruieren. Hierzu greift der Ansatz auf die Kontrastierung visueller Gestaltungselemente und Gestaltgesetze sowie Farb- und Formkontraste als Orientierungsmuster für die Analyse zurück. Schließlich werden zudem die Analysedimensionen Auswahl und Formung aufeinander bezogen (vgl. Meier 2014, S. 226–245). Als konkrete Analyse-schritte für die Forschungspraxis unterteilt sich die Visuelle Stilistik in drei Phasen: eine erste Bestimmung des Untersuchungsmaterials, die Grobanalyse und die Feinanalyse. Hierzu schlägt MEIER für jeden Schritt bestimmte Sets von Analysefragen vor, die das forschungspraktische Vorgehen anleiten können (vgl. Meier 2014, S. 245–253).

An mehreren Stellen zeigen sich methodologische Konvergenzen und methodische Parallelen zwischen der Visuellen Stilistik und der Dokumentarischen Bildanalyse. Wie die Dokumentarische Methode verfolgt auch die

Visuelle Stilistik eine komparative Vorgehensweise und bezieht sich hierzu auch auf empirische Gegenhorizonte. So kann beispielsweise für die Analyse-Dimension der Stil-Praxis *Auswahl* festgehalten werden, dass Stile sich „immer erst durch Vergleiche von Kommunikationsvariationen mit ähnlich ausgerichteten Zielen [zeigen]“ (Meier 2014, S. 203). Ebenfalls interessiert sich die Analyse visueller Stile für das *Wie* der Herstellung sozialer Phänomene beziehungsweise (medialer) Artefakte. Die Betonung auf sozial bedingte Bedeutungserzeugung, die in Form von Stil-Praktiken des gestalterischen Hervorbringens mediale Artefakte als materialisierte Elemente sozialer Praxis betrachtet, erweist sich als anschlussfähig an die Dokumentarische Bildanalyse. Diese geht ebenfalls von einem Zusammenhang zwischen bildlicher Darstellung und Habitus der Bildproduzierenden aus und nimmt an, dass Bilder über eine eigentümliche Sinnhaftigkeit verfügen, die sich rekonstruieren lässt (vgl. Bohnsack 2011, S. 53). Besonders die Analyse-Dimension der *Komposition* in der Visuellen Stilistik weist eine große Nähe und teilweise Überschneidungen zur ikonischen Betrachtung in der Dokumentarischen Bildinterpretation in Anlehnung an IMDAHL auf und kann hieran anschlussfähig gemacht werden (vgl. Meier 2014, S. 224). Die Visuelle Stilistik bietet hier ein breites Repertoire an geeigneten Begrifflichkeiten zur Beschreibung medialer Artefakte. Das analytische Grundlagenmodell der Kompositionsrekonstruktion MEIERS bietet im Unterschied zur Dokumentarischen Bildinterpretation eine breiter angelegte Basis, um mediale Artefakte in ihren vielfältigen Gestaltungsvariationen zu erfassen. Anstelle der Analyse der perspektivischen Projektion, der szenischen Choreographie und der planimetrischen Ganzheitsstruktur wird für die dokumentarische Rekonstruktion an dieser Stelle daher auf das analytische Grundgerüst der Visuellen Stilistik zurückgegriffen.

Während die Dokumentarische Bildanalyse die Einklammerung des Vorwissens hervorhebt und in ihrem methodischen Vorgehen aufgreift, fließt das Vorwissen der Interpretierenden bei der Analyse visueller Stile in allen Analysedimensionen in Form der erwähnten Kontextualisierungen mit ein. Das klare erkenntnistheoretische Fundament der Dokumentarischen Methode im Anschluss an die Wissenssoziologie MANNHEIMS findet in der Analyse visueller Stile somit keine Entsprechung. In letztere fließen mehrere Ansätze in unterschiedlicher Gewichtung ein, was eine klare erkenntnistheoretische Zuordnung unmöglich macht. Die Orientierung an der Analy-

