
**Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung.
Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren
teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter**

Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Mareike Thumel¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Die Perspektive der Bildungspraktiker:innen auf deren Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung mit Kindern sowie die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit ist in der vorliegenden Studie zentral. Es liegen wenige Erkenntnisse über die teil-formalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung und das Handeln, die Strategien und die Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen vor (siehe Thumel 2024a; Thumel 2024b). Somit wird das Ziel verfolgt, den Status quo außerschulischer Angebote für das mittlere Kindesalter hinsichtlich der Hervorbringung einer Medien- und informatischen Bildung zu untersuchen. Daher wird ein explorativ angelegtes Forschungsdesign gewählt, um die zentrale Forschungsfrage nach den Handlungsperspektiven der Bildungspraktiker:innen in teilformalisierten Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter, im Feld der Medien- und informatischen Bildung zu beantworten. Dafür wurden mit 31 Bildungspraktiker:innen im Zeitraum von Juli 2019 bis April 2021 bundesweit leitfadengestützte Interviews geführt und diese in zwei methodischen Schritten ausgewertet. Zunächst wurden die Interviews mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Die Kategorienbildung fand dabei sowohl induktiv als auch deduktiv statt. Dieser Analyse schliesst sich eine Typenbildung an, indem mit dem Konzept des Merkmalsraums und mit einem mehrschrittigen Reduktionsverfahren eine Typologie mit sechs Typen gebildet wurde. In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen transparent gemacht.

Research Design and Methodological Approach

Abstract

The perspective of educational practitioners on their actions in the field of media and IT education with children and the framework conditions of their work is central to this study. There are few findings on the partially formalized activities in the field of media and IT education and the actions, strategies and framework conditions of educational practitioners (Thumel 2024a; Thumel 2024b). The aim is therefore to investigate the status quo of extracurricular activities for middle-school children with regard to the development

of media and IT education. Therefore, an explorative research design is chosen to answer the central research question about the perspectives of educational practitioners in semi-formalized activities with middle-aged children in the field of media and IT education. To this end, guided interviews were conducted with 31 educational practitioners across Germany between July 2019 and April 2021 and evaluated in two methodological steps. First, the interviews were coded using the content-structuring content analysis method according to Kuckartz (2018) with the help of the MAXQDA analysis software. Categories were formed both inductively and deductively. This analysis is followed by the formation of a typology with six types using the concept of the feature space and a multi-step reduction process. In this chapter, the methodological procedure is made transparent.

1. Datenerhebung

Mit der Studie wird das Ziel verfolgt den Status quo außerschulischer Angebote für das mittlere Kindesalter hinsichtlich der Hervorbringung einer Medien- und informatischen Bildung zu untersuchen. Daher wird ein explorativ angelegtes Forschungsdesign gewählt, um die zentrale Forschungsfrage zu beantworten:

Auf diese Weise werden Einblicke in unbekannte und nicht vertraute Bereiche des sozialen Lebens ermöglicht. Dies wird erreicht, «indem Ergebnisse über Einzeldaten und deren Zusammenhänge sowie die methodischen Schritte zu ihrer Gewinnung und Überprüfung ständig reflektiert und im Laufe des Untersuchungsprozesses korrigiert werden» (Lamnek 2010, 36). Um Einblicke in nicht bekannte Lebenswelten zu erhalten ist es notwendig, dass Forschende sich zum einen vorurteilsfrei auf die Forschungssubjekte und deren soziale Umwelt einlassen, die eigene Konzeption überprüfen und falls erforderlich diese auch modifizieren (ebd., 36). Um sich, wie in der vorliegenden Studie, auf die Lebenswelt der Bildungspraktiker:innen einzulassen, sind Methoden erforderlich, welche «die subjektive Ebene der Interpretation einer konkreten Situation durch die [Akteurinnen und, Anmerkung MTh] Akteure einbeziehen» ebd., 38). In diesem Kapitel wird zunächst die Datenerhebung dargestellt.

