

4. Methodologische Positionierung und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel zeige ich das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit auf, um damit einem der zentralen Gütekriterien qualitativen Forschens gerecht zu werden (vgl. hierzu z.B. Krotz 2005: 286ff.; Steinke 2010: 324ff.): der Transparenz und Nachvollziehbarkeit des empirischen Vorgehens sowie der Dokumentation, Plausibilisierung und Reflexion aller erfolgten Forschungsentscheidungen und Analyseschritte meiner Untersuchung. Hierzu lege ich in einem ersten Schritt das Forschungsdesign der empirischen Arbeit dar (Abschnitt 4.1). Der daran anschließende Abschnitt (4.2) ist der konkreten forschungspraktischen Umsetzung dieser methodologischen Grundüberlegungen in meinem Projekt gewidmet.

4.1 Forschungsdesign der Untersuchung

Im Folgenden erläutere ich das grundlegende Forschungsdesign der empirischen Untersuchung. Einen ersten Überblick über die Struktur dieses Abschnitts ermöglicht Tabelle 2.

Anknüpfend an das in der Tabelle dargelegte Forschungsdesign rekapituliere ich mit Blick auf das ausgewiesene Interesse an Aushandlungen des Politischen im mediatisierten Alltag Jugendlicher zunächst das *Erkenntnisziel* der Arbeit und erläutere die damit verschränkten wesentlichen *analytischen Konzepte* (Abschnitt 4.1.1). In einem nächsten Schritt gehe ich auf die mit diesem Erkenntnisinteresse verbundenen *methodologischen Grundannahmen* dieser Arbeit ein (Abschnitt 4.1.2). Die daran anschließenden Abschnitte widmen sich den grundlegenden Aspekten von Gruppendiskussionen als Instrument der *Datengenerierung* (Abschnitt 4.1.3) sowie dem an die Auswertungsaktivitäten der Grounded Theory angelehnten Verfahren der *Datenauswertung* (Abschnitt 4.1.4).

Tabelle 2: Das Forschungsdesign der Arbeit

Erkenntnisziel	Theoriegenerierende Rekonstruktion sozial geteilten Sinns; konkret: der kollektiven Wissensvorräte Jugendlicher im Hinblick auf Politik und Politisches im Kontext ihres mediatisierten Alltags
	Zentrale analytische Konzepte: – Deutungsmuster – Alltagserfahrungen – Selbstpositionierungen
Methodologische Grundannahmen	Interpretative sozialwissenschaftliche Ansätze: – Soziale Wirklichkeit als sinnhaft konstruiert (sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie; Berger/Luckmann) – »Macht/Wissen-Komplexe« (Foucault)
Methodisches Vorgehen zur Datengenerierung	Gruppendiskussionen mit partizipativen Elementen
Methodisches Vorgehen zur Datenauswertung	Auswertungsaktivitäten im Anschluss an die Grounded Theory – Verfassen von Memos – Theoretisches (offenes, axiales und selektives) Codieren

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die Systematisierung bei Lamnek/Krell (2016: 42)

4.1.1 Erkenntnisziel und zentrale analytische Konzepte

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die Art und Weise, wie Jugendliche Politisches in ihrem mediatisierten Alltag, das heißt im Kontext alltäglicher Medienpraktiken, aushandeln – und damit auf ihre kommunikativen und/oder medienbezogenen Sinnkonstruktionen, Deutungsweisen und Wissensvorräte mit Blick auf Politik und das Politische. Entsprechend kann als zentrales *Erkenntnisziel* die Rekonstruktion dieser »sozial geteilte[n] Sinngehalte« (ebd.) formuliert werden. Unter Rekonstruktion ist dabei »mehr« zu verstehen als eine deskriptive Darstellung der relevanten Aussagen oder ein lediglich deduktiv-inhaltsanalytisch vorgehendes »Containern von Inhalten« (Bischof/Wohlrab-Sahr 2018). Vielmehr geht es mir dabei um das Erarbeiten einer »materialen Theorie« (Krotz 2005: 189) im Sinne einer gegenstandsbezogenen Entwicklung »theoretisch gehaltvoller Aussagen« (Pentzold/Bischof/Heise 2018a: 2) – weshalb das empirische Vorgehen dieser Arbeit auch gewinnbringend an die Grounded Theory im Sinne eines theoriegenerierenden Forschungsstils anknüpfen kann, wie ich in Abschnitt 4.1.4 näher erläutere.

Als grundlegende mit diesem Erkenntnisinteresse verknüpfte analytische Konzepte lassen sich *Deutungsmuster*, *Alltagserfahrungen* und *Selbstpositionierungen* herausstellen. Deutungsmuster können als wesentliche Elemente kollektiver Wissensvorräte betrachtet werden. Gemeinhin bezeichnet der Begriff »die Organisation der Wahrnehmung von sozialer und natürlicher Umwelt in der Lebenswelt des Alltags« (Lüders/Meuser 1997: 58). Aus einer wissenssoziologischen Perspektive handelt es sich bei Deutungsmustern um allgemeine Konstruktionen und sinnstiftende Deutungsangebote sozialer Wirklichkeit, die im kollektiven Wissensvorrat verankert sind und sich in konkreten

Artikulationspraktiken sozialer Akteur_innen manifestieren. Bezogen auf den zentralen Forschungsgegenstand dieser Arbeit steht mit einem Fokus auf die Rekonstruktion von Deutungsmustern also die Frage im Vordergrund, auf welche geteilten, sozial typisierten Deutungen Jugendliche in ihren kommunikativen und medienbezogenen Aushandlungen des Politischen zurückgreifen, wie sie diese aktualisieren und welche Ambivalenzen dabei gegebenenfalls erkennbar werden.

Eine konzeptuelle Verknüpfung von Deutungsmustern und *Alltagserfahrungen* lässt sich im Anschluss an wissenssoziologische Standpunkte insofern herstellen, als dass Deutungsmuster verstanden werden können als »typisierende und typisierte Interpretationsschemata, die in ereignisbezogenen Deutungsprozessen aktualisiert werden. Deutungsmuster organisieren individuelle bzw. kollektive Erfahrungen und sie implizieren meist Vorstellungen (Modelle) angemessenen Handelns. Sie stifteten dadurch Sinn« (Keller 2011b: 240). Bezugnehmend auf diese Konzeptualisierung möchte ich zwei Aspekte betonen: Erstens sind Deutungsmuster und Alltagserfahrungen dieser Perspektive folgend darüber verbunden, dass Deutungsmuster ein Panorama möglicher Alltagserfahrungen eröffnen. Das bedeutet, dass Deutungsmuster soziale Wirklichkeit nicht nur strukturieren, sondern aufgrund ihres performativen Charakters die Erfahrung dieser sozial konstruierten Wirklichkeit überhaupt erst ermöglichen. Zugleich greifen deutende Subjekte in der Einordnung und Klassifikation ihrer alltäglichen Erfahrungen auf konventionalisierte Deutungsschemata zurück, um ihren Erfahrungen Sinn zu verleihen. Über diese konkreten Akte der Interpretation können kollektive Deutungsmuster zudem potenziell auch verändert und reartikuliert werden. Zweitens lässt sich an diesem Begriffsverständnis auch ein Zusammenhang von Deuten und Handeln konstatieren, da Deutungsmuster meistens mit spezifischen Handlungsmustern verknüpft sind und Handeln strukturieren. Diese Verknüpfung aufgreifend wird im Kontext der Erforschung mediatisierter Lebenswelten häufig auch von »Handlungs- und Deutungsmustern« (z.B. Krotz 2018a: 56; Müller 2018: 164; Scheu/Bischof/Pentzold 2018: 314) gesprochen.

Mit dem analytischen Konzept *Selbstpositionierungen* schließe ich an Perspektiven der wissenssoziologischen Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalyse an, die dieses Konzept als Komplementärbegriff zu »Subjektpositionen« im Sinne diskursiv konstituierter bzw. in gesellschaftlichen Wissensvorräten verankerter »Subjektvorstellungen und Identitätsschablonen für seine möglichen Adressaten« (Keller 2011b: 235) entwerfen (vgl. z.B. Bosančić 2013, 2016, 2017, 2019; Bührmann/Schneider 2008: 68ff.). Solche Selbstpositionierungen sind dementsprechend zu verstehen als »mehr oder weniger kreativ-eigensinnige Ausdeutung, Aneignung oder Ablehnung der Subjektpositionen« (Bosančić 2019: 49), mithin als – durchaus ambivalente – *Aneignungen* normativer Subjektivierungsangebote und diskursiver Identitätsvorgaben beispielsweise hinsichtlich Idealvorstellungen von Subjekt-Sein im Kontext des Politischen. Damit fokussiert dieses Konzept analytisch weniger auf die an Subjekte adressierten normativen Erwartungen und Vorgaben, als vielmehr auf die »tatsächlichen Subjektivierungsweisen (...), also das, was die so adressierten, lebenden, handelnden und verkörpernten Menschen aus diesen machen« (Bosančić 2017: 4). Selbstpositionierungen sind mit Deutungsmustern und Alltagserfahrungen wiederum insofern verknüpft, als dass sie

sowohl auf konventionalisierten Deutungsschemata sozialer Wirklichkeit als auch auf subjektiven Erfahrungen in den jeweiligen Lebenswelten beruhen.

4.1.2 Erkenntnistheoretische Position und methodologische Grundannahmen

Mit der empirischen Bearbeitung des zentralen Erkenntnisinteresses, wie Jugendliche in ihrem mediatisierten Alltag Politisches aushandeln und welche Bedeutungskonstruktionen damit einhergehen, positioniert sich die vorliegende Arbeit zunächst grundlegend innerhalb interpretativer Ansätze¹ der qualitativen Sozialforschung. Eine zentrale Gemeinsamkeit dieser Ansätze ist, dass sie soziale Wirklichkeit als auf Sinn basierende und »durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität« (Lamnek/Krell 2016: 46) verstehen – und nicht als objektiv gegeben. Deutungsprozesse in alltäglichen Lebenswelten bilden aus dieser Perspektive die Grundlage für soziales Handeln und Wirklichkeitskonstruktionen. Damit einher geht ein analytisches Interesse an sozio-kulturellen Prozessen der Sinnkonstruktion sowie ihrer Stabilisierung und Veränderung in verschiedenen sozialen Kontexten. Im Zentrum stehen damit also die »unterschiedlich gesellschaftstheoretisch konzipierten Sinnstrukturen, in denen die Subjekte situierter sind bzw. agieren« (Kruse 2015: 368). Diesen interpretativen sozialwissenschaftlichen Ansätzen wird neben den im Kontext der *Chicago School of Sociology* entstandenen Arbeiten, dem Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie, der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie sowie den Arbeiten Erving Goffmans zu Interaktionsordnungen auch der Forschungsstil der Grounded Theory, insbesondere in der von Anselm L. Strauss vertretenen Variante, zugeordnet (vgl. Keller 2012: 9ff.; Pentzold/Bischof/Heise 2018a: 4). Darüber hinaus perspektiviert Reiner Keller eine aus diesen Ansätzen resultierende wissenssoziologische Grundhaltung anknüpfend an Max Weber als »Kulturwissenschaft« (Keller 2012: 1) und betont deren Nähe zu den »Annahmen und Forschungsinteressen der Cultural Studies« (ebd.: 6), indem er zu bedenken gibt, dass »die Übergänge zwischen diesen Spielarten der kulturwissenschaftlichen Gesellschaftsanalyse in hohem Maße durchlässig sind« (ebd.: 7). Darauf bezugnehmend kann hier also eine grundsätzliche ›Passung‹ konstatiert werden zwischen (1.) den vor allem in Abschnitt 3.3.1 dargelegten zentralen theoretischen Bezügen meiner Arbeit auf die Cultural Studies, (2.) den in diesem Abschnitt diskutierten erkenntnistheoretisch-methodologischen Grundannahmen interpretativer sozialwissenschaftlicher Ansätze und (3.) der an die Grounded Theory angelehnten Auswertung des Gruppendiskussionsmaterials (siehe Abschnitte 4.1.4 und 4.2.4).

Als »Klassiker« (Keller 2001: 116) interpretativer Ansätze der Sozialwissenschaft gilt die von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969) in *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* entworfene Theorie der Wissenssoziologie. Dort konturieren Berger

¹ In einschlägigen Lehrbüchern (vgl. z.B. Keller 2012; Lamnek/Krell 2016: 46f.) ist häufig von dem interpretativen Paradigma der Sozialwissenschaften die Rede, wenngleich durchaus betont wird, dass es sich dabei um eine Vielzahl verschiedener theoretischer und methodologischer Orientierungen handelt. Um diesem Aspekt einer Vielfalt der Positionen, die sich für soziale Deutungsprozesse und Wissensordnungen interessieren, auch begrifflich stärker Rechnung zu tragen, bezeichne ich diese hier als »interpretative Ansätze« oder als »Ansätze des interpretativen Paradigmas«.

und Luckmann soziale Wirklichkeit als Resultat eines andauernden Prozesses der gesellschaftlichen Institutionalisierung bzw. Objektivierung und subjektiven Aneignung kollektiver Wissensordnungen (vgl. z.B. Keller 2012: 175ff.; siehe hierzu ausführlicher auch Abschnitt 2.2.1 dieser Arbeit). Gesellschaft wird so zugleich als objektive und subjektive Wirklichkeit konzipiert. Damit ist laut Reiner Keller Folgendes gemeint:

»Der Sinn, die sinnhafte Wirklichkeit der Welt erschließt sich dem erkennenden, deutenden (*sinnkonstituierenden*), handelnden Subjekt immer als sozial *konstruierte Wirklichkeit*. Das Wissen darüber stammt aus dem übersubjektiven gesellschaftlichen Wissensvorrat und umfasst sowohl Inhalte wie Handlungsweisen, Regeln, Normen oder Moralvorstellungen. Dieser historisch entstandene und kontingente Wissensvorrat wird dem Individuum von den verschiedensten Vermittlungsinstanzen (z.B. Familie, Peergroups, Bildungseinrichtungen, Massenmedien) als objektiv gegeben vorgestellt (...) und von den Subjekten in unterschiedlichsten Prozessen und Situationen angeeignet (...)« (ebd.: 213, Hervorheb. i.O.).

Soziale Akteur_innen werden aus dieser Perspektive also als handlungsfähige, an der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit beteiligte Subjekte konzipiert. Gleichzeitig tragen verschiedene Prozesse der Objektivierung und Institutionalisierung gesellschaftlicher Wissensvorräte dazu bei, dass die ›eigentlich‹ kontingennten Wissensordnungen den Subjekten als objektiv gegeben gegenübertreten, wobei diese aufgrund ihrer Kontingenz aber durchaus angefochten, reartikuliert und transformiert werden können. Das bedeutet, dass die Subjekte diesen objektivierten Wissensordnungen gleichzeitig nicht einfach ausgeliefert sind, vielmehr sind sie als sinnkonstituierende Akteur_innen über Aneignungs- und Umdeutungsprozesse kollektiver Wissensvorräte potenziell auch an deren Veränderung beteiligt. Daran anschließend können auch die hier im Fokus stehenden alltäglichen medienbezogenen bzw. kommunikativen Aushandlungs- und Deutungsprozesse Jugendlicher als zentraler Aspekt fortdauernd produzierter und reproduzierter kollektiver Wissensvorräte und gesellschaftlicher Ordnung verstanden werden.

Dass diese Aushandlungsprozesse des Politischen und damit einhergehende Auseinandersetzungen mit kollektiven Wissensvorräten hinsichtlich Normen, Werten oder Moralvorstellungen nicht unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen stattfinden sondern über (jugend-)spezifische Institutionen wie Schule, Peergroup oder mediale Deutungsangebote vermittelt werden, lässt sich ergänzend auch mithilfe Michel Foucaults Konzept der »Macht/Wissen-Komplexe« (z.B. Foucault 1977: 39) fassen. Foucault bringt damit die Idee auf den Punkt, dass »Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen« (ebd.): Dem über soziale Deutungs- und Interpretationsprozesse konstruierten Wissen wird eine Macht der Definition und Strukturierung gesellschaftlicher Wirklichkeit zugeschrieben, die das ›Wahre‹ vom ›Falschen‹, das ›Normale‹ vom ›Abweichenden‹, das ›Vernünftige‹ vom ›Unvernünftigen‹ trennt und darüber einerseits bestimmtes (politisches) Handeln legitimiert und andererseits alternative ›Wirklichkeiten‹ und Handlungsoptionen diskreditiert (vgl. Foucault 1978: 53; siehe auch Lavagno 2011: 50; Schwab-Trapp 2001: 267f.). Auch in diesem Zusammenhang kann wiederum ein dialektisch konzipiertes Verhältnis von sozial konstruierten Wissensvorräten und gesellschaftlicher Wirklichkeit herausgestellt werden. Denn einerseits greift soziales

Deuten und Handeln auf kollektive Wissensordnungen zurück, andererseits werden diese Wissensordnungen in Aneignungs- und Aushandlungsprozessen aktualisiert und verfestigt, aber potenziell auch transformiert und modifiziert.