se von Stil-Praktiken im hier skizzierten Forschungsdesign wird daher unter der Prämisse vorgenommen, die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngelhalt durchgehend beizubehalten. Das vorgeschlagene Vorgehen zur Rekonstruktion von medialen Artefakten folgt somit den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation, trennt also strikt zwischen einer Analyseperspektive, die das *Was* und das *Wie* des Sozialen betrachtet. Für den Schritt der formulierenden Interpretation kann zur Erschließung der ikonografischen Ebene auf die vier Kontextfaktoren Handlungsfeld, Diskurs, Kommunikationsform und Genre aus der Visuellen Stilistik zurückgegriffen werden. In diesem Schritt lassen sich zudem bereits Auswahl, Formung und Komposition der medialen Artefakte deskriptiv darlegen. Hierbei scheint es dringend geboten, sich des vorbehaltlichen Charakters der dabei vorgenommenen Motivunterstellungen bewusst zu bleiben (vgl. Bohnsack 2011, S. 56). Bereits in diesem Analyseschritt liegt ein komparatives Vorgehen nahe, das sowohl fallintern mit Vergleichen von unterschiedlichen Versionen der Blogs oder Webseiten arbeitet sowie mit fallexternen Vergleichen. In der anschließenden reflektierenden Interpretation müssen nun die zuvor rekonstruierten Facetten des Artefakts aufeinander bezogen werden. Dabei stützt sich das vorgeschlagene Vorgehen statt auf IMDAHLS Ikonik zunächst auf die Kompositionsanalyse MEIERS. Im Sinne der hierbei angestrebten Fokussierung auf den dokumentarischen Sinngelhalt der medialen Artefakte wird nun von der kommunikativ-generalisierenden Analyseebene abstrahiert, um den Quasi-Habitus des Artefakts beziehungsweise Hinweise auf dessen Genese und eventuelle Veränderung herauszuarbeiten.

Um schließlich eine Rekonstruktion von Medienbildungsprozessen im Sinne einer prozessgenetischen Typenbildung (vgl. von Rosenberg 2012; von Rosenberg 2014) zu erreichen, müssen die zunächst getrennten Analysen der Biografisch-Narrativen Interviews und der Dokumentarischen Interpretation medialer Artefakte aufeinander bezogen werden. Nimmt man das Postulat ernst, (medialen) Artefakten einen konstitutiven Stellenwert innerhalb sozialer Gefüge zuzusprechen (vgl. Wieser 2008), so muss sich der analytische Fokus bei der Untersuchung von Medienbildungsprozessen neben individuellen Veränderungen im Lebensverlauf auf deren Verwobenheit mit medialen Artefakten richten. Erst durch diese Betrachtung des Zusammenspiels kann die Rolle von Medien in Bildungsprozessen hinreichend erschlossen werden. Die Zusammenführung der Analysen

kann als Datentriangulation (vgl. u. a. Flick 2009, S. 311 f.; Ganguin/Gemkow/Treumann im ersten Band dieser Reihe) verstanden werden, wobei die Analyse innerhalb der Methodologie der Dokumentarischen Methode verbleibt und dabei Prozessverläufe als sozio-mediale Geschehnisse auffasst, bei denen es zu unterschiedlich ausgeprägten Qualitäten der Mensch-Technik Relationen kommt, die mit Werner RAMMERT und Ingo SCHULZ-SCHAEFFER (2002) als graduell unterschiedlich ausgeprägtes Handeln zwischen Mensch und Technik gefasst werden kann. Medienbildungsprozesse zu rekonstruieren heißt in dem hier zugrunde gelegten Verständnis also, typische Prozessverläufe von Habitustransformationen zu erschließen und hierbei besonders das interdependente Verhältnis zwischen personalem Habitus und Quasi-Habitus der medialen Artefakte in den Blick zu nehmen. Bildung wäre so als ein sich in sozio-technischer Vernetzung vollziehender, verteilter Prozess zu verstehen (vgl. Jörissen 2015, S. 229), der seine spezifische Form erst durch das Zusammenwirken sozialer, medialer und technisch-materieller Entitäten bekommt. Abstrakt lässt sich festhalten, dass Menschen und Medien in diesen Prozessen verschiedene hybride Konstellationen eingehen können und Habitustransformationen im hierbei stattfindenden Austausch in ihrer sozio-medialen Bedingtheit heraustreten. Während über die Rekonstruktion der biografischen Erzählungen Indikatoren für derlei Bildungsprozesse gefunden werden können, erschließen diese sich erst vollständig über die finale Zusammenführung der analytischen Fokusse. Hierbei kann das Theoriegerüst der Praxistheorien sowie der ANT beziehungsweise AMT die Analyse anleiten und ein entsprechendes theoretisches Fundament bieten, auf das sich eine praxeologische Medienbildungstheorie stützt.