Für die qualitative Interviewforschung stellt Helfferich (2011) vier Grundprinzipien heraus, die bei der Datenerhebung bedeutend sind: das Prinzip der Kommunikation (1), das Prinzip der Offenheit (2), das Prinzip der Fremdheit und der Relativierung des eigenen «Normalitätshorizonts» (3) sowie das Prinzip der Reflexivität (4) (Helfferich 2011, 130; Bohnsack 2014, 84f.)

Das *Prinzip der Kommunikation* (Helfferich 2011, 80; auch Hoffmann-Riem 1980, 343f.) besagt, «dass jede Interviewsituation prinzipiell (...) eine Kommunikationssituation darstellt und dass erst in einer solchen Kommunikationsbeziehung Forschende den Zugang zu dem Sinnsystem der Erzählperson finden können» (Helfferich 2011, 80). Das *Prinzip der Offenheit* (auch Hoffmann-Riem 1980, 346) verlangt, dass die Interviewten den Raum erhalten, ihr persönliches Relevanzsystem

bzw. ihre Deutungsmuster zu entfalten, so dass die erzählende Person «die Kommunikation weitestgehend selbst strukturiert und damit auch die Möglichkeit hat, zu dokumentieren, ob ihn die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in seiner Lebenswelt – man sagt auch: in seinem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für ihn Bedeutung gewinnt» (Bohnsack 2014, 22). So ist das Aufnehmen, Zuhören und Erzählen lassen, was bisher unbekannt, neu oder gar fremd ist, zentral für das Prinzip der Offenheit. Dies geht in das *Prinzip der Fremdheit* (vgl. auch Bohnsack 2014, 84f.; Helfferich 2011, 130) über, indem «das andersgeartete Handeln und Bewusstsein von dessen Zentren, dessen Fokus» (Bohnsack 2014, 88) durch das Interview zu begreifen ist. Das Fremde soll «in seiner andersgearteten milieugebundenen Normalität begriffen werden (...), die aus einer andersgearteten existenziellen oder erlebnismässigen Verankerung resultiert» (Bohnsack 2014, 100). Das Einlassen auf die Annahme einer prinzipiellen Fremdheit fördert dabei eine Haltung des Respekts der Interviewperson gegenüber (Helfferich 2011, 131). Das *Prinzip der Reflexivität* beinhaltet die Reflexion der eigenen Rolle sowohl im Prozess des Verstehens in der Interviewsituation als auch im Prozess der Interpretation (Helfferich 2011, 154ff.).

Interviews stellen einen Klassiker der qualitativen Sozialforschung dar. Es gibt eine Vielzahl von Varianten, die sich insbesondere in der thematischen Fokussierung und im Ausmass der Strukturierung unterscheiden. Um den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit nachzugehen, wurde die Erhebungsmethode des offenen Leitfadeninterviews gewählt. Das Erkenntnisinteresse liegt in der alltäglichen Praxis der ausserschulisch pädagogisch Tätigen. Die Inhalte der Angebote für Kinder zwischen 5 und 9 Jahren und die subjektiven Konzepte und Orientierungen der ausserschulisch Tätigen stehen an dieser Stelle im Fokus. Für solche «berufliche[n] und alltägliche[n] Praktiken, deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 126f.) (, eignet sich das Leitfadeninterview besonders (auch Helfferich 2011, 38). Um eine Vergleichbarkeit zu sichern, fiel die Wahl auf teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews. Im Folgenden wird dieses Erhebungsverfahren mit dessen Leitfaden dargestellt. Im Anschluss wird auf forschungsethische Aspekte eingegangen, danach der Feldzugang und die Samplebildung aufgezeigt sowie die Stichprobe der vorliegenden Studie beschrieben.