Aus der grundlegenden Einsicht, dass soziale Deutungsprozesse Wirklichkeit konstruieren und strukturieren, ergeben sich mit Blick auf das methodische Vorgehen dieser Arbeit folgende Überlegungen: Wenn Aushandlungen des Politischen im mediatisierten Alltag Jugendlicher als Prozesse der Bedeutungskonstruktion und somit als interpretative Prozesse gefasst werden, dann »muss auch die Theoriebildung über diesen Gegenstandsbereich als interpretativer Prozess, d.h. als rekonstruktive Leistung angelegt sein« (Lamnek/Krell 2016: 46). Dementsprechend gehe ich davon aus, dass alltägliche Interpretationsprozesse, also die »*Realitäts- und Bedeutungskonstruktionen der Menschen*« (Krotz 2005: 46) und damit zusammenhängende Wissensordnungen und Deutungsschemata in ihrer Komplexität und Kontextspezifik gewinnbringend vor allem mittels nicht-standardisierter, qualitativer Methoden der Datengenerierung und -auswertung erforscht werden können. Mit der Grundannahme, dass Wirklichkeit sozial konstruiert ist und gesellschaftliche Wissensordnungen auch mit Blick auf das Politische in machtdurchzogenen Deutungsprozessen beständig produziert, (de-)legitimiert und reartikuliert – kurz: ausgehandelt – werden und dass diese Prozesse einen zentralen Gegenstand sozial-, kultur- und kommunikationswissenschaftlicher Forschung darstellen, vertritt diese Arbeit also eine im doppelten Sinne konstruktivistische Position, mit der dementsprechend auch eine zweifache Bedeutung des Interpretierens einhergeht: Menschen deuten (d.h. interpretieren) die Welt, in der sie leben und handeln, sozialwissenschaftlich Forschende deuten diese Praxis (vgl. Keller 2012: 5; siehe auch Hirschauer 2011).

Das bedeutet mit Blick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit zum einen, dass ich die durch die Forschungsteilnehmenden artikulierten Deutungen, Interpretationen und Wissensvorräte – hier bezogen auf alltägliche, kommunikative und medienbezogene Aushandlungen des Politischen – als Aspekte der Konstruktion sozialer Wirklichkeit betrachte. Diese Konstruktionen der Forschungsteilnehmenden können, wie beispielsweise Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014: 13) im Anschluss an Alfred Schütz herausstellen, als *Konstruktionen ersten Grades* bezeichnet werden. Eine qualitative, rekonstruktive Analyse zielt demzufolge darauf ab, diese Konstruktionen ersten Grades im Forschungsprozess mithilfe der eigenen analytischen Bemühungen zu entschlüsseln. Zum anderen begreife ich auch die im Forschungsprozess entwickelten – und in den Kapiteln 6, 7 und 8 entfalteten – gegenstandsbezogenen Theorievorschläge als Ergebnis von Interpretationsprozessen. Diese können mit Schütz wiederum als *Konstruktionen zweiten Grades* begriffen werden. Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, aus der Analyse des Gruppendiskussionsmaterials genau solche theoretisch gehaltvollen Aussagen zu entwickeln, weshalb sich der Forschungsstil der Grounded Theory und insbesondere die damit verknüpften Auswertungsaktivitäten als zielführendes methodisches Vorgehen erweisen. Bevor ich darauf allerdings in Abschnitt 4.1.4 näher eingehe, befasst sich der folgende Abschnitt mit Gruppendiskussionen als methodischem Instrument der Datengenerierung.

4.1.3 Gruppendiskussionen als methodisches Instrument zur Erfassung kollektiver Wissensvorräte und Alltagserfahrungen Jugendlicher

In diesem Abschnitt erläutere ich, weshalb sich das Gruppendiskussionsverfahren für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit an medienbezogenen, kommunikativen Aushandlungsprozessen des Politischen sowie damit verknüpften kollektiven Wissensvorräten als geeignete Methode der Datengenerierung erweist.² Mit diesem Fokus knüpfte ich an spezifische Traditionslinien dieses Verfahrens innerhalb der (jugend-)kultur-, kommunikations- und medienwissenschaftlich orientierten qualitativen Sozialforschung an, die ich im Folgenden näher ausführe.³

Ganz grundsätzlich kann die Gruppendiskussion als ein datengenerierendes Verfahren der qualitativen Sozialforschung gefasst werden, »*in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur*

-
- 2 Von Datengenerierung (statt beispielsweise von Datenerhebung) zu sprechen repräsentiert die hier im Anschluss an Jörg Strübing (2018: 34) eingenommene Perspektive, der zufolge sozialwissenschaftliche empirische Daten nicht als in der empirischen Realität einfach ›gegeben‹ und daher ›aufsammelbar‹ verstanden oder einseitig ausgehend von den Forschenden als relevant konstruiert werden. Vielmehr müssen sie in einem Interaktionsprozess zwischen Forschenden und der empirischen Welt bzw. dem untersuchten empirischen Feld aktiv – und nicht selten durch Abarbeiten »an einer materiellen oder sozialen Widerständigkeit« (ebd.) – gewonnen werden.
 - 3 In dem Zusammenhang sei betont, dass es nicht *das* Gruppendiskussionsverfahren, sondern eine Vielzahl von Ansätzen mit unterschiedlichen methodologischen und erkenntnistheoretischen Positionierungen gab und gibt. So fassen Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer mit Blick auf den *deutschsprachigen Raum* die mit dem Gruppendiskussionsverfahren verbundenen theoretischen Modelle in chronologischer Abfolge folgendermaßen zusammen: »Das Modell des *Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung* in den 1950er Jahren, das Modell der *informellen Gruppenmeinung* Anfang der 1960er Jahre, dasjenige des *interpretativen Aushandelns von Bedeutungen* Ende der 60er Jahre und schließlich das (...) Modell *kollektiver Orientierungsmuster* seit Mitte der 1980er Jahre« (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010: 7, Hervorheb. i.O.; vgl. auch Schäffer 2011). Sowohl das erst- als auch das zweitgenannte Modell wurden im Kontext des Frankfurter Instituts für Sozialforschung entwickelt. Während das Modell des *Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung* mit einer als »Gruppenexperiment« bezeichneten, von Friedrich Pollock bearbeiteten Studie zum geistig-politischen Klima im Nachkriegsdeutschland verknüpft ist, in der Gruppendiskussionen zur Ermittlung individueller politischer Meinungen und Einstellungen unter dem Einfluss gruppendifferenzierter Effekte eingesetzt wurden (Institut für Sozialforschung 1955), verschiebt das maßgeblich in einer Arbeit von Werner Mangold (1960) entworfene Modell der *informellen Gruppenmeinung* den Fokus von *Einzelmeinungen* auf *kollektiv verankerte Orientierungen*, die er als »Gruppenmeinungen« bezeichnet. Das Modell des *interpretativen Aushandelns von Bedeutungen* geht auf Beiträge im Kontext des symbolischen Interaktionismus bzw. auf Ansätze des interpretativen Paradigmas zurück und kann als Versuch begriﬀen werden, dem Prozesscharakter und der interaktiven Dimension von Bedeutungskonstruktion Rechnung zu tragen (vgl. hierzu ausführlicher Bohnsack 2010a: 371f.; Loos/Schäffer 2001: 23ff.). Das federführende von Ralf Bohnsack ausgearbeitete Modell *kollektiver Orientierungsmuster* bezieht sich zentral auf Karl Mannheims wissenssoziologische Arbeiten und hier insbesondere auf die Unterscheidung eines *immanenten*, wörtlichen Sinngehalts von einem dokumentarischen, quasi ›hintersinnigen‹ Sinn von Äußerungen im Gruppendiskussionskontext. Siehe zur Entstehung des als »focus group interviews« bezeichneten Gruppendiskussionsverfahrens *in den USA* ab Ende der 1940er Jahre vor allem im Kontext der Erforschung von Publikumsreaktionen auf Propagandafilme sowie im Kontext der Markt- und Konsumforschung u.a. Lamnek/Krell (2016: 384f.); Loos/Schäffer (2001: 15f.).

zumindest phasenweise einem ›normalen‹ Gespräch annähern« (Loos/Schäffer 2001: 13, Hervorheb. i.O.). Beim Gruppendiskussionsverfahren geht es also darum, als Forscherin über bestimmte sprachliche, visuelle oder audiovisuelle Impulse ein Gespräch unter den Teilnehmenden zu initiieren, das bestenfalls einer ›normalen‹, alltäglichen Kommunikationssituation gleicht. Die damit einhergehende Orientierung am Modell eines ›natürlichen‹ Gesprächs scheint insbesondere dann relevant, wenn wie hier der Alltagskontext im Sinne alltäglicher medienbezogener Deutungs-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der sozialen Welt durch Jugendliche explizit Teil des Erkenntnisinteresses ist. Dabei ist der Begriff der Gruppendiskussion insofern etwas engföhrend, als dass Gruppendiskussionsteilnehmende nicht nur im strengen Sinne diskutieren, d.h. Argumente austauschen, sondern auch erfahrungs-, handlungs- und alltagsbezogen *erzählen*, sich in diesen Erzählungen gegenseitig *ergänzen* oder *korrigieren*, sich gemeinsam an bestimmte Ereignisse und Erlebnisse *erinnern* usw.

Das wesentliche Untersuchungsinteresse des Gruppendiskussionsverfahrens, alltägliche Aushandlungsprozesse kollektiver Wissensordnungen zu erfassen, kann darüber hinaus mit Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014: 94) hervorgehoben werden, die den Fokus dieser Methode in der Rekonstruktion »kollektive[r] Orientierungen, Wissensbestände und Werthaltungen« sehen. Im Rahmen dieser Arbeit betrachte ich kollektive Aushandlungs- und Deutungsprozesse sowie die damit verknüpften geteilten Wissens- und Erfahrungsmuster als zentralen Untersuchungsgegenstand der hier durchgeföhrten Gruppendiskussionen. Damit nimmt die vorliegende Arbeit gewissermaßen eine vermittelnde, integrierende Position ein hinsichtlich einer die einschlägige Methodendiskussion dominierenden Differenzsetzung (vgl. hierzu etwa Bohnsack 2010a; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010; Loos/Schäffer 2001; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 88ff.; Schäffer 2017): Die unterschiedlichen Ansätze des Gruppendiskussionsverfahrens werden dort üblicherweise innerhalb eines Kontinuums zweier widerstreitender Paradigmen verortet, die sich um die zentrale Frage drehen,

»welche Prozesse während einer Gruppendiskussion eigentlich ablaufen: die *Emergenz* von Meinungen, Einstellungen und Orientierungen in einem offenen Aushandlungsprozeß oder die Aktualisierung von kollektiven Orientierungen, die schon vor dem konkreten Zusammentreffen einer Gruppe gewissermaßen nur ›darauf warteten‹ *repräsentiert* zu werden« (Loos/Schäffer 2001: 17, Hervorheb. i.O.).

Entsprechend dieser Differenzierung geht das *Emergenz*-Modell davon aus, dass sich die von den Forschenden analysierten Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen der Teilnehmenden spontan – und somit in gewisser Weise willkürlich – erst im situativen Kontext der Gruppendiskussion aufgrund der konkreten kommunikativen Interaktionsdynamiken *prozesshaft* herausbilden. Demgegenüber werden aus Sicht des *Repräsentanz*-Modells im Kontext von Gruppendiskussionen Wirklichkeitsdeutungen, Orientierungen und Wertvorstellungen der Teilnehmenden manifestiert, artikuliert und reproduziert, die bereits vor dem Zusammentreffen der Diskussionsgruppe (latent) vorhanden waren und auf einen gemeinsamen *strukturellen* Erfahrungshorizont verweisen. Daher wird die Dichotomie von *Emergenz* und *Repräsentanz* in der methodologischen Diskussion auch um diejenige von *Prozess* und *Struktur* ergänzt.

Die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive auf Gruppendiskussionen und ihren zentralen Gegenstand verortet sich nun in gewisser Weise quer zu diesen Dichotomien, indem ich die jeweiligen Pole nicht als binär, sondern vielmehr als dialektisch aufeinander verweisend betrachte: So konzipiere ich die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Gruppendiskussionen durchaus als soziale Orte bzw. Situationen, in denen *inhaltliche Aushandlungsprozesse* von Deutungs- und Wahrnehmungswisen der sozialen Welt insbesondere hinsichtlich Konstruktionen des Politischen stattfinden. Zugleich gehe ich davon aus, dass die im Kontext dieser Gruppendiskussionen erfassten und rekonstruierten Deutungs- und Erfahrungsmuster keine alleinigen Produkte der spezifischen Datengenerierungssituation und der in ihr ablaufenden kommunikativen Prozesse sind, sondern auf die Aneignung und Aushandlung gesellschaftlich verankerter kollektiver Wissensordnungen sowie damit verbundener Norm- und Wertvorstellungen durch die Diskussionsteilnehmenden verweisen.⁴ Dementsprechend versteh ich die rekonstruierten Wissensvorräte mit Blick auf die Welt des Politischen – wie in Abschnitt 4.1.2 bereits dargelegt – zugleich als gesellschaftlich normiert und normierend beispielsweise im Sinne von Subjektnormen, diskursiven Deutungsangeboten und institutionalisierten Erwartungen, wie auch als in konkreten geteilten Erfahrungsräumen der Gruppendiskussionsteilnehmenden verankert.⁵

Zur Frage, was genau diese geteilten Erfahrungsräume der Gruppendiskussionsteilnehmenden jeweils ausmacht, sei mit Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 92) darauf verwiesen, dass sich diese häufig nicht in von den Forschenden vordefinierten Einheiten (wie Klasse, Bildung, Geschlecht oder Alter) erschöpfen. Vielmehr sollten diese Räume vor allem empirisch definiert werden – und zwar hinsichtlich der Frage, »welche Erfahrungen den Gruppendiskussionsteilnehm[enden] tatsächlich gemeinsam sind« (ebd.). Mit Blick auf das im Kontext dieser Arbeit angewandte Vorgehen bei der Zusammstellung und Adressierung der Gruppen wurde zwar zunächst auch vermutet, dass die

4 Eine ähnlich vermittelnde Position dieser beiden Paradigmen wird Ralf Bohnsack auf Basis der *dokumentarischen Methode* von Karl Mannheim konzipiertem Verständnis von Gruppendiskussionen zugeschrieben, indem diese begriffen werden als »prozeßhafte Abläufe von Kommunikationen, in denen sich Muster dokumentieren, die keinesfalls als zufällig oder emergent anzusehen sind« Loos/Schäffer (2001: 27), sondern vielmehr auf geteilte Erfahrungen hindeuten. Siehe einführend zu Bohnsack Analyseprogramm der dokumentarischen Methode u.a. Bohnsack (1997, 2007, 2011) sowie Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2013).

5 Vgl. hierzu im Kontext der dokumentarischen Methode die Überlegungen von Geimer (2014, 2019) sowie Amling/Geimer (2016); Geimer/Amling (2019). Sie erweitern die bisherige Ausrichtung dieses Forschungsprogramms auf »die Rekonstruktion eines impliziten Orientierungswissens« (Geimer 2019: 160) um einen Fokus auf die Aneignungsprozesse »übersubjektive[r] Wissensordnungen hinsichtlich ihrer normativen Appellstrukturen und hegemonialen Adressierungen« (ebd.: 158). Darauf, dass diese beiden Wissenstypen – in der dokumentarischen Methode in Anlehnung an Karl Mannheim als *konjunktives* und *kommunikativ-generalisiertes Wissen* bezeichnet – letztendlich nur analytisch voneinander getrennt werden können, weisen verschiedene Autor_innen hin. Jan Kruse (2015: 439) merkt dazu an, dass »[b]eide Wissensbestände bzw. Sinnhorizonte (...) für die Subjekte jeweils relevante Orientierungsrahmen bereitstellen« und Ralf Bohnsack spricht in dem Zusammenhang von der »Doppelstruktur alltäglichen Wissens« (Bohnsack 2007: 183; vgl. auch Bohnsack/Geimer 2017: 471).

Kategorien Bildungshintergrund und Wohnviertel eine Rolle für unterschiedliche geteilte Erfahrungsräume der Jugendlichen spielen würden (siehe hierzu näher Abschnitt 4.2.1). Letztendlich hat sich in den Auswertungen aber gezeigt, dass weniger diese klassischen soziodemographischen Kriterien, als vielmehr der gemeinsame Erfahrungsräum eines *Jugendlich-Seins in heutigen (digitalen) Medienkulturen* als strukturierend hinsichtlich der herausgearbeiteten kollektiven Deutungs- und Erfahrungsmuster der Diskussionsteilnehmenden betrachtet werden kann. Insofern werden hier sowohl generationsspezifische soziale Positionierungen der Diskussionsteilnehmenden als *›heutige Jugend‹* als auch geteilte Deutungs- und Interpretationsprozesse der politischen Welt relevant gesetzt, die auf der Aneignung ähnlicher, jugendspezifischer medialer Deutungsangebote beruhen.