5. Reflexion

Der hier erläuterte Ansatz rekonstruktiver Medienbildungsforschung stellt nur *einen* Weg dar, Medienbildungsprozesse zu untersuchen. Mit der praxeologischen Fundierung von Medienbildung gehen Setzungen einher, die bestimmte empirische Zugangsweisen nahelegen und andere ausschließen. So kann die Dokumentarische Methode zwar als eine etablierte Methode zur Habitusrekonstruktion angesehen werden, die bereits vielfach Verwendung in der Forschungspraxis fand (vgl. dazu Beispiele in Bohnsack 2010, S. 31 f.),

jedoch macht sie ihre Beliebtheit nicht frei von Kritik. Im Kontext einer praxistheoretischen Medienbildungsforschung wären zum Beispiel auch der Einsatz des Verfahrens der *Habitus-Hermeneutik* denkbar (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Insbesondere jüngere Arbeiten im Umfeld des praxistheoretischen Instrumentariums bieten den Forschenden einige innovative Möglichkeiten und stellen sie vor die schwierige Frage, eine angemessene Auswahl zu treffen (vgl. exemplarisch Schäfer/Daniel/Hillebrandt 2015). Prinzipiell sind für praxistheoretische Arbeiten *ethnografische Methoden* das Mittel der Wahl, was im Falle von Bildungsprozessen als Habitustransformation aber höchstwahrscheinlich nicht umsetzbar wäre.

Solche tiefgreifenden Bildungsprozesse sind nicht unbedingt der Regelfall, sie sind vielmehr eher in besonderen biografischen Lagen zu erwarten. Geht man allerdings davon aus, dass sich solche biografischen Lagen im Zuge von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen häufen, wie eingangs mit Verweis auf BONß, ESSER, HOHL, PELIZÄUS-HOFFMEISTER und ZINN (2004) festgestellt wurde, erweisen sich Konstellationen, die derlei Bildungsprozesse nach sich ziehen, möglicherweise als weniger selten als es scheint. Ein weiterer diskussionswürdiger Punkt stellt die Annahme dar, dass die Prozessdauer solcher Vorgänge sehr unterschiedlich ausfallen kann und demnach Methoden wie die *teilnehmende Beobachtung* nicht realisierbar sind. Dennoch wären Bezüge zu ethnografischen Forschungsmethoden insofern denkbar, als diese mit klassischen Methoden qualitativer Bildungsforschung, wie Biografischen Interviews, kombiniert werden könnten. Somit könnte ein ethnografisches Setting durch eine retrospektive Perspektive ergänzt werden, die auch vergangene Prozessverläufe nicht in Vergessenheit geraten lässt.

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten praxeologischen bildungstheoretischen Basis muss der Einsatz biografischer Methoden kritisch betrachtet werden. So gibt Pierre BOURDIEU (1998, S. 75–78) in seinem Aufsatz *Die biographische Illusion* zu bedenken, dass Lebensgeschichte als Forschungsgrundlage immer schon die Voraussetzung impliziert, dass es so etwas wie eine konsistente Biografie gibt, dies aber oftmals im Forschungsprozess nicht (ausreichend) berücksichtigt wird. Die präskriptiven Merkmale von biografischen Erzählungen geraten somit aus dem Blick und die dahinter liegenden, kontingenten sozialen Bedingungen, welche der Erzählung ihre Gestalt geben, werden laut BOURDIEU unterschätzt. Dass dies nicht bedeu-