1.1 Erhebungsverfahren: das offene Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview ist im Vergleich zu anderen qualitativen Erhebungsverfahren stärker inhaltlich strukturiert. Das leitende Element ist dabei der Leitfaden, der systematisch aufgebaut sein soll (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 130). Dabei ist wichtig zu beachten, dass der Leitfaden dem Interview dient und nicht umgekehrt

(ebd.). Denn bei Leitfadeninterviews stellt die sogenannte «Leitfadenbürokratie» (Hopf 1978) eine Gefahrenquelle dar. Damit wird die zu enge Orientierung am Leitfaden beschrieben, in deren Folge wichtige Äusserungen überhört und keine Folgefragen gestellt werden.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) stellen drei Kriterien für offene Leitfadeninterviews heraus. Mit dem *Kriterium der Offenheit* (1) soll durch die Eingangsfrage die Interviewpersonen in die Lage versetzt werden, «den zur Diskussion stehenden Sachverhalt aus seiner Sicht zu umreissen (...). Dem Interviewer wird so optimalerweise zu Beginn eine verdichtete Problemsicht präsentiert, die bereits mehrere Problemdimensionen enthält, die sich im weiteren Verlauf des Interviews – im Sinne zunehmender Spezifität – entfalten lassen» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 128). Da die Interviewperson im weiteren Verlauf auf die erste Antwort Bezug nimmt, soll einem «Abarbeiten» des Leitfadens entgegengewirkt werden. Die Reihenfolge des Leitfadens muss folglich nicht eingehalten werden. Das ganze Interview, aber auch jeder neue Fragekomplex, beginnt mit einer offenen Eingangsfrage und es folgen immanente Fragen. Das sind spezifische Nachfragen, die an das bisher Gesagte anknüpfen. Diese Eingangsfrage soll allen Interviewpartner:innen gestellt werden, sodass dadurch eine Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht wird. Dabei ist die erste Frage offen, neutral, einfach und klar formuliert. Nach den immanenten Fragen, die den Interviewten gegebenenfalls anregen, weiter frei zu erzählen, können anschliessend exmanente Fragen folgen, die für das Forschungsziel von Interesse sind (ebd., 144). Die Unterfragen dienen dabei als Spickzettel zur «Überprüfung» zentraler Themen, die dem Interviewenden lediglich als unterstützendes Gerüst vorliegen (Gläser und Laudel 2010, 142).

So wird mit dem *Kriterium der Spezifität* (2), welches Merton, Robert, Fiske und Kendall (1956) und im Anschluss auch Hopf (1978) ausführten, der Blick auf die Ausleuchtung der spezifischen Bedeutung bestimmter Details gerichtet, sodass die «signifikanten Konfigurationen» (Merton et al. 1956, 67) der interessanten Sachverhalte bestimmt werden und nicht die isolierte Erfassung dieser Sachverhalte. Dies leitet auch zu dem *Kriterium der Kontextualität und der Relevanz* (3) über. Als generelles Prinzip stellen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 129) heraus, «dass Fragen gestellt werden sollten, auf die hin Sachverhalte in ihrer sozialen Einbettung, in ihrem sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext sowie im Hinblick auf ihre subjektive (bzw. auch institutionelle) Relevanz geschildert werden» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 129). Dadurch bekommt die interviewführende Person einerseits Hinweise über die Bedingungen des Zustandekommens und andererseits über die Bedeutung bestimmter Phänomene sowie auf weitere Aspekte, die für den Untersuchungsgegenstand von Interesse sind (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 129). So kann die Interviewer:in überrascht werden und es kann dadurch erforderlich sein, dass zum einen der Interviewleitfaden während des Gesprächsverlaufs

angepasst werden muss oder zum anderen die Forschungsfrage korrigiert wird. Themen, die die interviewende Person einbringt, können somit ergänzt werden (vgl. auch die eingangs des Kapitels aufgeführten vier Grundprinzipien).