Insbesondere über den zweiten Aspekt, die Diskussionsgruppen als sozial situierte Interpretationsgemeinschaften in mediatisierten Alltagswelten zu konzipieren, knüpft die vorliegende Arbeit an ein zentrales, im Kontext der Cultural Studies aufgegriffenes Verständnis kollektiver medienbezogener Aushandlungsprozesse in Gruppendiskussionen an (vgl. z.B. Bohnsack 2010a: 372ff.; Schäffer 2017). Ausdruck eines solchen Verständnisses sind unter anderem das von Stuart Hall (1999b) entwickelte und von David Morley (1980) im Rahmen der Aneignungsforschung erprobte Konzept unterschiedlicher »Lesarten« von Medientexten, die auf geteilte Erfahrungshintergründe und soziale Positionierungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden verweisen. Darüber hinaus steht auch das prominent von Janice Radway (1991) in ihrer Studie *Reading the Romance* aufgegriffene, ursprünglich aus dem Feld der Literaturwissenschaften stammende Konzept der »interpretive communities« (Fish 1980) exemplarisch für diese Position der Cultural Studies, medienbezogene Deutungs- und Konstruktionsprozesse gesellschaftlicher Wirklichkeit als aktive kollektive Interpretationsprozesse vielschichtig sozial situierter Subjekte zu konzipieren, die in Gruppendiskussionen rekonstruiert werden können.⁶ Radway kommt in der Studie zu dem Schluss, dass die von ihr befragten Leserinnen sogenannter Liebesromane aufgrund ihrer ähnlichen Vorlieben, Aneignungs- und Interpretationsweisen sowie aufgrund ihrer ähnlichen sozialen Positionierung eine Deutungsgemeinschaft bildeten: »Similar readings are produced, I argue, because similarly located readers learn a similar set of reading strategies and interpretive codes that they bring to bear upon the texts they encounter« (Radway 1991: 8; vgl. auch Klaus 2009: 292). Radway geht es also darum, die von ihr analysierten Homologien in den Aneignungs- und Deutungsweisen der Rezipierenden zu verstehen und soziokulturell zu kontextualisieren.

Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung medienbezogener Aushandlungsprozesse des Politischen lassen sich die im Fokus stehenden Diskussionsgruppen auf verschiedenen Ebenen als *interpretive communities*, also Deutungs- bzw. Interpretationsgemeinschaften verstehen: Erstens wird in den Diskussionen deutlich, dass die Jugendlichen sich in ihren Aushandlungsprozessen sowohl in affirmativer als auch in abgrenzender Weise tatsächlich auf dieselben medialen Angebote – beispielsweise jugend-

6 Siehe einführend zum Konzept der Interpretationsgemeinschaften im Kontext der Cultural Studies und der Medienaneignungsforschung auch Hepp (2010: 200ff.); Lingenberg (2015b); Schröder (1994).

spezifische *YouTube*-Nachrichtenangebote wie *LeNews*⁷, aber auch unterschiedliche TV-Angebote – beziehen und dass die verschiedenen Diskussionsgruppen ähnliche Deutungsweisen zu bestimmten Formaten entwickeln (siehe hierzu näher Abschnitt 8.2). Zweitens werden dabei mit Blick auf die soziale Positionierung für die Herausbildung homologer Deutungsweisen wie bereits erwähnt weniger ›klassische‹ Ungleichheitskategorien wie Bildung, Klasse oder Gender relevant gesetzt. Vielmehr verwiesen die Aushandlungsprozesse der Jugendlichen vor allem auf einen geteilten Erfahrungshintergrund des ›*Jugendlich-Seins im Kontext des Politischen*, womit oftmals eine Positionierung als (noch) nicht vollwertige politische Subjekte einhergeht – und zwar sowohl im Sinne einer Selbstpositionierungen der Jugendlichen als auch einer wahrgenommenen Fremdpositionierung durch relevante Akteur_innen der Erwachsenen-Welt wie Eltern, Lehrer_innen, Politiker_innen usw.

Für die Durchführung von Gruppendiskussionen im Kontext qualitativer Sozialforschung, die wie die vorliegende Arbeit an der theoriegenerierenden Rekonstruktion kollektiver Deutungsmuster und Alltagserfahrungen interessiert ist, formuliert aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive Corinna Lüthje (2016: 158f.) bestimmte Grundsätze, die an die dokumentarische Methode von Bohnsack anschließen: So sollten statt eines engen Leitfadens für die Strukturierung und Initiierung der Diskussion vielmehr unterschiedliche *gesprächsanregende Stimuli* zum Einsatz kommen. Diese können beispielsweise schriftlicher, visueller oder audiovisueller Art sein. Konkret kamen in den von mir durchgeföhrten Gruppendiskussionen hierzu unter anderem Überschriften aus (Online-)Zeitungsaartikeln, fiktive Statements zu Vorstellungen von Subjekt-Sein im Kontext des Politischen, Bilder aus unterschiedlichen medialen Zusammenhängen sowie von den teilnehmenden Jugendlichen selbst mitgebrachte *YouTube*-Videos zu Aspekten des Politischen zum Einsatz (siehe hierzu ausführlich Abschnitt 4.2.2). Bei Gruppendiskussionen, die auf eine »Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht von Betroffenen« (ebd.: 162) zielen, sollte der *Moderationsstil* eher passiv gestaltet werden, um eine Selbstläufigkeit der Diskussion zu erreichen, die den Relevanzsetzungen der Diskussionsteilnehmenden selbst möglichst viel Raum bietet. Die basale *Untersuchungseinheit* stellt bei dieser Form von Gruppendiskussionen nicht das Individuum oder einzelne Individuen (im Gruppenkontext), sondern die gesamte Gruppe dar. Die *Zusammenstellung* der Gruppe sollte möglichst als Realgruppe erfolgen. Das bedeutet, dass sich die Teilnehmenden vor der Durchführung der Diskussion bereits kennen und bestenfalls einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen. Dies erleichtert die Erzeugung von Selbstläufigkeit und somit die Möglichkeit, dass »die Relevanzsysteme derjenigen zur Sprache kommen, die Gegenstand des Forschungsinteresses sind« (Schäffer 2017: 354). Damit die Gruppendiskussion möglichst in ein »natürliches, lockeres Gespräch« (Lüthje 2016: 163) mündet, sollte sie in der gewohnten Umgebung der Diskussionsteilnehmenden stattfinden. Dies waren bei meiner Untersuchung meist Schulräume oder im nicht-schulischen Kontext Vereinsräume oder die privaten Zimmer der Jugendlichen.

Für das übergeordnete Ziel, eine Selbstläufigkeit im Kontext der Gruppendiskussion zu erzeugen, um die Teilnehmenden die für sie relevanten Themen selbst bestimmen

7 Siehe erläuternd hierzu Kapitel 7 (Abschnitt 7.2.3, Fußnote 27) dieser Arbeit.

zu lassen, formuliert Bohnsack zusätzlich acht sogenannte »reflexive Prinzipien bei der Leitung von Gruppendiskussionen« (Bohnsack 2010a: 380ff.), auf die ich im Folgenden noch kurz eingehen.⁸ *Erstens* sollte die gesamte Gruppe und nicht einzelne Personen mit Fragen, Impulsen und anderen Diskussions-Stimuli seitens der Forschenden adressiert werden. *Zweitens* sollten durch die Ausgangsfragestellung bzw. den initialen Diskussionsimpuls lediglich Themenvorschläge initiiert, nicht aber strikt vorgegeben werden und zudem sollte der Gruppe freigestellt werden, in welcher Weise sie die Themen behandeln. *Drittens* sollten die Fragestellungen seitens der Forschenden »demonstrativ-vage gehalten« (ebd.: 381) werden, um den Teilnehmenden zu signalisieren, dass sie selbst (und nicht ›die Wissenschaftler_innen‹) Expert_innen für die in der Diskussion behandelten Themen sind. *Viertens* sollte in die Verteilung der Redebeiträge innerhalb der Gruppe nicht eingegriffen werden, um deren Organisation der Gruppe selbst zu überlassen. Das bedeutet auch, sogenannte Schweiger_innen nicht explizit zur Beteiligung aufzufordern und die ungleiche Verteilung von Redebeiträgen als Spezifikum der jeweiligen kommunikativen Konstellation anzunehmen. *Fünftens* sollten die Diskussionsimpulse und Nachfragen seitens der Forschenden so gestaltet werden, dass sie detaillierte Erzählungen der Diskussionsteilnehmenden generieren, um einen analytischen Zugang zu ihren alltäglichen Deutungs- und Erfahrungsmustern zu ermöglichen. *Sechstens* sollten immanente Nachfragen – also solche, die sich auf die von den Diskussionsteilnehmenden behandelten Themen richten – Priorität vor exmanenten Nachfragen haben, durch die neue Themen initiiert werden. Erst nach dieser Art von immanenten Nachfragen erfolgt *siebtens* die Phase exmanenter Nachfragen, in der für die Forschenden selbst relevante und bisher nicht behandelte Themen eingebracht werden. Daran anschließend können die Forschenden *achtens* in der sogenannten direktiven Phase Themen und Aspekte aufgreifen und explizit ansprechen, die ihnen auffällig, widersprüchlich oder anderweitig erwähnenswert erscheinen und sie dadurch zum abschließenden Diskussionsinhalt machen.

4.1.4 Das analytische Instrumentarium der Grounded Theory als Auswertungsmethode der Gruppendiskussionen

Dieser Abschnitt dient dazu, das für die Auswertung der Gruppendiskussionen von mir gewählte Verfahren der Grounded Theory zu erläutern und innerhalb des Erkenntnisinteresses und der grundlagentheoretischen Positionierung der empirischen Untersuchung zu kontextualisieren. Zunächst sei diesbezüglich betont, dass die Grounded Theory genau genommen viel ›mehr‹ beinhaltet als einen methodischen Vorschlag für die Auswertung qualitativer Daten. Sie kann mit Jörg Strübing (2014: 10, 2018: 28) als ein umfangreicher »Forschungsstil« bezeichnet werden, der weniger einer singulären »Methode im Sinne eines präskriptiven Sets von Verfahrensregeln« (Strübing 2018: 36) gleichkommt, sondern vielmehr als »ein an die konkrete Forschungspraxis flexibel anzupassendes Gerüst von Verfahrensvorschlägen« (ebd.) verstanden werden kann. Für die vorliegende Untersuchung war die Grounded Theory nicht nur für die Auswertung

⁸ Wie ich diese Prinzipien im Kontext der Datengenerierung konkret umgesetzt habe, thematisiert Abschnitt 4.2.2 dieses Kapitels.

der empirischen Daten instruktiv, sondern darüber hinaus beispielsweise auch für den Prozess der Samplebildung mit dem Ideal eines *theoretical sampling* (siehe hierzu näher Abschnitt 4.2.1) und hinsichtlich der grundlegenden Vorstellung eines zirkulär angelegten Forschungsprozesses (siehe hierzu näher Abbildung 3 in Abschnitt 4.2). Der Fokus soll im Folgenden aber zunächst auf einer allgemeineren methodologischen Auseinandersetzung mit den Auswertungsaktivitäten im Anschluss an die Grounded Theory liegen, die auf eine gegenstandsbezogene Theoriebildung abzielen.

Eine zweite Vorbemerkung bezieht sich darauf, dass – insbesondere aufgrund der späteren Differenzen in den methodologischen Positionen der beiden ‚Erfinder‘ des Ansatzes (vgl. hierzu ausführlich Strübing 2014: 65ff.) – schwerlich von *der Grounded Theory* gesprochen werden kann. Ursprünglich gemeinsam von Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser (1967) entwickelt, verfolgten die beiden später zwei unterschiedliche Traditionslinien der Grounded Theory weiter, deren Differenz sich hauptsächlich an der Frage der Konzeptualisierung und des forschungspraktischen Umgangs mit theoretischem Vorwissen im Kontext der Forschung festmachte: Laut Strübing spielt theoretisches Vorwissen sowohl in der von Glaser als auch in der von Strauss weiterentwickelten Variante der Grounded Theory eine Rolle, wobei er den zentralen Unterschied in der Anerkennung und Integration dieses Wissens in das jeweils vorgeschlagene Verfahren sieht:

»Wo Glaser (...) in Emergenzmetaphern verfällt, entwickelt Strauss ein dialektisches Verhältnis von Theorie und Empirie und kann damit die Existenz und den notwendigen Gebrauch von theoretischem Vorwissen schlüssig in sein Verfahren integrieren, statt es – wie Glaser – durch die Hintertür theoretischer Kodes an die Daten herantragen zu müssen« (Strübing 2014: 77).

Auf der einen Seite befindet sich also Glasers erkenntnistheoretische Grundposition, die Strübing (2014: 68, Hervorheb. i.O.) zufolge für eine »*tabula rasa*-Position rein induktiver Erkenntnis« steht und folglich »auf der Vorstellung einer schon existenten, absoluten Realität basiert« (ebd.). Auf der anderen Seite entwickelte Strauss gemeinsam mit Juliet Corbin und weiteren Kolleg_innen eine Variante der Grounded Theory weiter, die von einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis »zwischen dem steten Fluss der ›world in the making‹ und dem erkennenden Subjekt« (ebd.: 69) ausgeht – und somit auch das Ergebnis eines an die Grounded Theory angelehnten Forschungsprozesses als soziale Konstruktion betrachtet. Diese zweite, eher an interpretative, konstruktivistische Ansätze anknüpfende Grundposition ist diejenige, zu der die vorliegende Arbeit – wie ausführlich in Abschnitt 4.1.2 dargelegt – eine besondere Nähe aufweist.

Grundprinzipien der Grounded Theory

Ungeachtet der aufgezeigten Differenzen kann das Grounded-Theory-Verfahren grundsätzlich als »datennahe Generierung von Theorien« (Krotz 2005: 159), als »[t]heoriegenerierendes empirisches Forschen« (Pentzold/Bischof/Heise 2018a) und als »Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien« (Strübing 2014: 10) begriffen werden. Diese Charakterisierungen betonen jeweils, dass das übergeordnete Ziel einer Grounded-Theory-Analyse nicht so sehr in der *Überprüfung*, sondern der *Entwicklung* von Theorien liegt. Dabei nehmen Glaser und Strauss mit ihrem prozessua-

len Theorieverständnis Forschenden aus meiner Sicht die Sorge, aus ihren Ergebnissen die perfekte, universal gültige Theorie generieren zu müssen. Vielmehr betrachten sie die entwickelte Theorie als Beitrag zu einem sich ständig in Veränderung befindenden Erkenntnisprozess über den jeweiligen Forschungsgegenstand: »To be sure, theory as process can be presented in publications as a momentary product, but it is written with the assumption that it is still developing« (Glaser/Strauss 1967: 32).

Darüber hinaus kennzeichnet den theoriegenerierenden Ansatz der Grounded Theory, dass die entsprechenden Analyseaktivitäten auf ›mehr‹ zielen als eine rein deskriptive Darstellung des Forschungsgegenstands. Vielmehr besteht der Anspruch solcher Analysen beispielsweise darin, »die Beziehungen des jeweiligen Forschungsgegenstandes zu Kultur und Gesellschaft insgesamt« (Krotz 2005: 71) zu berücksichtigen oder »über systematische Vergleiche die vorgefundenen Handlungs- und Deutungsmuster in Verbindung zu bringen und konzeptuell erklären zu können« (Scheu/Bischof/Pentzold 2018: 314). Insofern erweist sich die Grounded Theory als passendes Auswertungsinstrumentarium für die vorliegende Arbeit, die einen empirisch begründeten, theoretisch gehaltvollen und gesellschaftlich kontextualisierten Beitrag zur Frage leisten möchte, wie Jugendliche in ihrem mediatisierten Alltag Politisches aushandeln.

Ein weiteres Grundprinzip der Grounded Theory ist die prinzipiell zirkuläre oder genauer »spiralförmig[e]« (Krotz 2005: 167) Anlage des Forschungsprozesses. Das bedeutet, dass die drei Momente der Datengenerierung, der Datenanalyse und der Theoriebildung idealer Weise nicht als »nacheinander zu bewältigende Arbeitsschritte« (Strübing 2018: 37), sondern als »parallel betriebene Modi des Forschens« (ebd.) betrachtet werden. Es handelt sich bei der Grounded Theory entsprechend um ein iterativ vorgehendes Verfahren, wobei das Modell der Spirale darauf verweist, dass jeder der Durchläufe durch die Momente der Datengenerierung, des Auswertens und der (Weiter-)Entwicklung der theoretischen Aussagen »von einem anderen Ausgangspunkt aus, also auf einer höheren Ebene statt[findet]« (Krotz 2005: 167). Aus forschungspraktischer Sicht ist es häufig – und so auch in dem vorliegenden Projekt – nicht einfach, diese zeitliche Parallelität tatsächlich zu realisieren, wenn beispielsweise bestimmte, eng abgesteckte Zeiträume für die Phase der Datengenerierung vorgesehen sind und fehlende zeitliche Ressourcen es erschweren, zwischen den jeweiligen Erhebungssituationen schon in die Feinanalysen des Materials und erste Momente der Theorieentwicklung einzusteigen. Wie ich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung praktisch damit umgegangen bin, erläutere ich in Abschnitt 4.2 dieses Kapitels.