tet, biografische Forschung im Anschluss an BOURDIEU sei ausgeschlossen, zeigt SCHLÜTER (2013). Sofern Biografie als soziales Konstrukt von den Forschenden reflektiert wird, lässt sich auch im Anschluss an BOURDIEU biografisch forschen. Diesem Anliegen wird insbesondere auch mit der Dokumentarischen Methode entsprochen, indem die soziale Eingebundenheit der erzählten Lebensgeschichte empirisch einbezogen wird und die Rekonstruktion von Bildungsprozessen auf die Genese von Habitusformen blickt, wobei Strukturprinzipien und Feldlogiken Berücksichtigung finden können.

Gerade hinsichtlich der bildungstheoretischen Landschaft kann gegen die Praxistheorien insgesamt – und damit natürlich auch die praxeologische Bildungstheorie – das Argument ins Feld geführt werden, dass die bewusste mentale Ebene zu verkürzt wahrgenommen wird und eine Reduktion von Sozialität auf implizites Wissen und Praxisformen die Bedeutung bewusster Entscheidungsakte und die Freiheit des Geistes zu Unrecht marginalisiert wird (vgl. Reckwitz 2011, S. 14–19). Dieser, hier zugespitzt und stark verkürzt vorgetragene Kritikpunkt, kann vor allem vom Standpunkt reflexionstheoretisch angelegter Arbeiten aus dem Bereich der qualitativen Bildungsforschung hervorgebracht werden. Ein Beispiel wären die bildungstheoretischen Arbeiten MAROTZKIS (1990), der sich unter anderem auf SARTRES Existenzialismus bezieht und somit eine andere Idee des Subjekts zur Erörterung der Transformation von Selbst- und Welthaltungen zugrunde legt.

Die Adaption der Analyse visueller Stile für die Dokumentarische Methode muss ebenfalls kritisch geprüft werden. Dies betrifft unter anderem grundlagentheoretische Fragen der Vereinbarkeit der Visuellen Stilistik, die verschiedene paradigmatische Brückenschläge wagt. Die Vereinbarkeit mit dem erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt der Dokumentarischen Methode, die eng an die praxeologische Wissenssoziologie Karl MANNHEIMS gebunden ist, gilt es eingehend zu prüfen. Eine solche Auseinandersetzung erfordert eine vertiefende und umfangreiche Darlegung der jeweiligen erkenntnistheoretischen Positionen und konnte im Rahmen dieses Beitrags daher nur angeschnitten werden. Auch ist hier zu fragen, inwiefern sich das dargelegte methodische Vorgehen auf die variantenreichen Erscheinungsformen medialer Artefakte übertragen lässt. Zu überlegen wäre, wie sehr die Methode auf den zu untersuchenden Gegenstand *maßgeschneidert* sein kann oder muss und dennoch auch für anders gelagerte Forschungs-

interessen anwendbar bleibt, ohne gänzlich neu entworfen werden zu müssen. Erschwert wird dies – und das kann generell für qualitative Medienforschung konstatiert werden – durch den technischen Fortschritt und die Wandelbarkeit der Medien. Je präziser und spezifischer eine Methode dem medialen Gegenstand zugeschnitten ist, desto höher die Gefahr, dass ihre Anwendung durch den Medienwandel nur von begrenzter Dauer sein kann.

Gleichwohl ergeben sich durch diesen Wandel neue Möglichkeiten für die Forschungspraxis. Neben neuartigen Erhebungsformen sind auch innovative Möglichkeiten der mediengestützten Datenauswertung denkbar. Den in der empirischen Realität oftmals in einer großen Zahl auftretenden medialen Artikulationen auf verschiedenen Kanälen und Plattformen steht die Notwendigkeit gegenüber, im Forschungsprozess Einschränkungen und Setzungen vornehmen zu müssen. Gerade die sich im Zuge von Bildungsprozessen ausdifferenzierenden medialen Kommunikationspraktiken stellen die Forschenden vor die Herausforderung, selektiv vorgehen zu müssen, ohne dabei den Gegenstand zu verzerren. Selbstreflexivität der Forschenden erscheint daher unerlässlich, um das untersuchte Phänomen möglichst authentisch zu erfassen und die Rekonstruktionsarbeit nicht unterschwellig entsprechend des eigenen Erkenntnisinteresses zu präformieren.