Leitfadenentwicklung und Aufbau

Unter Berücksichtigung der eben aufgeführten drei *Kriterien der Offenheit*, der *Spezifität* sowie der *Kontextualität* und der *Relevanz* wurde ein Leitfaden entwickelt, orientiert an den vier Schritten des SPSS-Prinzips (Helfferrich 2011, 182ff.): Sammeln von Fragen (1); Prüfen: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit (2); Sortieren der Fragen (3); und Subsumieren (4). Dieses Vorgehen dient «gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen» (ebd., 182). Der entstandene Leitfaden wurde mit den Kolleg:innen des Verbundprojekts P3DiG¹ besprochen, um so die Triangulation der Ergebnisse vorzubereiten. Dadurch wurde dem Leitfaden eine gemeinsame Eingangsfrage und auch ein Fragekomplex zur Einschätzung der Situation in Schulen hinzugefügt, die insbesondere die Vergleichbarkeit der Ergebnisse für die Triangulation² ermöglichen soll.

Dem Interview ging einleitend eine kurze Vorstellung voraus, welches sowohl das Forschungsvorhaben des Verbundprojekts als auch spezifisch das Dissertationsvorhaben skizziert. Zudem wurde auf die Asymmetrie des Interviews hingewiesen. Der Redeanteil der Interviewten ist selbsterklärend höher. In diesem Rahmen wurde auf die zuvor per E-Mail verschickte Datenschutzerklärung hingewiesen und aufkommende Fragen beantwortet. Wenn die Datenschutzerklärung noch nicht unterschrieben vorlag, wurde das an dieser Stelle nachgeholt. Es wurde auch über die Audioaufnahme, die Transkription sowie die Anonymisierung der Daten hingewiesen.

Um den Fokus auf das mittlere Kindesalter zu halten, wurde den Interviewpartner:innen fünf farbige Zettel mit den Ziffern fünf bis neun vorgelegt. Die Ziffern stehen für das Alter der Kinder, mit denen in den pädagogischen Angeboten zusammengearbeitet wird. Die interviewten Personen wurden dazu aufgefordert, die Kärtchen mit dem Alter, welches durch die eigenen Angebote nicht adressiert wird, zur Seite zu legen.

Für einen allgemeinen Einstieg und um als Ausgangspunkt die Perspektive der Interviewperson einzunehmen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 128), lautet die gemeinsame Eingangsfrage: «Kinder zwischen 5-9 Jahren und digitale Medien. Was

1 Informationen zum Projekt finden sich hier: <https://www.p3dig.de/>

2 Ergebnisse aus dem P³DiG-Projekt sind in den Sammelbänden Thumel, Kammerl und Irion (2020) und Irion et al. (2023) veröffentlicht. In dem zuletzt erschienenen Band finden sich zwei Artikel aus dem Triangulationsarbeitspaket Thumel, Pfaff-Rüdiger und Brüggens (2023) und Thumel, Stephan und Martschinke (2023).

kommt Ihnen bei diesen Schlagworten in den Sinn?». Anschliessend finden sich in dem Leitfaden der vorliegenden Untersuchung drei Fragekomplexe. Zunächst die Angebotsebene, indem die Interviewten von ihren Angeboten für Kinder im mittleren Kindesalter berichten. Das beinhaltet auch die inhaltlichen Schwerpunkte bzw. geförderten Kompetenzen und angestrebten Ziele. Mit dem zweiten Block wird nach den Rahmenbedingungen, den Bedarfen, Kooperationspartner:innen sowie der Einschätzung der Situation in Schulen (s. o.) gefragt, um die Angebote erfolgreicher durchführen zu können. Der dritte Block thematisiert die Angaben zur eigenen Person, was zum einen auf die benötigten Fähigkeiten zur Durchführung der Angebote und zum anderen auf die (Ausbildungs-)Biographie zielt.

Am Ende des Interviews wird durch die Frage «Fällt Ihnen noch etwas ein, was Sie mir erzählen wollen?» den Interviewten Raum gegeben, eigene Themen zu setzen bzw. einzelne Aspekte zu vertiefen. Um den Leitfaden zu testen, ging der Untersuchung ein Pretest voran. Dabei wurde zum einen die Praktikabilität des Leitfadens geprüft, was sowohl den zeitlichen Umfang und die Verständlichkeit der Fragen betrifft, zum anderen wurde die Interviewführung geübt. Dabei verlief der Pretest reibungslos. Wegen des erfolgreichen Durchlaufs wurde auch der Pretest in das Sample aufgenommen.