Aus kommunikations- und medienwissenschaftlicher Sicht (vgl. einführend z.B. Krotz 2005; Lampert 2017; Scheu 2016; sowie die Beiträge in Pentzold/Bischof/Heise 2018b) kann die Grounded Theory als besonders geeignete Analysetechnik hervorgehoben werden wenn es – wie auch in der vorliegenden Arbeit zu Aushandlungsprozessen des Politischen im mediatisierten Alltag Jugendlicher – darum geht, »kontextorientierte Perspektiven zu unterstützen und Fragen nach der Verbindung von Alltag, Medienhandeln und Bedeutungsproduktion zu beantworten« (Müller 2018: 164). Andreas M. Scheu (2016: 84) weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass bei der Anwendung der Grounded Theory in der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Forschung meist das Codierverfahren als spezifisches Analyseinstrument im Prozess der Datenauswertung im Vordergrund steht. Auch für die vorliegende Arbeit erwies sich insbesondere

das analytische Instrumentarium der Grounded Theory im Kontext der Auswertung des Gruppendiskussionsmaterials als besonders instruktiv. Daher gehe ich im Folgenden näher auf die im Rahmen der Grounded Theory vorgeschlagenen und für dieses Projekt relevanten Auswertungsaktivitäten ein.

Auswertungsaktivitäten im Anschluss an die Grounded Theory

Zunächst sei hier auf die Aktivität des *Schreibens von Memos* verwiesen (vgl. z.B. Glaser/Strauss 1967: 107ff.; Strauss 1987: 109ff.; Strauss/Corbin 1998: 217ff.). Häufig als »eine Art ›gelber Klebezettel‹« (Krotz 2005: 174) charakterisiert und beispielsweise in der Auswertungssoftware MAXQDA auch digital als solcher visualisiert, kann und sollte in Memos all das festgehalten werden, was während des gesamten Forschungsprozesses, insbesondere aber in der analytischen Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial, d.h. im Prozess des Codierens, auffällt und der Strukturierung und Systematisierung dieses Materials dient: wichtige Gedanken, Fragen und Unklarheiten, erste Ideen für Konzepte und Kategorien, Zusammenhänge, Widersprüche usw. Im Gegensatz zu Konzepten und Kategorien, die eng an die entsprechenden Erhebungsdokumente – in meinem Fall die Transkripte der Gruppendiskussionen – gebunden sind, verweisen Memos im Sinne analytischer Hilfsmittel »als eher abstraktere und allgemeinere Aussagen bereits auf die zu entwickelnde Theorie« (ebd.).

Im Zentrum der Auswertungsaktivitäten einer an der Grounded Theory orientierten Analyse steht das spezifische mehrdimensionale *Codierverfahren*. Im Gegensatz zum Codieren im Kontext standardisierter Verfahren geht es bei dem an die Grounded Theory angelehnten Codervorgang nicht um eine Subsumption der Daten unter bereits im Vorfeld der Analyse entwickelte Kategorien. Vielmehr werden die entsprechenden Konzepte (*Codes*) erst im Prozess des Codierens überhaupt gebildet und im weiteren Verlauf der Datenauswertung sukzessive erweitert und verfeinert. Codieren als inhaltliche Aktivität einer qualitativen Datenauswertung zielt darauf ab, die Fülle der unterschiedlichen im Gruppendiskussionsmaterial vorgefundenen Äußerungen der Forschungsteilnehmenden »auf ihren allgemeinen Kern zu reduzieren, zusammenzufassen und zu verdichten« (ebd.: 179, Hervorheb. i.O.). Bezugnehmend auf die einzelnen Auswertungsschritte kann die analytische Tätigkeit des Codierens folglich beschrieben werden als »ein Zerlegen in Sinneinheiten und ein Abstrahieren dieser Sinneinheit durch den Code, ein Untersuchen auf Kontexte und Zusammenhänge und ein damit verbundenes gegenstandsbezogenes Neuordnen« (ebd.: 180).

Damit sind bereits die drei im Rahmen der Grounded Theory unterschiedenen Formen des Codierens angesprochen, die vor allem im Grad ihrer Abstraktheit und hinsichtlich der Bedeutsamkeit der im jeweiligen Stadium entwickelten Codes differieren: Strauss (1987: 27ff.) bzw. Strauss und Corbin (1998: 101ff.) unterscheiden hier zwischen den Verfahren des *offenen Codierens*, des *axialen Codierens* und des *selektiven Codierens*, auf die ich im Folgenden erläuternd eingehen.

Der Analysevorgang des *offenen Codierens* kann beschrieben werden als ein kleinteiliges »Aufbrechen« des empirischen Datenmaterials in einzelne Sinneinheiten und ein daran anschließendes Verdichten, Einordnen, Klassifizieren, Strukturieren und in Bezug setzen dieser Sinneinheiten: »[D]uring open coding, data are broken down into dis-

crete parts, closely examined, and compared for similarities and differences» (Strauss/Corbin 1998: 102; vgl. auch Krotz 2005: 182). In diesem Stadium werden die Äußerungen der Forschungsteilnehmenden sehr engmaschig und minutiös, allerdings noch eher tentativ ausgewertet, um das empirische Material möglichst umfassend und facettenreich – aber dennoch gegenstands- und forschungsfragenbezogen – zu codieren. Strauss (1987: 28) spricht in diesem Zusammenhang von einer Art sequenziellem Vorgehen: »line by line, or even word by word«. Es geht beim offenen Codieren also darum, aus dem Datenmaterial heraus erste Konzepte (*Codes*) und Kategorien⁹ zu entwickeln. Dabei ist es hilfreich, die entsprechenden Sinneinheiten gezielt zu befragen, beispielsweise folgendermaßen: »Was wird hier thematisiert? Was ist für die Forschungsfrage relevant? Welche Situationsdefinition, welches Handlungsproblem zeigt die Sprecherin oder der Sprecher durch die Art der Präsentation des Themas an? Was hätte hier auch stehen können?« (Strübing 2018: 42). Diese Frageperspektiven und das damit aktiv verfolgte »zum-Sprechen-Bringen« der Daten erfordern theoretische Sensibilität seitens der Forschenden, die diese sich in vorhergehender Auseinandersetzung mit der einschlägigen Forschungsliteratur und/oder durch eigene Erfahrungen im Forschungsfeld aneignen können. Hinsichtlich der im offenen Codierprozess entwickelten Konzepte kann zwischen zwei Sorten von *Codes* unterschieden werden (vgl. Strauss 1987: 33f.): Sogenannte *in vivo-Codes* sind von den Forschungsteilnehmenden selbst verwendete oder sich nah daran anlehrende Begrifflichkeiten, die in Bezug auf Gruppendiskussionen häufig bereits auf zentrale Elemente der von den Diskussionsteilnehmenden geteilten Wissensvorräte und Deutungsschemata hinweisen.¹⁰ Demgegenüber werden *Codes*, die von den Forschenden selbst entwickelt wurden, von Strauss (1987: 33f.) als »sociologically constructed codes« oder »sociological constructs« bezeichnet.

Beim Analysevorgang des *axialen Codierens* geht es darum, »um die Achse« jeweils einer bestimmten, sich für den untersuchten Gegenstand als besonders relevant herausstellenden Kategorie herum zu codieren und darüber eine gegenstandsbezogene Ordnung zu kreieren (vgl. Krotz 2005: 183f.). Dazu wird in einer komparativen Analyse Wissen gesammelt über markante Kennzeichen einzelner Kategorien, beispielsweise deren Eigenschaften, Dimensionen und Ausprägungen, sowie über das Verhältnis der jeweiligen Kategorie zu anderen Kategorien und Subkategorien (vgl. Strauss 1987: 32). Eine über diesen axialen Codierprozess generierte *axiale Kategorie* kann folgendermaßen charakterisiert werden: »Es handelt sich um ein Kernkonzept, das im konkreten Handeln und Beurteilen [der Forschungsteilnehmenden, Anm. MK] eine besondere Rolle spielt« (Krotz 2005: 183f.).

Als *selektives Codieren* wird der Analysevorgang bezeichnet, bei dem das Material im Hinblick auf die im Zuge der ersten beiden Codierschritte gebildeten zentralen Kategorien re-codiert und somit neu geordnet wird: »Selektives Codieren meint, dass man die

⁹ Kategorien sind erste Verdichtungen oder Abstraktionen von Konzepten (*Codes*), die sich besonders an den Daten bewähren, weil sie immer wieder auftauchen. Sie können somit bereits als »strukturelle Elemente der zu entwickelnden Theorie« (Krotz 2005: 175) verstanden werden.

¹⁰ Für ein Beispiel für das Codieren mithilfe von *in vivo-Codes* aus den Analysen des Gruppendiskussionsmaterials dieser Arbeit siehe Abschnitt 4.2.4.

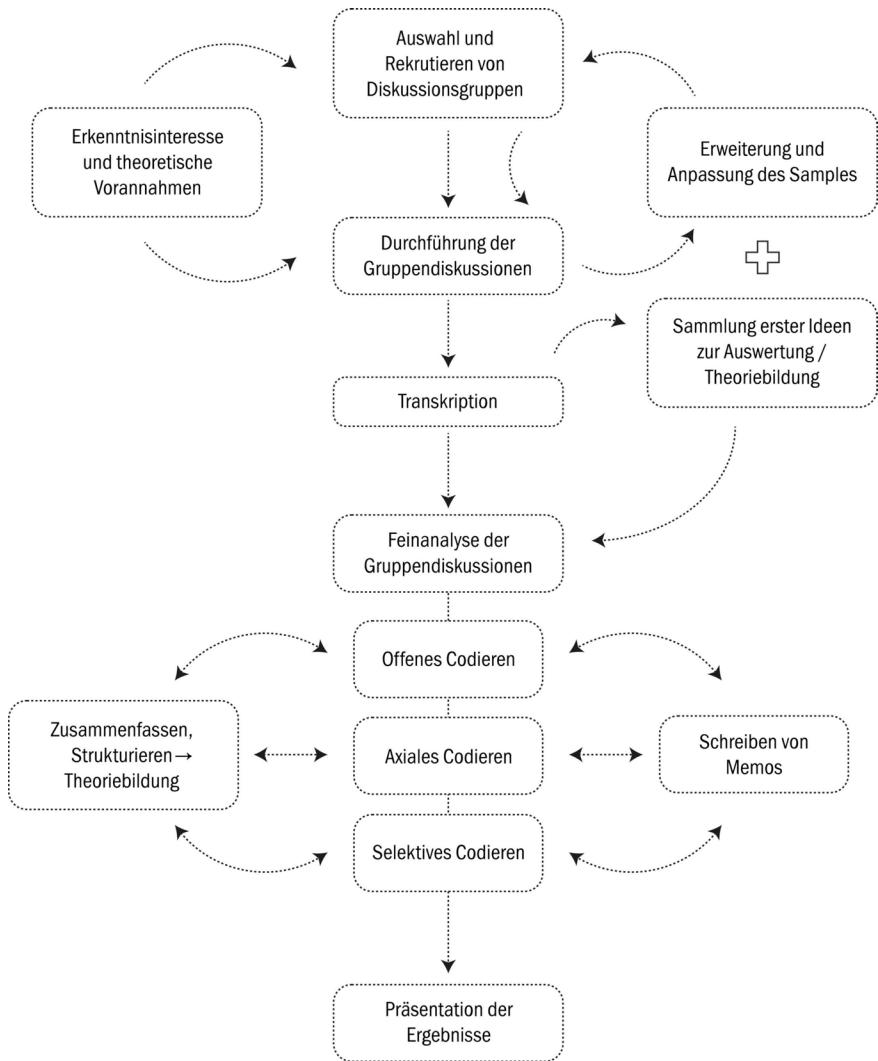
zentrale oder die zentralen Kategorien bestimmt, von der bzw. von denen aus die Theorie her aufgebaut, erzählt, formuliert werden kann. So ausgezeichnete Kategorien werden auch *Schlüsselkategorien* genannt« (ebd.: 184, Hervorheb. i.O.). Ausgehend von diesen Schlüsselkategorien werden die vorhandenen Daten, Konzepte und Kategorien restrukturiert und so eine Art »roter Faden« entwickelt, der als Leitfaden für die Ergebnisdarstellung dient und »der die vielen kleinen Zusammenhänge, die bislang ausgearbeitet wurden, zu einem kohärenten Theorieentwurf zusammenfasst, der sich als Antwort auf die Forschungsfrage bewährt« (Strübing 2018: 46). Auf welche drei Schlüsselkategorien sich der selektive Codierprozess meiner Untersuchung fokussierte, erläutere ich im forschungspraktischen Abschnitt 4.2.4 dieses Kapitels.

4.2 Forschungspraktische Umsetzung

Der bisherige Teil dieses Kapitels diente dazu, das grundlegende Forschungsdesign der empirischen Untersuchung dieser Arbeit darzulegen und die damit verknüpften zentralen methodologischen Grundannahmen zu erläutern. Ging es in den vorangegangenen Abschnitten also hauptsächlich um eine *methodologische Grundlegung* des Forschungsdesigns dieser Arbeit, zeige ich in diesem zweiten Teil, wie ich bei der *konkreten forschungspraktischen Umsetzung* der Samplebildung, der Datengenerierung mittels Gruppendiskussionen und der Datenauswertung in Anlehnung an das analytische Instrumentarium der Grounded Theory vorgegangen bin. Die nachfolgenden Abschnitte sind dementsprechend einer Darstellung und Erläuterung des konkreten methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung meines Projekts sowie damit einhergehenden praktischen Herausforderungen gewidmet. Einen ersten Überblick über den empirischen Forschungsprozess vermittelt Abbildung 3.

Angeleitet durch das Erkenntnisinteresse und die wesentlichen in den Kapiteln 2 und 3 ausgearbeiteten theoretischen Vorannahmen dieser Arbeit erfolgten zunächst die Auswahl und das Gewinnen von Forschungsteilnehmenden für die Gruppendiskussionen. Der damit zusammenhängende *Samplingprozess* ist Gegenstand von Abschnitt 4.2.1. Daran anschließend erläutere ich in Abschnitt 4.2.2, wie ich methodisch bei der *Durchführung der Gruppendiskussionen* vorgegangen bin, gefolgt von Hinweisen zur *Transkription* (Abschnitt 4.2.3). Dass bereits in der Phase der Datengenerierung und der Transkription erste auch theoriebezogene Ideensammlungen stattfanden, die dann in die Phase der Feinanalyse der Daten eingingen und dort geprüft, weiterentwickelt oder verworfen wurden, markieren die Kästchen an der rechten oberen Seite des Schaubilds. Die ausführliche Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in meinem Projekt – anders als idealtypisch von der Grounded Theory vorgeschlagen – aus zeitlichen Gründen erst nach der Phase der Datengenerierung. Wie ich die *Auswertungsschritte des offenen, axialen und selektiven Codierens* in Anlehnung an die Grounded Theory sowie das diese Codierprozesse begleitende Schreiben von Memos und theorieentwickelnde Aktivitäten im Sinne eines Strukturierens und Zusammenfassens der vorläufigen Ideen und Ergebnisse konkret umgesetzt habe, schildere ich in Abschnitt 4.2.4.

Abbildung 3: Überblick über den empirischen Forschungsprozess



Quelle: Eigene Darstellung

4.2.1 Samplebildung und Sampleübersicht

Die Strategien bei der Zusammenstellung der Diskussionsgruppen und beim Gewinnen von Diskussionsteilnehmenden stellten eine Kombination aus *theoretischem Sampling* (Glaser/Strauss 1967: 45ff.; vgl. auch Kelle/Kluge 2010: 47ff.; Krotz 2005: 191ff.; Strübing 2011) und *selektivem Sampling* (vgl. Kelle/Kluge 2010: 50ff.) dar. Mit dem Grounded-Theory-Konzept des »theoretical sampling« ist gemeint, »dass die Forschungsfrage und die bis dahin entwickelte Theorie die Leitlinien für die Auswahl von zu untersuchenden Einzelnen oder

Gruppen bilden» (Krotz 2005: 191, Hervorheb. i.O.). Glaser und Strauss haben hierbei ein iteratives Verfahren vor Augen, bei dem zunächst einige theoretisch bzw. für die Fragestellung relevante ›Fälle‹ – d.h. in meinem Fall Diskussionsgruppen – ausgewählt und ausgewertet werden und das Sample aufgrund der daraus hervorgehenden Erkenntnisse schrittweise ausgeweitet wird. Demgegenüber verfährt die Strategie des selektiven Samplings in einer Weise, bei der bestimmte Kriterien der Diskussionsgruppen bereits »vor der Feldphase festgelegt werden« (Kelle/Kluge 2010: 50).

Die Zusammenstellung meines Samples richtete sich dementsprechend *einerseits* an gegenstandsbezogenen Kriterien aus, die auf das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit verweisen. Gesucht wurden junge Menschen, deren kommunikative Aushandlungsprozesse Aufschluss über auf das Politische bezogene Deutungen und Erfahrungen Jugendlicher erwarten ließen. *Andererseits* sollten die Diskussionsgruppen bestimmte vor dem Prozess der Datengenerierung festgelegte Kriterien erfüllen, um hinsichtlich bestimmter Merkmale eine Varianz erzeugen zu können mit dem Ziel, die Diversität und Pluralität jugendlicher Lebensrealitäten mit meiner Forschung sichtbar zu machen.

Die nachfolgenden Überlegungen und Begrenzungen flossen letztendlich in die konkrete Samplebildung ein.