Bezugnehmend auf die Argumentationslinie von VON ROSENBERG zur Begründung der Verbindung von Habitus- und Bildungstheorie wäre weiter zu fragen, wie Medienbildungsforschung nicht nur die sozial-medialen Verflechtungen berücksichtigen kann, sondern zudem empirische Feldrekonstruktionen einbeziehbar macht. Diesbezüglich scheint es vielversprechend, an diskurstheoretische und -analytische Arbeiten anzuschließen. Praxeologisch gefasste Medienbildungsprozesse können so im Verhältnis zu diskursiven Feldern gesetzt werden, die als kollektiv geteilte Wissensordnungen verstanden werden können (vgl. Keller 2011, S. 7). Insbesondere der Zusammenhang von Diskursen und Praktiken, der unterschiedlich diskutiert wird (vgl. u. a. Reckwitz 2008; Diaz-Bone 2010; Keller 2011; Wrana 2012) sowie Bezüge dieser Auseinandersetzung zur Biografieforschung (vgl. Bettinger 2016) könnte eine fruchtbare Erweiterung für die praxeologische Medienbildungsforschung darstellen. Gleichwohl muss bedacht werden, dass derlei Vorhaben für die Forschenden einen immensen Auf-

wand bedeuten. Im Gegenzug sind erkenntnisreiche Einsichten in komplexe Phänomene zu erwarten, die mit dem tradierten methodischen Repertoire qualitativer Forschung in der Medienpädagogik in dieser Form kaum denkbar sind.

Literaturverzeichnis

- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang/Lau, Christoph (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, in: Beck, Ulrich/Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–62
- Bettinger, Patrick (2016): Mediale Diskurse und biographische Transformationen. Entwurf einer methodologischen Rahmung zur Untersuchung von diskursiven und biographischen Verschränkungen in Medienbildungsprozessen, in: Fromme, Johannes/Kiefer, Florian/Holze, Jens (Hrsg.): Mediale Diskurse, Kampagnen und Öffentlichkeiten, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–33
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen: Leske+Budrich
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation, Opladen/Farmington Hills: Leske+Budrich
- Bohnsack, Ralf (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200
- Bohnsack, Ralf (2013b): Die dokumentarische Methode der Bild- und Fotointerpretation, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 75–98

- Bonß, Wolfgang/Esser, Felicitas/Hohl, Joachim/Pelizäus-Hoffmeister, Helga/Zinn, Jens (2004): Biographische Sicherheit, in Beck, Ulrich/Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 211–233
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft – Zur Theorie des Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“, in: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 93–129
- de Witt, Claudia/Sieber, Almut (2013): Mobile Learning – Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten, Wiesbaden: Springer VS
- Diaz-Bone, Rainer (2010): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie, Wiesbaden: Springer VS
- Ebrecht, Jörg (2004): Die Kreativität der Praxis. Überlegungen zum Wandel von Habitusformen, in: Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 225–241
- Flick, Uwe (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung, Reinbek: Rowohlt, S. 309–318
- Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (2011): Zur konstitutiven Kraft der Medien – Einleitung, in: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Medialität und Realität, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–12

- Ganguin, Sonja/Gemkow, Johannes/Treumann, Klaus-Peter (2017): Methodentriangulation in der medienpädagogischen Forschung. Von agonalen Paradigmen zu einer methodologischen Synergie, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, S. 125–154
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2010): Qualitative Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 571–588
- Hillebrandt, Frank (2004): Die verborgenen Mechanismen der Materialität. Überlegungen zu einer Praxistheorie der Technik, in: Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 19–45
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien – Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS
- Jörissen, Benjamin (2011): Medienbildung – Begriffsverständnisse und -reichweiten, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz, München: kopaed, S. 211–235
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge – Design und Subjektivati-on, in: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt – Medium – Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung – Eine Einführung für Sozialwis-senschaftlerInnen, Wiesbaden: Springer VS
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung – Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, Wiesbaden: Springer VS
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Medienso-zialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes, in: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–40
- Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (2012): Mediatisierte Welten – For-schungsfelder und Beschreibungsansätze, Wiesbaden: Springer VS
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews – Grundlagen und Anwen-dungen, Wiesbaden: Springer VS

- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: DSV
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 111–135
- Meier, Stefan (2014): Visuelle Stile – Zur Sozialemiotik visueller Medienkultur und konvergenter Design-Praxis, Bielefeld: transcript
- Meuser, Michael (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Ingrid/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 209–224
- Meyer, Torsten (2014): Die Bildung des (neuen) Mediums. Mediologische Perspektiven der Medienbildung, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 149–170
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode, Wiesbaden: Springer VS
- Rammert, Werner (2008): Technographie trifft Theorie. Forschungsperspektiven einer Soziologie der Technik, in: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 341–367
- Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt, in: Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): Können Maschinen Handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis vom Mensch und Technik, Frankfurt am Main: Campus, S. 11–64

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301
- Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.), Handbuch der Kulturwissenschaften (Band 3: Themen und Tendenzen), Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1–20
- Reichert, Ramón (2014): Big Data – Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie, Bielefeld: transcript
- Rosa, Hartmut (2012): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis, Bielefeld: transcript
- Schäfer, Burkhard (2007): „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 45–67
- Schlüter, Anne (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu?, in: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 278–299
- Schmidt, Jan-Hinrik (2013): Social Media, Wiesbaden: Springer VS
- Schuegraf, Martina (2007): Das Surfgramm als grafische Darstellung von Surfwegen im Internet, in: MedienPaedagogik 14, S. 1–18 [Onlinedokument: medienpaed.com/globalassets/medienpaed/14/schuegraf0712.pdf, aufgerufen am 15. Februar 2017]

-
- Schulte, Carsten/Knobelsdorf, Maria (2011): Medien nutzen, Medien gestalten – eine qualitative Analyse der Computernutzung, in: Albers, Carsten/Magenheim, Johannes/Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 97–116
 - Schüttpelz, Erhard (2013): Elemente einer Akteur-Medien-Theorie, in: Thielmann, Tristan/Schüttpelz, Erhard (Hrsg.): Akteur-Medien-Theorie, Bielefeld: transcript, S. 9–67
 - Thielmann, Tristan/Schüttpelz, Erhard (2013): Akteur-Medien-Theorie, Bielefeld: transcript
 - von Rosenberg, Florian (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (4), S. 571–586
 - von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen, Bielefeld: transcript
 - von Rosenberg, Florian (2012): Rekonstruktion biographischer (Bildungs-) Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung, in: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 193–205
 - von Rosenberg, Florian (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung, in: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden: Springer VS, S. 179–193
 - Wieser, Matthias (2006): Naturen, Artefakte und Performanzen. Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie, in: Voss, Martin/Peucker, Birgit (Hrsg.): Verschwindet die Natur? Die Akteur-Netzwerk-Theorie in der umweltsoziologischen Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 95–109
 - Wieser, Matthias (2008): Technik/Artefakte – Mattering Matter, in: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 419–432
 - Wieser, Matthias (2012): Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie, Bielefeld: transcript

- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis, in: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 185–200

(Methoden-)Literatur zum Weiterlesen

- Belliger, Andréa/Krieger, David J. (2006): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld: transcript
- Geimer, Alexander (2012): Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (3), S. 229–242
- Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaia/Schäffer, Burkhard (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive, Wiesbaden: Springer VS
- Schirmer, Dominique/Sander, Nadine/Wenninger, Andreas (2015): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien, Wiesbaden: Springer VS

Lizenz

Dieser Beitrag steht mit dem Einverständnis des Verlags unter folgender Creative Commons Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 ([creativecommons.org](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)) und darf unter den Bedingungen dieser freien Lizenz genutzt werden.