Im Anschluss an das Interview wird ein Protokoll angefertigt. Dies dient der Beschreibung der Interviewatmosphäre und hält Auffälligkeiten der personalen Beziehung der interviewten Person und Erzählperson fest. Dies kann auch für die Interpretation wichtige Hinweise beinhalten (Helfferich 2011, 193). Bestandteile des Protokolls sind neben dem Datum, der Uhrzeit und einer Ortsangabe des Interviews auch die Interviewsituation sowie Besonderheiten und Auffälligkeiten während des Interviews, was unter anderem auch die Mimik und Gestik beinhaltet, sowie ein Feld über die Gespräche vor der Aufzeichnung. Auch wurde der Einsatz der farbigen Alterskärtchen vermerkt.

1.2 Forschungsethik und Datenschutzerklärung

Da Interviews, wie alle Methoden qualitativer Sozialforschung, am individuellen Fall orientiert sind, bedürfen sie eines sensiblen Umgangs mit persönlichen Daten der beforschten Personen. Dabei sind sowohl rechtliche als auch ethische Vorgaben zu berücksichtigen. Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010) wurde vor der Datenerhebung zur Sensibilisierung ethischer Probleme sowie zur Reflexion des beruflichen Handelns in der Wissenschaft hinzugezogen.

Der rechtliche Rahmen ist in der *Datenschutz-Grundverordnung der Europäischen Union zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten* sowie in der *Neufassung des Bundesdatenschutzgesetzes* geregelt. Im

§51 des Bundesdatenschutzgesetzes ist der Nachweis der Verantwortlichen über die Einwilligung der befragten Person festgeschrieben. Die Datenschutzerklärung dieser Studie wurde in Abstimmung mit den Verbundprojektleitungen sowie dem Datenschutzbeauftragten der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abgestimmt. Bereits vor der Datenerhebung erfolgte eine Aufklärung über die Freiwilligkeit der Teilnahme, den konkreten Ablauf des Interviews sowie den Kontext der Studie und die Zusicherung von Anonymität. Die Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten beinhaltet neben der Information zu den oben genannten Punkten auch drei Antwortmöglichkeiten. Zum einen wurde die Zustimmung zur Teilnahme an dem Interview abgefragt, zum anderen der Einsatz von Teilen des Interviews in Seminaren und Veranstaltungen und zuletzt auch die sekundäranalytische Auswertung der Interviews durch weitere Forschungsprojekte und für wissenschaftliche Veröffentlichungen. Diese Einwilligung wurde von den 31 Interviewpartner:innen vor der Durchführung der Interviews eingeholt. Zu jedem Zeitpunkt im Erhebungsprozess wurde die Möglichkeit für Rückfragen zugelassen und auch die Möglichkeit angeboten, sowohl mit den Projektleitern des Verbundprojekts P³DiG als auch mit dem Datenschutzbeauftragten der Universität Kontakt aufzunehmen.

1.3 Sampling und Feldzugang

Mit dem Begriff Sampling wird in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen beschrieben, «die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (...) Sachverhalt stehen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 178). Wie standardisierte Studien haben auch qualitative Studien das Anliegen, von den Einzelfällen Abstraktionen vorzunehmen, um allgemeinere Aussagen treffen zu können, die für die Theoriebildung relevant sind (ebd., 179). Bei der qualitativen Forschung geht es dabei um die Erfassung der Strukturiertheit eines Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägung (ebd., 180)

Das Forschungsinteresse betrachtet das Handeln von Bildungspraktiker:innen, die Projekte im Feld der Medien- und informatischen Bildung im mittleren Kindesalter umsetzen (siehe ausführlich Thumel 2024b). Dadurch ergeben sich drei Aspekte, die für die Fallgruppe grundlegend erfüllt sein müssen: die Interviewpartner:innen sind außerschulisch in Deutschland tätig (1). Zudem müssen die Bildungspraktiker:innen direkt mit Kindern zwischen 5-9 Jahren zusammenarbeiten (2). Die Zielstellung der Angebote umfasst im weiten Sinne das Themengebiet Medien- und informatische Bildung (3).