Hinsichtlich der *Altersspanne* richtete sich meine Suchstrategie zunächst auf Gruppen junger Menschen zwischen 14 und 17 Jahren. Diese Entscheidung war orientiert an der aus jugendsoziologischen Studien hervorgehenden Einsicht, dass sich ab einem Alter von circa 14 Jahren ein erstes politisches Bewusstsein, auf das Politische bezogene Medienpraktiken und ein eigenständiges Verhältnis zum Politischen herausbilden (vgl. z.B. Schorb/Theunert 2000). Die Altersbegrenzung auf unter 18-jährige Jugendliche ergab sich aus dem Umstand, dass eine Gemeinsamkeit aller Diskussionsteilnehmenden sein sollte, auf Bundesebene noch nicht wählen zu dürfen. Es wurde davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden darüber die an einem institutionalisierten Politikverständnis ausgerichtete und durch gesellschaftlich hegemoniale Deutungen zugeschriebene Subjektposition ›noch nicht‹ vollständiger politischer Subjekte teilen (vgl. Abschnitte 1.3 und 2.2.3 dieser Arbeit) und dadurch möglicherweise andere als rein formal-institutionelle Aspekte des Politischen betonen. Im weiteren Verlauf des Datengenerierungsprozesses habe ich dann allerdings versucht, die Altersspanne der Teilnehmenden im Sinne einer Minimierung von Kontrasten auf 16 bis 17 Jahre einzuschränken, weil sich aus den ersten durchgeföhrten Gruppendiskussionen schließen ließ, dass die Diskussionsteilnehmenden dieses Alters selbstläufiger und weniger reserviert über Politisches sprachen. Eine möglich Erklärung hierfür könnte sein, dass 16- und 17-jährige Jugendliche bereits über weitläufigere Erfahrungen des ›Sprechens über‹ Politisches verfügen – beispielsweise durch das Eingebunden-Sein in Diskussionen im Rahmen des Politikunterrichts, gegebenenfalls aber auch in außerschulischen Räumen –, als dies bei 14- und 15-Jährigen der Fall ist.

Da der Fokus dieser Arbeit auf Aushandlungsprozesse nicht ausdrücklich politisch engagierter junger Menschen gerichtet ist, wurden die Jugendlichen bewusst nicht über politische Institutionen wie Jugendorganisationen von Parteien, Verbänden, Organisationen etc. angesprochen, sondern über *jugendspezifische Räume wie Schulen oder Freizeit-*

*einrichtungen.*¹¹ Der Kontakt zu den Teilnehmenden fand in diesen Räumen in der Regel über erwachsene ›Gatekeeper‹ – beispielsweise Lehrpersonen in den Schulen, Sozialarbeitende in Jugendtreffs oder Trainer_innen in Sportvereinen, die ich meist über private Kontakte kannte – statt. Diese wurden in einem Informationsschreiben von mir im Vorfeld über das Forschungsprojekt und die Modalitäten der Gruppendiskussionen mit Minderjährigen informiert – beispielsweise über die Notwendigkeit, Einverständniserklärungen von den Erziehungsberechtigten einzuholen. Das hatte einerseits den Vorteil einer relativ verbindlichen Terminvereinbarung und einer Befürwortung meiner Forschung durch in den jeweiligen Einrichtungen anerkannte Personen. Auch konnten vor allem im schulischen Kontext Jugendliche für eine Diskussionsteilnahme gewonnen werden, die nicht zu denjenigen gehören, die ›sowieso‹ schon interessiert sind und sich häufig freiwillig zu Aktionen wie diesen melden, da die Gruppendiskussionen innerhalb der Schulzeit stattfanden. Die Schüler_innen wurden in der Zeit vom Unterricht befreit und die Teilnahme bedeutete somit keinen zeitlichen Mehraufwand für die Jugendlichen. Andererseits wurden mit Blick auf die Durchführung meiner Forschung dadurch Entscheidungen getroffen – beispielsweise in zeitlicher Hinsicht oder auch bezüglich der jeweiligen genauen Zusammensetzung der Diskussionsgruppen –, die ich nicht immer alle in Gänze mitgestalten konnte. Zudem ging insbesondere mit der Durchführung der Gruppendiskussionen im Kontext der Institution Schule teilweise die Schwierigkeit einher, dass die Diskussionsteilnehmenden mich als Forscherin mit der Rolle als Lehrerin bzw. Autoritätsperson und das Diskussionsthema als ›Schulaufgabe‹ assoziierten – obwohl ich zu Beginn der Diskussionen jeweils ausdrücklich betont hatte, dass es nicht um ›Richtig‹ und ›Falsch‹ oder eine Bewertung des Diskutierten geht.¹²

Bezogen auf die konkreten jugendspezifischen Räume, aus denen die Diskussionsteilnehmenden gewonnen wurden, dominiert der schulische Kontext deutlich über andere Kontexte: Nur drei der elf Diskussionen fanden außerhalb eines schulischen Kontexts statt (Gruppen A, E und F). Dieses Vorgehen basierte – abgesehen von den oben beschriebenen Vorteilen, die damit einhergingen – letztendlich weniger auf inhaltlichen, als vielmehr auf forschungspragmatischen Entscheidungen, da sich die Verbindlichkeit der Teilnahme im außerschulischen Kontext als problematisch herausstellte: Mehrfach haben Jugendzentren mir abgesagt, weil sich keine interessierten Jugendlichen gefunden hatten, oder es kam zu keiner verbindlichen Zusage zu einer Teilnahme, nachdem ich mein Projekt dort vorgestellt hatte. Ein wesentlicher Grund hierfür könnte der bürokratisch und verfahrensmäßig recht hohe Aufwand gewesen sein, der mit einer Teilnahme an der Forschung einherging: Neben den bereits erwähnten von den

11 Eine Ausnahme – und somit in dieser Hinsicht einen maximal kontrastierenden Fall – bilden die Diskussionsteilnehmenden aus Gruppe A, die bei einer politischen Wochenendveranstaltung für Jugendliche angesprochen wurden. Vgl. hierzu auch das Kurzporträt dieser Gruppe in Abschnitt 5.1.

12 Vgl. zu diesem institutionellen ›Framing‹ der Kontaktaufnahme und Durchführung von Gruppendiskussionen im schulischen Kontext auch die Argumente von Fargas-Malet/McSherry/Larkin/Robinson (2010: 178).

Eltern einzuholenden Einverständniserklärungen beinhaltete dies darüber hinaus beispielsweise, dass die Gruppen sich möglichst zwei Mal in derselben Konstellation mit mir treffen sollten, was erfahrungsgemäß in der offenen Jugendarbeit schwerer zu erreichen ist als in festen schulischen Strukturen.

Wichtig bei der Zusammenstellung der Diskussionsgruppen war mir, dass sich die Teilnehmenden vor den Diskussionen bereits möglichst gut kannten. Der Vorteil solcher sogenannter Realgruppen (siehe auch Abschnitt 4.1.3) ist in ihrer gemeinsamen Erfahrungsbasis zu sehen, die eine höhere Chance auf die Entfaltung einer selbstläufigen Diskussion beinhaltet. Dieses Ziel wurde tatsächlich in jeder der Diskussionen erreicht: Es handelte sich bei den jeweiligen Diskussionsgruppen meist um Mitschüler_innen, manchmal um Freund_innen oder Mitglieder eines Sportteams, die jedes Mal über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügten.

Die oben angesprochene angestrebte sozistrukturelle Varianz im Sample bezog sich auf unterschiedliche sozistrukturelle Kategorien: Bis auf eine Ausnahme konzentriert sich das Sample räumlich auf eine Großstadt; hier wurde jedoch darauf geachtet, Diskussionsgruppen aus verschiedenen Stadtteilen mit unterschiedlicher Sozialstruktur zu gewinnen. Dies veranschaulicht Tabelle 3 zur Sozialstruktur der Stadtteile, in denen die Jugendlichen wohnen.

Tabelle 3: Sozialstruktur der Stadtteile, in denen die Diskussionsteilnehmenden wohnen

Stadtteile	Anteil der Leistungs-empfänger_innen nach SGB II in % (Dez 2013)	Durchschnittliches Einkommen je Steuerpflichtige_n in EUR (2010)	Anteil der Schüler_innen in Gymnasien in % (2013/2014)
	Anteil der Leistungsempfänger_innen nach SGB II an der Gesamtbevölkerung	Gesamtbetrag der Einkünfte je Steuerpflichtige_n (Lohn- und Einkommensteuer) im Jahr	Anteil der Schüler_innen in Gymnasien an allen Schüler_innen der Sekundarstufe I (nach Wohnort)
Großstadt gesamt	10,0	35 567	44,4
Stadtteil 1	5,5	34 493	60,0
Stadtteil 2	2,5	61 052	74,5
Stadtteil 3	8,1	30 114	44,2
Stadtteil 4	12,6	27 257	40,3
Stadtteil 5	7,0	37 901	55,8
Stadtteil 6	3,3	88 273	83,3
Stadtteil 7	3,2	63 460	79,9
Stadtteil 8	8,9	35 223	36,5
Stadtteil 9	16,2	24 990	35,6
Stadtteil 10	23,2	20 098	23,2
Stadtteil 11	15,4	25 615	32,3
Stadtteil 12	8,9	26 844	41,6
Stadtteil 13	10,4	29 526	39,3
Stadtteil 14	8,8	25 545	38,0
Stadtteil 15	10,2	31 196	44,1
Stadtteil 16	20,8	22 025	29,7
Stadtteil 17	22,2	21 593	28,6
Stadtteil 18	17,2	20 043	28,6
Stadtteil 19	10,8	23 447	35,6
Stadtteil 20	18,2	19 246	19,3

Quelle: Die konkrete Quelle ist aus Anonymisierungsgründen nicht aufgeführt. Die Daten stammen aus dem Jahr 2014 und liegen somit im Zeitraum der Datengenerierung für die vorliegende Arbeit (2013-2015).

Zudem sollten sowohl Teilnehmende mit als auch ohne Migrationserfahrungen¹³, Teilnehmende mit verschiedenen Bildungshintergründen, Teilnehmende mit unterschiedlicher geschlechtlicher Positionierung und sowohl geschlechtshomogene als auch -heterogene Gruppen im Sample vertreten sein. All diese Kriterien konnten im Samplingprozess realisiert werden, wie die folgende Übersicht über das Sample zeigt:

- Elf Gruppendiskussionen, durchgeführt im Zeitraum von Juni 2013 bis Juli 2015
- Insgesamt 70 Teilnehmende zwischen 13 und 21 Jahren; Altersdurchschnitt 16,1 Jahre
- Acht Gruppen geschlechtsheterogen, drei Gruppen geschlechtshomogen (davon eine mit männlich positionierten und zwei mit weiblich positionierten Teilnehmenden)
- Vier Gruppen mit Gymnasialschüler_innen, fünf Gruppen mit Gesamtschüler_innen, zwei Gruppen gemischt
- Die Gruppendiskussionsteilnehmenden wohnen in einer Großstadt und Umgebung; es nahmen Jugendliche aus insgesamt 20 verschiedenen Stadtteilen der Großstadt mit unterschiedlicher Sozialstruktur teil (siehe hierzu Tabelle 3)
- In vier Gruppen gab mindestens eine_r der Diskussionsteilnehmenden eigene Migrationserfahrungen an, in neun Gruppen gab mindestens eine_r der Diskussionsteilnehmenden (zusätzlich) Migrationserfahrungen der Eltern oder Großeltern an

Nachdem ich im vorangegangenen Abschnitt die Zusammenstellung des Samples thematisiert und eine Übersicht über die Grobstruktur des Samples gegeben habe, geht es im nachfolgenden Abschnitt um die Erläuterung des konkreten Vorgehens bei der Generierung des Datenmaterials im Kontext der von mir durchgeführten Gruppendiskussionen. Kurze inhaltliche Porträts der elf Diskussionsgruppen stelle ich dann an späterer Stelle im empirischen Teil der Arbeit dar (siehe Abschnitt 5.1).

13 Betonen möchte ich an dieser Stelle, dass die Kategorie ›Migrationserfahrungen‹ weder eine bestimmende Größe für meine Samplingstrategie, noch für die gesamte Untersuchung darstellt. Vielmehr geht es mir mit der Sichtbarmachung der Migrationserfahrungen einiger Gruppendiskussionsteilnehmenden darum, den durch Diversität und Pluralität geprägten Lebensrealitäten junger Menschen in (großstädtischen) postmigrantischen Gesellschaften (siehe zu dem Konzept Foroutan 2015, 2016; Foroutan/Karakayali/Spielhaus 2018; Hill/Yıldız 2018; Römhild 2017; Yıldız/Hill 2015; zu Potenzialen und Herausforderungen von Partizipation in postmigrantischen Medienkulturen siehe Kruse/Stehling/Thomas 2019; Thomas/Kruse/Stehling 2019) Rechnung zu tragen. Adressiert habe ich die jungen Menschen im Samplingprozess aber in erster Linie *als Jugendliche*; entsprechend bildet den zentralen geteilten Erfahrungshintergrund der Diskussionsteilnehmenden auch ihr *Jugendlich-Sein* in gegenwärtigen, sich wandelnden Medienkulturen und einer sich ebenfalls im Wandel befindlichen politischen Kultur. Dieses Vorgehen reflektierte ich mit Blick auf weiterführende Forschungsperspektiven in den Schlussbetrachtungen der Arbeit (siehe Abschnitt 9.3).

4.2.2 Methodisches Vorgehen bei der Datengenerierung im Rahmen der Gruppendiskussionen

Im Folgenden zeige ich, wie ich im Zusammenhang mit der Datengenerierung konkret methodisch vorgegangen bin. Wie im vorherigen Abschnitt bereits erläutert, habe ich dazu insgesamt elf Gruppendiskussionen mit Jugendlichen durchgeführt. Dabei sei an dieser Stelle zunächst betont, dass ich das konkrete Vorgehen im Kontext der Datengenerierung und den damit einhergehenden Leitfaden für die Gruppendiskussionen im Verlauf der Erhebung – insbesondere nach den ersten Durchgängen, aber auch noch zu späteren Zeitpunkten – fortwährend reflektiert, mit Kolleg_innen diskutiert und entsprechend angepasst habe. Auch hier kann also von einem iterativen, prozesshaften Vorgehen gesprochen werden.

Ablauf des ersten Treffens

Grundsätzlich fanden nach der ersten Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen, die in der Regel über erwachsene Ansprechpartner_innen vermittelt wurde (siehe hierzu Abschnitt 4.2.1) bis auf wenige Ausnahmen zwei Treffen mit den jeweiligen Diskussionsgruppen statt. Dabei ging es während des *ersten Treffens* zunächst um ein gegenseitiges Kennenlernen und darum, einen ersten Eindruck von der jeweiligen Gruppe zu gewinnen. Dies betraf sowohl die interaktiven, kommunikativen Dynamiken innerhalb der Gruppe als auch mögliche thematische Anknüpfungspunkte an die Interessen und alltäglichen Medienpraktiken der Jugendlichen während des geplanten zweiten Treffens. Der *Ablauf* des ersten Treffens war folgendermaßen strukturiert:

Ich stelle mich zunächst kurz vor und schildere dann, was ich in meinem Promotionsprojekt untersuche. Dabei lasse ich jedoch den Begriff »Politik« zunächst bewusst unerwähnt – aufgrund der theoretischen Vorannahme, dass sich die weitere Diskussion sonst sehr stark in den Bereich formaler Politik verlagern könnte. Insbesondere in den Fällen, wo die Treffen in den Schulräumen der Jugendlichen stattfinden, betone ich gegenüber den Jugendlichen, dass es sich bei dem Gespräch nicht um ein Abfragen von Wissen mit vermeintlich richtigen oder falschen Antworten handelt, sondern dass ich an ihren eigenen Meinungen und Erfahrungen interessiert bin. Danach weise ich auf die Freiwilligkeit an der Teilnahme, auf Datenschutzaspekte sowie die Notwendigkeit einer Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten hin und erkläre, dass dieses und das nachfolgende zweite Treffen einzig zu Forschungszwecken per Audio und Video aufgezeichnet werden.

Im Anschluss bitte ich die Jugendlichen, den soziodemographischen Fragebogen auszufüllen und ihre Namen auf eine Karte zu schreiben. Danach folgt eine Vorstellungsrunde, in der alle sich mit drei Schlagworten beschreiben.

In den daran anschließenden Fragen geht es darum, einen Eindruck des mediatisierten Alltags der Jugendlichen zu gewinnen und herauszufinden, welche Medien in der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen. Dabei stelle ich unter anderem folgende Fragenkomplexe zur Diskussion:

- Wie würdet ihr euren Alltag beschreiben? Was macht ihr so? Worüber redet ihr mit Leuten (zu Hause, in der Schule, in der Freizeit etc.)?
- Auf welches Medium oder technisches Gerät könnettet ihr am wenigsten eine Zeitlang verzichten und warum?
- Welche Medien (Geräte, Sendungen, Formate, Internetangebote, Apps) sind für euch besonders wichtig und welche interessieren euch überhaupt nicht?

Abbildung 4: Im Anschluss an die Diskussionen von den Teilnehmenden verlinkte bzw. geteilte Medieninhalte, die sie während der Diskussionen erwähnt hatten



Quelle: Screenshots der Kommunikation mit Teilnehmenden der Gruppen B und I über den *Facebook*-Projektaccount (links) und via *WhatsApp* (rechts)

Zum Schluss erläutere ich, dass es beim zweiten Treffen unter anderem um die Frage gehen wird, worüber sich die Jugendlichen mit Blick auf Politik und Gesellschaft in letzter Zeit aufgeregt haben oder was sie diesbezüglich beschäftigt hat und breiter diskutiert werden sollte und dass mich auch interessiert, wie sie davon erfahren und mit wem sie wie darüber kommunizieren. In dem Zusammenhang bitte ich die Jugendlichen, wenn möglich entsprechende „Medien-Materialien“ (Ausschnitte aus Zeitungen/Zeitschriften, YouTube-Videos, Songtexte, Facebook-Posts o.Ä.) zum zweiten Treffen mitzubringen oder in der extra für die Gruppendiskussion eingerichteten *Facebook*-/bzw. *WhatsApp*-Gruppe¹⁴ zu posten. Dieses Angebot fungiert als eine niedrigschwellige Mög-

14 Ich hatte für mein Forschungsprojekt zunächst einen Projekt-Account auf *Facebook* eingerichtet, auf dem ich mich und mein Vorhaben kurz vorstelle und die Jugendlichen dazu einlade, Texte, Fotos, Links usw. zur Frage zu posten, worüber sie sich in letzter Zeit mit Blick auf Politik und Gesellschaft in ihrem Alltag oder allgemein in der Welt aufgeregt haben oder was sie in dem Zusammenhang beschäftigt hat, um diese Themen dann beim zweiten Treffen während der Gruppendiskussion aufgreifen zu können. Für jede Diskussionsgruppe habe ich innerhalb des *Facebook*-

lichkeit des Kontakthaltens und des Teilens potenziellen Materials zum Thema »worüber ich mich aufgeregt habe« zwischen dem ersten und dem zweiten Treffen, aber auch im Anschluss an das zweite Treffen (siehe für exemplarische Beispiele der darüber erfolgten Interaktion zwischen den Diskussionsteilnehmenden und mir Abbildung 4). Darüber hinaus biete ich den Jugendlichen zugleich andere Kontaktmöglichkeiten für Nachfragen per Email oder Telefon an.

Ablauf des zweiten Treffens

Während des in der Regel etwa eine Woche später terminierten zweiten Treffens fand die ›eigentliche‹ thematische Gruppendiskussion mit den jeweiligen Gruppen statt, die durchschnittlich 79 Minuten dauerte. Diese Gruppendiskussionen waren grob in zwei Teile gegliedert, die jeweils partizipative Elemente enthielten. Die Entscheidung für den Einbau partizipativer Formen wurde inspiriert durch die Einsicht, dass es bei qualitativer Forschung mit Jugendlichen noch wichtiger ist als bei Interviews oder Gruppendiskussionen mit Erwachsenen, eine angenehme Kommunikationsatmosphäre und geeignete Impulse für das Erzählen zu schaffen.¹⁵ Der Ablauf dieses zweiten Treffens war folgendermaßen aufgebaut:

Zunächst betone ich vor allem bei den Gruppendiskussionen im schulischen Kontext erneut, dass es in dem Gespräch nicht um Leistung oder Noten geht, es entsprechend auch keine richtigen oder falschen Antworten gibt und dass verschiedene Meinungen und Sichtweisen gerade spannend sind. Zudem weise ich wieder auf die Frei-

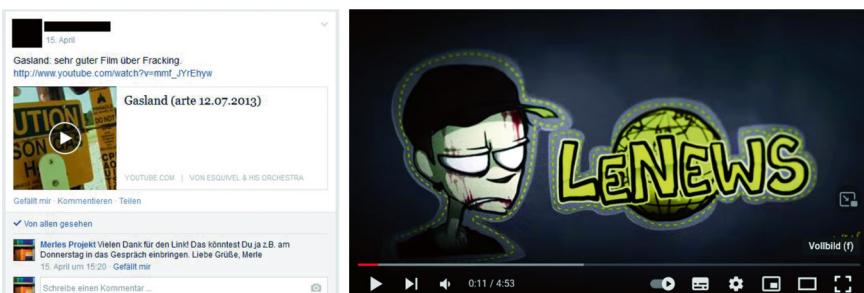
Accounts je eine eigene nicht-öffentliche *Facebook*-Gruppe eingerichtet, in der die Teilnehmenden untereinander und mit mir Gedanken posten und Links teilen konnten. Da sich im Verlauf der Datengenerierung allerdings der Messengerdienst *WhatsApp* als primäres Kommunikationsmedium der meisten Jugendlichen herauskristallisierte, habe ich bei den späteren Gruppendiskussionen statt der *Facebook*-Gruppen *WhatsApp*-Gruppen zu denselben Fragestellungen eingerichtet.

¹⁵ Hierfür bieten sich verschiedene methodische Instrumente an, die eine non-verbale Interaktion der Teilnehmenden erleichtern und ein vielschichtiges Involvement nicht allein auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler Ebene hervorbringen können (vgl. Croghan/Griffin/Hunter/Phoenix 2008: 346). Gemeint sind beispielsweise verschiedene partizipatorische Techniken wie Gruppierungs- oder Ranking-Aufgaben, der Einsatz von Zitaten zur Anregung der Diskussion (vgl. Fargas-Malet/McSherry/Larkin/Robinson 2010: 184; Punch 2002: 53) sowie das Verfahren »visual/photo elicitation« das darauf basiert, Fotos oder andere visuelle Materialien – entweder von den Forschenden ausgewählt oder von den Teilnehmenden selbst produziert – in sprachbasierte Erhebungssituationen wie Interviews oder Gruppendiskussionen einzubringen (vgl. Harper 2002: 13). Angesichts vielfältiger Herausforderungen bei Forschungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen erwies sich die *visual elicitation methodology* im Sinne eines visuellen impulsgebenden Verfahrens im Kontext der Gruppendiskussionen daher auch für diese Untersuchung als vielversprechender Diskussions-Stimulus. Laut Smith/Gidlow/Steel (2012: 370) wurde die Methodik bereits erfolgreich in Studien zu verschiedenen Aspekten alltäglicher Lebenswelten Jugendlicher angewandt und Clark-Ibáñez (2004: 1512) bewertet sie als »an ideal methodology to engage young people«. Vgl. für eine Anwendung visuellen Medien-Materials – hier konkret: Karikaturen zu verschiedenen politischen Themen – im Kontext einer Analyse alltagskommunikativer Prozesse über Politisches Gamson (1992), der diese Karikaturen als Diskussionsimpulse im Rahmen der von ihm durchgeführten Gruppendiskussionen mit US-amerikanischen berufstätigen Erwachsenen nutzte.

willigkeit an der Teilnahme hin sowie darauf, dass die Diskussion zu Forschungszwecken per Audio und Video aufgezeichnet wird.

Der thematische Einstieg im *ersten Teil* der Gruppendiskussionen erfolgt über die von den Jugendlichen zur Gruppendiskussion mitgebrachten Themen und/oder (Medien-)Materialien zur Frage, worüber sie sich mit Blick auf Politik und Gesellschaft in letzter Zeit aufgereggt haben oder was sie dazu beschäftigt hat und breiter diskutiert werden sollte (für exemplarische Beispiele solcher von den Jugendlichen eingebrachten Themen siehe Abbildung 5). Wie bereits erwähnt hatte ich die Diskussionsgruppen während des ersten Treffens dazu eingeladen, Ideen und Beispiele (z.B. in Form von Smartphone-Filmen oder -Fotos, Bild- oder Textmaterial aus Zeitschriften und Zeitungen, Posts auf Plattformen wie *Facebook* und *Twitter* oder *YouTube*-Videos) zu diesem Thema in die Diskussion einzubringen. Die entsprechende Rahmung des Themas stellt den Versuch dar, eine Operationalisierung des im Theorieteil ausgearbeiteten Begriffs des Politischen im Sinne machtvoller, auch alltäglicher Kommunikations- und Aushandlungsprozesse gesellschaftlicher Verhältnisse in jugendgerechte Sprache zu übersetzen. Darüber hinaus knüpft dieses Vorgehen an Einsichten beispielsweise aus Forschungen von Sonia Livingstone (2007) zum Verhältnis junger Menschen zu einer öffentlich-zivilgesellschaftlichen Ebene (»civic sphere«) im Kontext von Digitalisierungsprozessen an, das ebenfalls mittels Gruppendiskussionen ermittelt wurde. Mit Blick auf die Durchführung der Diskussionen reflektiert Livingstone kritisch, inwiefern ihre wenig subtile Art des Fragens nach ›Politik‹ in den Gesprächen zu den von ihr analysierten relativ ablehnenden Positionierungen der Jugendlichen geführt haben könnte – und schlägt stattdessen vor, besser nach den Werten, Sorgen und Anliegen der jungen Menschen mit Blick auf gesellschaftliches Zusammenleben zu fragen (vgl. ebd.: 119f.).

Abbildung 5: Exemplarische Auswahl an von den Jugendlichen im Vorfeld der Diskussion oder während der Diskussion eingebrachten Themen und Medien-Materialien zu Aspekten des Politischen. Ein Teilnehmender aus Gruppe D hatte den Film Gasland im Facebook-Projektaccount gepostet und ein Teilnehmender aus Gruppe B hatte eine Folge der YouTube-Newssendung Lenews zur Diskussion mitgebracht



Quellen: Screenshot meines Facebook-Projektaccounts (links) und der entsprechenden Sendung auf YouTube, URL: www.youtube.com/watch?v=DPHOmYZa_OA (zuletzt abgerufen am 22.04.2021) (rechts)

Diese partizipatorische Herangehensweise ermöglicht einen Fokus auf die Relevanzstrukturen der Jugendlichen und versucht, an ihre alltäglichen Medienpraktiken anzuknüpfen. Denn der Einbezug von Fotos, Videos und anderen Medienmaterialien erlaubt es den Teilnehmenden, ihre Erzählungen mit konkreten Beispielen aus ihrem mediatisierten Alltag anzureichern. Hinter diesem Vorgehen steht die grundsätzliche Annahme, dass die Wahrnehmungsweisen und damit verbundenen Bedeutungskonstruktionen von Jugendlichen zu einem beachtlichen Teil durch Medienhandeln geprägt sind, was eine zeitgemäße Methodik berücksichtigen sollte (vgl. Holzwarth/Niesyto 2008: Abschn. 7). Die Nachfragen im ersten Teil der Gruppendiskussionen beziehen sich auf den Zusammenhang der von den Jugendlichen eingebrachten Themen und Erfahrungen und verschiedenen Formen der (Medien-)Kommunikation, unter anderem mithilfe folgender Fragen:

- *Wie habt ihr von den Themen erfahren? Oder wie seid ihr darauf gekommen?*
- *Mit wem habt ihr darüber geredet oder euch ausgetauscht (auch über Facebook, WhatsApp usw.)?*
- *Wie informiert ihr euch, wenn ihr mehr über diese Themen wissen wollt?*

Zudem geht es darum näher zu erkunden, inwiefern die Jugendlichen die von ihnen eingebrachten Themen, Sichtweisen und Erfahrungen mit Politik bzw. dem Politischen in Verbindung bringen, unter anderem über folgende Nachfragen:

- *Denkt ihr, dass ihr an den Themen, die euch aufregen, was ändern könnt?*
- *Habt ihr das Gefühl, bezüglich der Themen irgendwie mitbestimmen zu können? Und wenn ja, wie?*
- *Und würdet ihr das jetzt als »politisch« bezeichnen? Also die Themen, das darüber reden, das sich einmischen, ...?*

Der zweite Teil der Gruppendiskussion wird mithilfe unterschiedlicher von mir angebotener Impulsmaterialien eingeleitet. Dabei handelt es sich zum einen um verschiedene Statements zum Themenbereich *Jugend, Medien und Politik*, zum anderen um visuelles Material (z.B. Ausschnitte und Fotos aus (Online-)Zeitungsaufstellungen sowie Bilder unterschiedlicher Nachrichtenformate oder YouTube-News-Angebote), das zum Themenbereich *des Politischen* im Sinne einer *Verhandlung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse* von mir zusammengestellt wurde. Die ausgewählten Statements und Themenfelder gehen dabei auf den Forschungsstand aus einschlägigen Jugendstudien zum Verhältnis von Jugend und Politik (vgl. z.B. Calmbach/Thomas/Borchard/Flaig 2012; Schneekloth 2011, 2015; Schneekloth/Albert 2019) und erste Erkenntnisse aus dem empirischen Forschungsprozess im Kontext dieser Untersuchung zurück. Zudem habe ich darauf geachtet, explizit auch Impulse einzubringen, die sich auf ein erweitertes Verständnis des Politischen beziehen (für exemplarische Beispiele solcher Statements und visuellen Medienmaterialien siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Exemplarische Auswahl der Diskussions-Impulse für den zweiten Teil der Gruppendiskussionen



Quellen v.l.n.r.: Statement in Anlehnung an die Äußerung einer 15-jährigen Teilnehmerin der Studie von Calmbach/Thomas/Borchard/Flaig (2012: 165); Screenshot der Bildergalerie des *Mittagsmagazins* der ARD zum Thema »Was kostet ein T-Shirt?«, URL: <https://web.archive.org/web/20140322020936/https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/mittagsmagazin/sendung/2014/bildergalerie-t-shirt-kostenverteilung-textilwirtschaft-100.html> (zuletzt abgerufen am 22.04.2021); Screenshot eines Artikels auf *Focus Online* zum Thema Kinderarmut, URL: https://www.focus.de/familie/erziehung/familie/deutschland-hinkt-hinterher-soziale-gerechtigkeit_id_2010006.html (zuletzt abgerufen am 22.04.2021)

Die Jugendlichen werden gebeten, sich aus den Statements und visuellen Materialien je drei bis vier Impulse auszuwählen, die ihnen besonders interessant oder anschlussfähig erscheinen. Ziel ist es jeweils, mithilfe dieser Stimuli Erzählungen zu eigenen Deutungen und Erfahrungen der Teilnehmenden zu generieren. In der Diskussion stehen somit weniger die konkreten Stellungnahmen oder Bewertungen selbst im Vordergrund, als vielmehr die Positionierungen und Erzählungen der Jugendlichen, die sich jeweils um die Impulsmaterialien ranken. Die Nachfragen im zweiten Teil der Gruppendiskussion schließen einerseits an die im Zusammenhang mit dem Impulsmaterial von den Jugendlichen geschilderten Deutungen und Erfahrungen an (immanente Nachfragen). Andererseits geht es darum mehr darüber zu erfahren, wie Jugendliche die gesellschaftlich zugeschriebene Subjektposition einer politikverdrossenen Jugend deuten und welche eigenen Bezüge zum Politischen sie artikulieren, unter anderem mithilfe folgender exmanenter Nachfragen:

- Es gibt ja die Meinung in der Gesellschaft, dass Jugendliche sich überhaupt nicht für Politik und Gesellschaft interessieren. Wenn ihr an euren Alltag denkt und die Leute, mit denen ihr so zu tun habt – was meint ihr dazu?
- Was bedeutet Politisch-Sein für euch? Und was Politik?
- Welche Rolle spielt Politik für euer Leben?

Sowohl das erste als auch das zweite Treffen mit den elf Diskussionsgruppen wurden von mir als Audio- und Videodateien aufgezeichnet, um die Transkription zu erleichtern. Von allen Treffen wurden zudem Memos und Gedächtnisprotokolle angefertigt.

Ausführlich transkribiert wurden für alle elf Diskussionsgruppen nur die Aufzeichnungen des zweiten oben geschilderten Treffens, der ›eigentlichen‹ Gruppendiskussion. Nach welchen Regeln ich beim Transkribieren vorgegangen bin, erläutere ich im folgenden Abschnitt.

4.2.3 Transkription

Grundsätzlich kann mit Jan Kruse (2015: 344f.) auf ein wesentliches Dilemma hingewiesen werden, das auch für die Aufbereitung des Datenmaterials für die Analyse im Kontext der vorliegenden Untersuchung entscheidend war: Es gehe darum, einen gangbaren Mittelweg zu finden zwischen einerseits dem Anspruch, ein Transkript der Gesprächsdaten zu erstellen, das detailliert auch das ›Wie‹ der Sprache mit darstellt – also beispielsweise Akzentsetzungen, Lautstärke, Intonation, Interpunktions- und andere paraverbale Merkmale der Sprache – und somit den eigenen Interpretationen auch zu höherer Validität verhelfen kann, sowie andererseits forschungspragmatischen Entscheidungen, weil ein solches Vorgehen einen hohen Zeitaufwand mit sich bringt. Angesichts dieses Spannungsfelds habe ich mich für eine Transkription angelehnt an die Regeln des Transkriptionssystems TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. z.B. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 167ff.) entschieden, da auf Basis dieses Systems ein einigermaßen pragmatisch erstelltes und gut lesbares, dennoch aber nicht rein auf inhaltlichen Aspekten (›Was‹) der Sprache verbleibendes Transkript erzeugt werden kann.

Nach folgenden Transkriptionsregeln in Anlehnung an TiQ habe ich die elf Gruppendiskussionen mithilfe der Transkriptionssoftware *f4transkript* transkribiert:

- Die Transkriptionen wurden mit den üblichen Satzzeichen (Satzendungspunkt, Komma, Ausrufezeichen, Fragezeichen) verfasst.
- Die Kennzeichnung der Gruppendiskussionsteilnehmenden erfolgte durch Pseudonyme, dabei entsprechen die Anfangsbuchstaben der Pseudonyme dem Buchstaben der Gruppe. Im Sinne der Anerkennung und Sichtbarmachung von Diversität wurde versucht, bei der Vergabe der Pseudonyme der Bandbreite der tatsächlichen Namen und ihrer Herkunft aus unterschiedlichen Sprachräumen zu entsprechen.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die Diskussionsteilnehmenden zulassen könnten, wurden anonymisiert.
- Auslassungen bei der Zitation von Passagen aus den Gruppendiskussionen wurden wie folgt gekennzeichnet: (...).
- Pausen, Betonungen, Kontextinformationen etc. wurden wie in Tabelle 4 dargestellt gekennzeichnet.

Tabelle 4: Zeichenerläuterung für die Transkripte dieser Arbeit

L	Markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecher_innenwechsel
(.)	Kurzes Absetzen; kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
immer	Sprachliche Betonung
nein	Laut(er)
°nein°	Leise(r)
heu-	Wortabbruch
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eins gesprochen werden; Wortverschleifung
nei:n ja:::	Dehnung von Lauten; die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung
...	Auslaufen der Rede
@immer wieder@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(4)@	Vier Sekunden Lachen
(morgen)	Schwer verständlich; vermutete Äußerung
(?)	Unverständliches Wort
(??)	Mehrere unverständliche Worte
(längere unverständliche Passage, 20)	Unverständliche Äußerung über mehr als einige Worte; Länge in Sekunden
[räuspeln] [Tür geht auf]	Kommentar jeglicher Art der transkribierenden Person; z.B. über die Art des Sprechens, über die Atmosphäre, Hintergrundgeräusche, Gestik usw.
//mhm// //Person XY: Genau//	Kurze Einschübe und Zuhörsignale (z.B. »mhm«) der Moderatorin oder anderer Diskussionsteilnehmenden werden durch «//...//« gekennzeichnet und im Text der jeweils sprechenden Person notiert

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014: 167ff.).

Abschließend sei mit Blick auf den Prozess des Transkribierens und vor allem auf das daraus resultierende Transkript, das dann die zentrale Ausgangsbasis für die Datenauswertung darstellt, noch auf zwei Aspekte hingewiesen. Erstens stellt jedes Transkript »als Sekundärdatenmaterial selbst eine Konstruktion dar – und ist keine objektive Abbildung der verbalen Primärdaten« (Kruse 2015: 346). Dies habe ich bei der Interpretation der Daten insofern berücksichtigt, als dass ich bei zentralen Passagen immer wieder zusätzlich auch die Audiodatei hinzugezogen habe. Dies ist auch aus einem zweiten Grund wichtig: Da Transkripte durchaus fehleranfällig sind, wurden alle Transkriptionen der Gruppendiskussionen Korrektur gehört und bei unklaren Stellen wurde auch hier immer wieder zusätzlich mit der Audio- bzw. Videodatei gearbeitet (vgl. hierzu auch ebd.: 347).

Darüber hinaus habe ich bereits während der Transkription auch Memos im Sinne der Grounded Theory angefertigt, in denen ich erste Auffälligkeiten und Auswertungs-

ideen bezogen auf das Datenmaterial festgehalten habe. Der nachfolgende Abschnitt erläutert daran anknüpfend, wie ich bei der Auswertung der Gruppendiskussionen konkret vorgegangen bin.

4.2.4 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Gruppendiskussionen

Wie weiter oben auf methodologischer Ebene bereits ausgeführt, erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen in Anlehnung an das analytische Instrumentarium der Grounded Theory (siehe Abschnitt 4.1.4). Dabei bin ich entlang der folgenden analytischen Schritte vorgegangen:

Import der Transkripte und Audiodateien in MAXQDA

Die Analyse der Gruppendiskussionen habe ich computergestützt mithilfe der qualitativen Analysesoftware MAXQDA durchgeführt. Dazu wurden alle Transkripte der Gruppendiskussionen in das Programm eingelesen, mit den jeweils dazugehörigen Audio-Aufnahmen verknüpft und automatisch mit Zeitmarken versehen. Diese Verknüpfung ermöglichte einen unkomplizierten Zugriff auf die jeweiligen Stellen der Originalaufnahme, um unklare oder besonders relevante Passagen der Gruppendiskussionen jederzeit in der Audiodatei nachhören zu können. Nach dem Import eines Transkripts erfolgte die eigentliche Auswertung des Datenmaterials, bei der ich entlang des für die Grounded Theory typischen mehrdimensionalen Codierverfahrens des *offenen*, *axialen* und *selektiven Codierens* vorgegangen bin.

Offenes Codieren des Gruppendiskussionsmaterials

Im Prozess des offenen Codierens wurden anhand erster analytischer Verdichtungen und Abstraktionen des Datenmaterials vorläufige Konzepte (*Codes*) und Kategorien entwickelt. Hierzu habe ich insbesondere die für meine Forschungsfrage relevant erscheinenden Passagen und die darin enthaltenen Äußerungen der Diskussionsgruppen sehr engmaschig codiert und mithilfe verschiedener analyseleitender Fragen interpretiert. Diese – noch sehr offenen, aber dennoch auf das Erkenntnisinteresse an kommunikativen und medienbezogenen Aushandlungen des Politischen fokussierten – Fragen gingen aus meiner Auseinandersetzung mit dem Forschungs(gegen)stand und den theoretischen Perspektiven dieser Arbeit hervor (siehe hierzu insb. Kapitel 2 und 3) und umfassten unter anderem folgende Aspekte und Fragenkomplexe¹⁶:

16 In dem Zusammenhang scheint es mir im Sinne eines theoriegeleiteten, aber maßgeblich induktiv ausgerichteten analytischen Vorgehens dieser Arbeit in Anlehnung an die Grounded Theory wichtig zu betonen, dass sich die Struktur und Bündelung der Fragen zu den hier dargestellten Komplexen erst im Verlauf der Analyse herausgebildet haben.

Politikverständnisse und Bedeutungskonstruktionen von ›Politik‹

- Welche Vorstellungen¹⁷ von der Welt der etablierten Politik und des Politischen – im Sinne kollektiv geteilter, aber durchaus umkämpfter Wissensbestände, Deutungsmuster, Wertvorstellungen, Normalitätsstandards und Erwartungshaltungen – artikulieren Jugendliche und welche Rolle spielen unterschiedliche mediale Angebote dafür?
- Welche Politikverständnisse lassen sich aus diesen Vorstellungen herausarbeiten?

Selbstpositionierungen zum Politischen

- Wie entwerfen sich Jugendliche selbst im Verhältnis zum Politischen?
- Mit welchen normativen Erwartungen an ein Subjekt-Sein im Kontext des Politischen sehen sich Jugendliche konfrontiert? Welche Formen des Umgangs mit diesen Erwartungen lassen sich im Gruppendiskussionsmaterial rekonstruieren?

Formen des Involvements mit Politischem

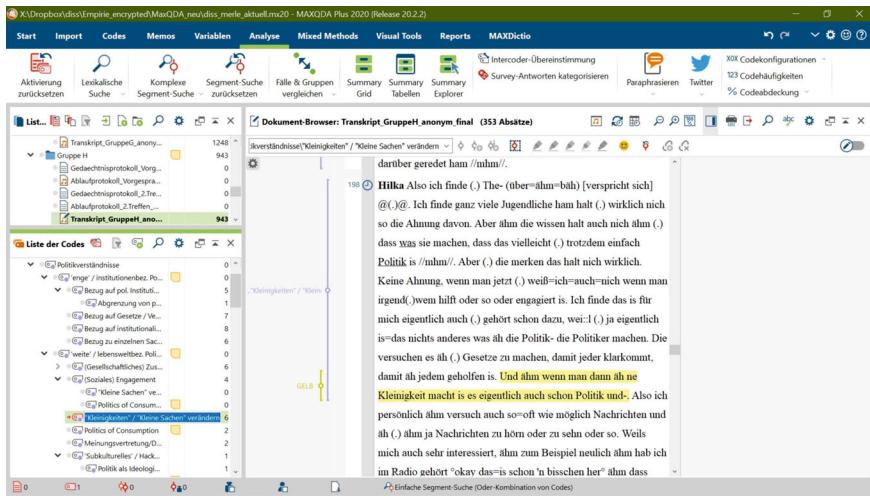
- Was thematisieren oder problematisieren Jugendliche im Kontext ihrer Alltagserfahrungen in Bezug auf im weitesten Sinne Politisches und wie positionieren sie sich dazu?
- Auf welche medialen Angebote und alltägliche Kommunikationspraktiken gehen Jugendliche in dem Zusammenhang ein und wie beurteilen sie diese?

Die einzelnen im Gruppendiskussionsmaterial auffindbaren und auf diese Fragen bezogenen Sinneinheiten wurden von mir codiert, indem ich ihnen ein in dem Moment neu erstelltes oder bereits induktiv generiertes Konzept (*Code*) zugewiesen und sie dadurch einem ersten Abstraktionsprozess unterzogen habe. Dabei habe ich darauf geachtet, die analysierten Äußerungen der Diskussionsgruppen tatsächlich als Sinneinheiten, das heißt in ihrem jeweiligen Kontext zu codieren, um so zu verhindern, dass einzelne Äußerungen aus dem Gesamtkontext gerissen oder bei der Analyse überbewertet werden (vgl. Lüthje 2016: 163; siehe hierzu auch Bohnsack 2010b: 21).

Im Prozess des Codierens habe ich sowohl sogenannte *in vivo*-Codes – also von den Diskussionsgruppen selbst gebrauchte oder sich nah daran anlehrende Begriffe – als auch von mir als Forschender entwickelte Konzeptbezeichnungen verwendet. Ein konkretes Beispiel für die Nutzung eines dominanten *in vivo*-Codes im Prozess des offenen Codierens des Gruppendiskussionsmaterials mithilfe der Auswertungssoftware MAX-QDA findet sich in Abbildung 7.

17 Siehe hierzu ausführlicher Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit, wo ich die Unterscheidung von *Einstellungen* und *Vorstellungen* im Kontext des Politischen diskutiere, wie sie die politische Kulturforschung unter anderem in Anschluss an Karl Rohe konzipiert.

Abbildung 7: Vergabe des in vivo-Codes Politik als »Kleinigkeiten«/»kleine Sachen« verändern im Prozess des offenen Codierens

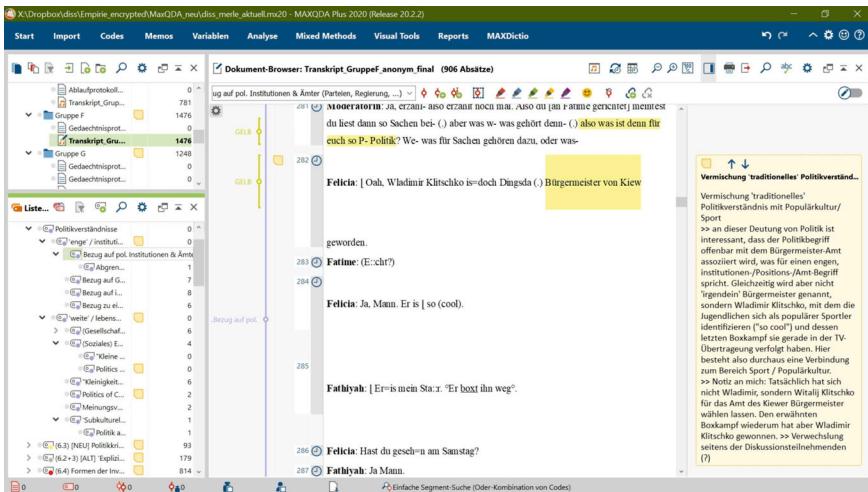


Quelle: Eigener Screenshot der Auswertungsaktivitäten mit MAXQDA

In diesem Fall wurde also für die entsprechende Passage aus der Diskussion mit Gruppe H der *in vivo*-Code *Politik als »Kleinigkeiten«/»kleine Sachen« verändern* (links in der »Liste der Codes« markiert und im großen Fenster, dem »Dokument-Browser«, anhand des lilafarbenen Segments am Rand des Textes erkennbar) vergeben – mit der Annahme, dass diese Umschreibung potenziell auch auf weitere wichtige Passagen des Datenmaterials passen könnte. Um den Kontext der jeweils im Fokus stehenden Äußerung mit erfassen und analytisch berücksichtigen zu können, habe ich meist nicht nur einzelne Sätze oder Satzteile, sondern ihren weiteren Bedeutungszusammenhang codiert.

Eine wesentliche Auswertungsaktivität im Prozess des offenen Codierens war das *Verfassen von Memos* (siehe hierzu ausführlicher Abschnitt 4.1.4), um Ideen und Gedanken beispielsweise mit Blick auf die Entwicklung erster Konzepte und Kategorien sowie deren Zusammenhänge festhalten zu können und somit übergreifende, generellere analytische Aussagen und Thesen zu entwickeln. Wie diese Arbeit mit Memos in meinem Projekt konkret aussah, verdeutlicht Abbildung 8.

Abbildung 8: Erstellen des Memos *Vermischung >traditionelles Politikverständnis mit Populärkultur/Sport im Prozess des offenen Codierens*.



Quelle: Eigener Screenshot der Auswertungsaktivitäten mit MAXQDA

Der Screenshot zeigt einen Transkriptausschnitt der Diskussion mit Gruppe F, den ich zum einen mit dem Konzept *Bezug auf politische Institutionen und Ämter* offen codiert habe und den ich zum anderen mit einem Memo versehen habe, das auf die Vermischung eines traditionellen, institutionenbezogenen Politikverständnisses mit einem populärkulturellen Aneignungs- und Deutungsmodus verweist.¹⁸ Dieses Memo kann als einer der Bausteine betrachtet werden, aus denen ich später die These eines ambivalenten Deutungsraums der Jugendlichen entwickelt habe, in dem die beiden herausgearbeiteten Konstruktionen einerseits enger, institutionenbezogener und andererseits erweiterter, alltagsbezogener Politikverständnisse in unterschiedlicher Form aufeinander verweisen (siehe Abschnitt 6.4 dieser Arbeit).

Zum Auswertungsschritt des offenen Codierens gehörte auch das erste Strukturieren, Klassifizieren und in Bezug setzen der von mir tentativ entwickelten Codes, beispielsweise in Codes und Subcodes (so die entsprechenden Bezeichnungen in MAXQDA) bzw. in Kategorien und darunter subsumierbare Konzepte. In diesem Prozess wurde beispielsweise der oben erwähnte *in vivo*-Code *Politik als »Kleinigkeiten«/»kleine Sachen« verändern* (siehe Abbildung 7) gemeinsam mit anderen Konzepten zur Kategorie *>weite-/lebensweltbezogene Politikverständnisse* abstrahiert. Das im Materialbeispiel zum Verfassen von Memos (siehe Abbildung 8) angeführte Konzept *Bezug auf politische Institutionen und Ämter* habe ich wiederum gemeinsam mit anderen zur Kategorie *>enge-/institutionenbezogene Politikverständnisse* verdichtet. Diese Abstraktions- und Verdichtungsprozesse des empirischen Materials leiten gleichzeitig zum Auswertungsschritt des *axialen Codierens* über.

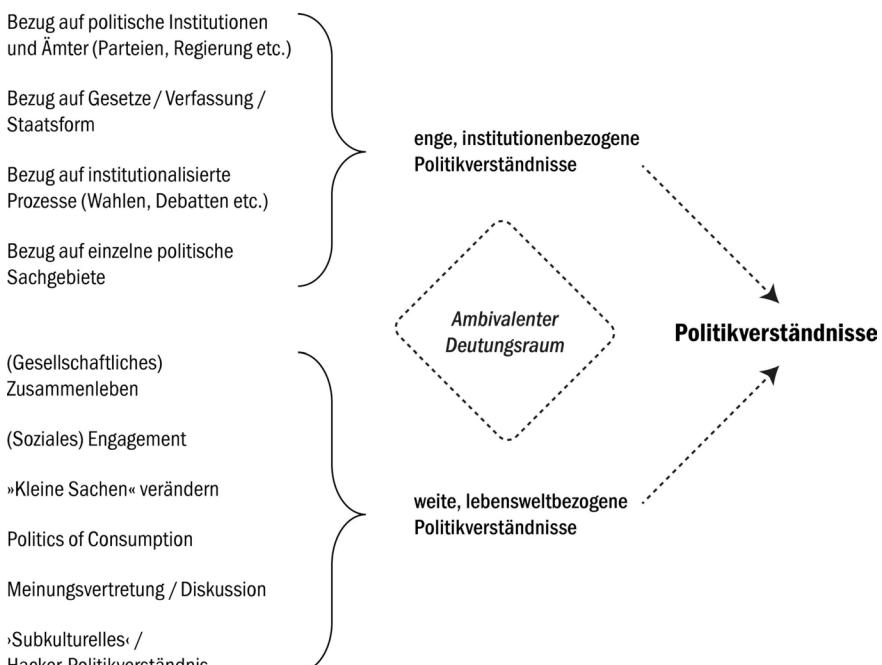
18 Siehe hierzu ausführlicher die entsprechende Ergebnisdarstellung in Abschnitt 6.2.1.

Axiales Codieren

Im Prozess des axialen Codierens habe ich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen, sich für die Beantwortung der Forschungsfrage nach kommunikativen, medienbezogenen Aushandlungsprozessen des Politischen im Alltag Jugendlicher als besonders relevant herausstellenden Kategorien analysiert. Damit wurde das Ziel verfolgt, die bis dahin herausgearbeiteten Kategorien und Konzepte gegenstandsbezogen zu systematisieren und schlussendlich zu zentralen *Kern-* oder *Schlüsselkategorien* weiter zu verdichten. Der analytische Vorgang des axialen Codierens bezog sich dabei in erster Linie nicht mehr auf die Gruppendiskussionstranskripte, sondern auf die im Prozess des offenen Codierens entwickelten Kategorien und Konzepte. Gleichwohl stellten die Transkripte weiterhin eine zentrale Referenz für meine Analysen dar, beispielsweise um die im axialen Codierprozess erarbeiteten Kategorien am Material überprüfen, ausdifferenzieren und erweitern zu können.

Wie das axiale Codieren im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konkret umgesetzt wurde, verdeutliche ich im Folgenden exemplarisch zunächst am Beispiel der Schlüsselkategorie *Politikverständnisse* (siehe Abbildung 9). Insgesamt erwies sich ein visuelles analytisches Vorgehen hier als hilfreich, unter anderem um die Beziehungen zwischen bestimmten Kategorien und Konzepten analysieren und darzustellen zu können.

Abbildung 9: Visualisierung der Beziehungsstruktur der Unterkategorien und Konzepte zur Schlüsselkategorie Politikverständnisse im Prozess des axialen Codierens



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die visuellen Auswertungsaktivitäten mit MAXQDA

Abbildung 9 verdeutlicht, wie die insgesamt zehn im Prozess des offenen Codierens herausgearbeiteten empirischen Konzepte zur Frage danach, wie die Diskussionsgruppen den Begriff ‚Politik‘ mit Bedeutung verstehen, im Analysevorgang des axialen Codierens abstrahiert wurden. Hierzu habe ich sie zunächst zu den beiden Kategorien *enge, institutionenbezogene Politikverständnisse* sowie *weite, lebensweltbezogene Politikverständnisse* verdichtet und schlussendlich zur Schlüsselkategorie *Politikverständnis* zusammengefasst. Das theoretische Konzept *Ambivalenter Deutungsraum* beschreibt die Art der Beziehung zwischen den beiden Kategorien *enge, institutionenbezogene Politikverständnisse* und *weite, lebensweltbezogene Politikverständnisse*, die ich im entsprechenden Analysekapitel (siehe Abschnitt 6.4) näher ausführe.

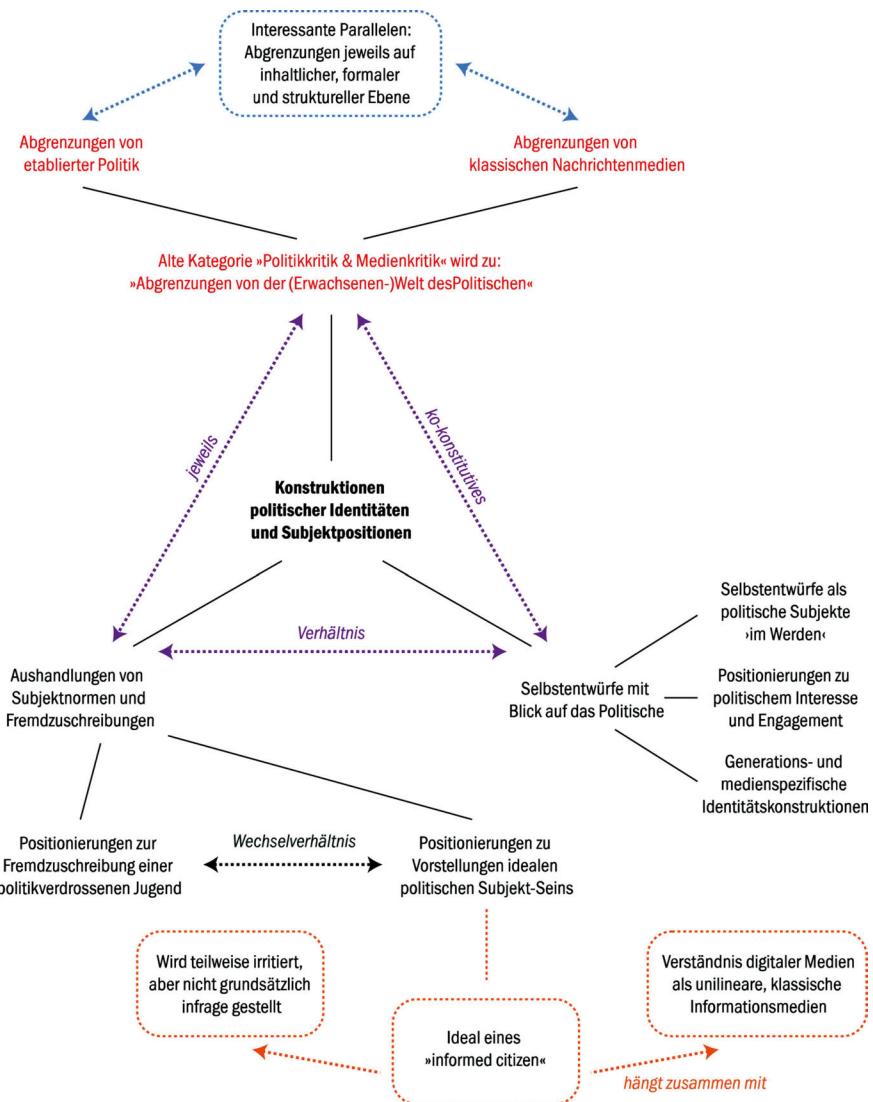
Ein weiteres Beispiel aus dem Prozess des axialen Codierens zur Schlüsselkategorie *Konstruktionen politischer Identitäten und Subjektpositionen* veranschaulicht, dass und wie auch komplexere Beziehungsgefüge gegenstandsrelevanter Kategorien und Konzepte mithilfe unterschiedlicher Visualisierungen von mir analysiert und die entsprechenden Kategorien in dem Zusammenhang sowohl verdichtet als auch ausdifferenziert wurden (siehe Abbildung 10).

An dieser Darstellung können verschiedene Aspekte zur Frage verdeutlicht werden, wie ich im Analyseschritt des axialen Codierens konkret vorgegangen bin. Erstens wird hier mithilfe der lilafarbenen Pfeile das ko-konstitutive Verhältnis der drei Subkategorien der zentralen Schlüsselkategorie *Konstruktionen politischer Identitäten und Subjektpositionen* herausgestellt, welches ich im entsprechenden Analysekapitel näher ausführe (siehe hierzu die Ergebnisdarstellung in Kapitel 7). Zweitens wird ersichtlich, dass die ursprünglich eigenständige Kategorie *Medien- und Politikkritik* im Prozess des axialen Codierens nun mitsamt der dazugehörigen Konzepte zur Kategorie *Abgrenzungen von der (Erwachsenen-)Welt des Politischen* reformuliert und der Kernkategorie *Konstruktionen politischer Identitäten und Subjektpositionen* untergeordnet wurde, was ich visuell anhand der roten Schriftfarbe verdeutlicht habe. Darüber hinaus habe ich bei einer vergleichenden Betrachtung der für diese Kategorie konstitutiven Konzepte *Abgrenzungen von etablierter Politik* und *Abgrenzungen von klassischen Nachrichtenmedien* interessante Parallelen analysiert, die hier durch die blauen Pfeile angedeutet sind und die ich in Abschnitt 7.2 näher erläutere. Drittens wurde – hier visualisiert beispielsweise durch die orangefarbenen Pfeile – das vielschichtige Beziehungsgeflecht der einzelnen Kategorien und Konzepte untereinander und zueinander expliziert, indem ich unter anderem durch die Diskussionsgruppen artikulierte Vorstellungen von idealem politischem Subjekt-Sein weiter ausdifferenziert, klassifiziert und mit unterschiedlichen Verständnissen digitaler Medien im Kontext des Politischen in Verbindung gebracht habe (siehe hierzu ausführlich die Analysen in Abschnitt 7.3).

Selektives Codieren

Die bisher beschriebenen Analyseschritte – das offene sowie das axiale Codieren – habe ich sukzessive mit dem empirischen Material aller von mir durchgeführten elf Gruppendiskussionen wiederholt und dabei die Analyseergebnisse über Vergleiche mit den bis dato entwickelten Theoriebausteinen immer weiter konkretisiert, abstrahiert, überprüft und ergänzt, bis ich eine theoretische Sättigung feststellen konnte und die zen-

Abbildung 10: Visualisierung des Beziehungsgefüges zur Schlüsselkategorie politische Identitäten im Prozess des axialen Codierens



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die visuellen Auswertungsaktivitäten mit MAXQDA

tralen *Schlüsselkategorien* bestimmt habe. Im daran anschließenden bzw. daraus resultierenden Analyseschritt des *selektiven Codierens* wurden die bisher erarbeiteten Kategorien und Konzepte entlang dieser Schlüsselkategorien neu geordnet, um die aus dem empirischen Material entwickelten Ergebnisse als kohärenzen gegenstandsbezogenen Theorieentwurf im Sinne eines ›roten Fadens‹ präsentieren zu können.

Die entsprechenden Analyseergebnisse zu Aushandlungen des Politischen im mediatisierten Alltag Jugendlicher habe ich entlang der drei Schlüsselkategorien (a.) *Politikverständnisse und Bedeutungskonstruktionen von „Politik“*, (b.) *Positionierungen zum Politischen und Konstruktionen politischer Identitäten* und (c.) *Involvement mit Politischem im Kontext populärkulturellen Medienhandelns* strukturiert und zusammen mit den darin jeweils integrierten Subkategorien und Konzepten in einen kohärenten Theorieentwurf zusammengefasst. Diesen präsentiere ich in der Einleitung zum empirischen Teil dieser Arbeit (siehe Abschnitt 5.3). An den drei Schlüsselkategorien orientiert sich dann wiederum auch der Aufbau der nachfolgenden Analysekapitel 6, 7 und 8.

4.3 Zwischenfazit

Das übergeordnete Ziel dieses Kapitels war es, das grundlegende Forschungsdesign inklusive der erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundannahmen dieser Arbeit sowie die konkreten Forschungsentscheidungen und Analyseschritte meiner Untersuchung darzulegen und so den empirischen Forschungsprozess möglichst transparent zu dokumentieren und zu begründen.

Entsprechend habe ich im ersten Teil dieses Kapitels die grundsätzliche Anlage der empirischen Untersuchung dargelegt (Abschnitt 4.1). Hierzu habe ich zunächst das wesentliche *Erkenntnisziel* des Projekts in Erinnerung gerufen, das sich auf die Rekonstruktion der von Jugendlichen ausgehandelten kommunikativen, medienbezogenen Sinnkonstruktionen, Deutungsweisen und Wissensvorräte mit Blick auf Politik und Politisches richtet. Zudem wurden mit Deutungsmustern, Alltagserfahrungen und Selbstpositionierungen die zentralen *analytischen Konzepte* benannt und entfaltet, die im Zentrum dieser rekonstruktiven Analysebemühungen stehen (Abschnitt 4.1.1).

Daran anschließend erfolgte eine grundlagentheoretische Verortung des Forschungsdesigns und des empirischen Vorgehens dieser Arbeit innerhalb interpretativer Ansätze der qualitativen Sozialforschung. Diese eint eine Perspektive auf die Produktion, Stabilisierung und Veränderung sozio-kulturellen Sinns, der zufolge Deutungsprozesse in alltäglichen Lebenswelten die Grundlage für soziales Handeln und Wirklichkeitskonstruktionen bilden. Darüber hinaus habe ich herausgestellt, dass dem über soziale Deutungs- und Interpretationsprozesse konstruierten Wissen eine Wirklichkeitsstrukturierende Macht zugeschrieben wird, die bestimmte Formen des Subjekt-Seins und Handelns im Kontext des Politischen legitimiert und andere diskreditiert (Abschnitt 4.1.2).

Der nachfolgende Abschnitt (4.1.3) diente dazu, das Gruppendiskussionsverfahren – in einer an Traditionslinien innerhalb der (jugend)kultur-, kommunikations- und medienwissenschaftlich orientierten qualitativen Sozialforschung anknüpfenden Variante – als geeignete Datengenerierungsmethode für das Vorhaben einer Rekonstruktion medienbezogener Aushandlungsprozesse des Politischen sowie damit verknüpfter kollektiver Wissensvorräte zu konturieren. In dem Zusammenhang ging es auch darum zu zeigen, welche spezifischen methodologischen Überlegungen damit einhergehen.

Schließlich habe ich in Abschnitt 4.1.4 das an die Grounded Theory angelehnte analytische Instrumentarium im Sinne der für die Auswertung der Gruppendiskussion

nen gewählten Methode vorgestellt und bezugnehmend auf das Erkenntnisziel und die grundlagentheoretische Positionierung der empirischen Untersuchung kontextualisiert.

Der zweite Teil dieses Kapitels beschäftigte sich mit dem konkreten forschungspraktischen Vorgehen im Rahmen dieser Untersuchung (Abschnitt 4.2). Dazu thematisierte ein erster Abschnitt (4.2.1), nach welchen Kriterien die Zusammenstellung des Samples erfolgte, die sich im Sinne des *theoretischen Sampling* hauptsächlich an der Forschungsfrage und den bis dato entwickelten theoretischen Einsichten orientierte, sich entsprechend des *selektiven Sampling* aber auch an bestimmten soziodemographischen Kriterien ausrichtete. So standen bei der Suche nach geeigneten Diskussionsgruppen beispielsweise sogenannte Realgruppen im Fokus, die sich möglichst nicht über politisch-institutionalisierte Kontexte, sondern über jugendspezifische Räume wie Schulen oder Freizeiteinrichtungen kennen sollten und die das auf Bundesebene offizielle Wahlalter von 18 Jahren noch nicht erreicht hatten. Hinsichtlich soziodemographischer Merkmale sollte eine gewisse Varianz innerhalb der oder zwischen den Diskussionsgruppen erreicht und der Diversität gegenwärtiger Lebensrealitäten junger Menschen Rechnung getragen werden. Deshalb wurden Diskussionsgruppen aus verschiedenen Stadtteilen mit unterschiedlicher Sozialstruktur und mit unterschiedlichen Bildungshintergründen gewonnen. In den Gruppen waren darüber hinaus sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationserfahrungen, Jugendliche mit unterschiedlicher geschlechtlicher Positionierung und sowohl geschlechtshomogene als auch -heterogene Gruppen vertreten.

Im darauffolgenden Abschnitt (4.2.2) ging es darum zu dokumentieren, wie ich bei der Datengenerierung im Kontext der von mir durchgeführten Gruppendiskussionen mit insgesamt elf Gruppen Jugendlicher konkret vorgegangen bin. Hier habe ich gezeigt, wie der genaue Ablauf der Treffen aussah, welche Art (medienvermittelter) Interaktion und Kommunikation vor, während und nach den Diskussionen stattfand, indem die Jugendlichen beispielsweise bestimmte mediale Inhalte mit der Diskussionsgruppe bzw. mir als Moderatorin teilten, welche Impulsmaterialien – sowohl von den Diskussionsteilnehmenden selbst eingebracht oder von mir vorgeschlagen – als Diskussionsstimuli zum Einsatz kamen und welche Themenschwerpunkte in den Diskussionen gesetzt wurden.

Der anschließende Abschnitt (4.2.3) hat dargelegt, nach welchen Regeln ich die Gruppendiskussionen transkribiert habe.

Schließlich ging es in Abschnitt 4.2.4 darum darzulegen, wie ich die einzelnen Analyseschritte und -aktivitäten bei der Auswertung der Gruppendiskussionen mithilfe des interpretativen Instrumentariums der Grounded Theory umgesetzt habe. Das analytische Vorgehen orientierte sich dabei maßgeblich an dem Grounded-Theory-spezifischen mehrdimensionalen Codierverfahren des *offenen*, *axialen* und *selektiven Codierens*. Bei der Darstellung der einzelnen Analyseschritte habe ich unter anderem aufgezeigt, welche Aspekte und damit verknüpfte generative Fragen beim *offenen Codieren* analysierend waren, welche Rolle Memos im Analyseprozess gespielt haben und wie ich diese in die Auswertungen integriert habe, wie das empirische Material im Prozess des *axialen Codierens* um zentrale Kategorien herum abstrahiert wurde und inwiefern Visualisierungen beim Herausarbeiten auch komplexerer Beziehungsgefüge gegenstandsre-

levanter Kategorien und Konzepte hilfreich waren. Diese und andere Auswertungsaktivitäten habe ich in diesem Abschnitt zudem anhand exemplarischer, auch visueller Beispiele aus dem Interpretationsprozess und anhand grafischer Verdichtungen veranschaulicht. So konnte ich als wesentliches Ergebnis des *selektiven Codierens* einen zu drei zentralen Schlüsselkategorien kondensierten Theorieentwurf zu medienbezogenen Aushandlungsprozessen des Politischen durch Jugendliche entwickeln, den ich im nachfolgenden, den empirischen Teil dieser Arbeit einführenden Kapitel darstelle (siehe Abschnitt 5.3) und der die Präsentation und Diskussion der Analysebefunde in den Kapiteln 6, 7 und 8 inhaltlich und strukturell anleitet.