Um sich dem Feld der außerschulisch Tätigen zu nähern, wurden zunächst mögliche Interviewpartner:innen über folgende drei Wege gesammelt:

Der Verbundpartner *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* des Forschungsprojektes P³DiG verwies durch seine langjährige pädagogische Erfahrung im außerschulischen Feld auf mögliche Interviewpartner:innen. Darüber hinaus fand innerhalb des P³DiG Projekts 2019 ein Gruppendelphi mit außerschulischen Akteur:innen statt. Die in diesem Zuge gefundenen Personen wurden als mögliche Interviewpartner:innen aufgenommen.

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) ist ein Dachverband, innerhalb dessen es eine Fachgruppe mit dem Schwerpunkt der außerschulischen Medienpädagogik gibt. Dort wurden über einen Aufruf bei einem Treffen Interviewpartner:innen rekrutiert. Zudem verleiht die GMK jedes Jahr den Dieter-Baacke-Preis, ein Preis für medienpädagogische Projekte. Innerhalb der preisgekrönten Projekte wurden mögliche Interviewpartner:innen identifiziert.

Ein weiterer Zugang sind eigene Erfahrungen im Feld. Durch die Tätigkeit der Autorin, sowohl im Feld der informatischen Bildung als auch der Medienbildung, sind Personen bekannt. Dies wird in Thumel (2024c) kritisch reflektiert.

Im ersten Durchlauf ist eine Liste von 27 möglichen Interviewpartner:innen entstanden. Im Sinne des theoretischen Samplings wurden zunächst fünf Personen angeschrieben und erste Interviews geführt. Bei der ersten Rekrutierungsrunde wurde auf unterschiedliche Bildungsorte sowie auf gestaffeltes Alter der Kinder geachtet und auch darauf, dass sowohl Bildungspraktiker:innen primär aus dem Feld der Medienbildung sowie der informatischen Bildung dabei sind. Im Laufe des Auswertungsprozesses wurden weitere zu untersuchende Fälle ausgewählt, dabei wurde nach dem Prinzip der Maximierung und Minimierung von Unterschieden vorgegangen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 184f.). Nach den Interviews wurden die Interviewpartner:innen nach Empfehlungen für weitere Personen gefragt. So wurde die Fallauswahl im zweiten Schritt durch das Verfahren des Snowball-Samplings unterstützt (Merkens 2019, 291; Patton 1990, 176f.; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 184f.). Dabei wurde einerseits die erste Auswahl überprüft, andererseits konnten noch weitere Interviewpartner:innen gewonnen werden. Der Gefahr der «geklumpten Stichprobe» (Merkens 2006, 293) wird durch die Samplestruktur und durch die bundesweite Erhebung entgegengewirkt. Im Sinne des theoretischen Samplings wurde mit der Auswertung begonnen, nachdem die Transkripte vorlagen. Dies ermöglicht die Zusammenstellung des Samples auch nach theoretischen Aspekten, die in der Analyse hervortreten. So wurde die Stichprobe, basierend auf dem erreichten Erkenntnisstand, ergänzt und erweitert (ebd., 292). Das Kriterium für den

Abbruch des Samplings war die theoretische Sättigung. Demnach wurde eine weitere Befragung von Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung beendet, als die Interviews keine wesentlichen neuen Aspekte mehr brachten. Dies war nach 31 Interviews der Fall.

1.4 Beschreibung des Samples

Mit 31 ausserschulisch Tätigen im Feld der Medien- und informatischen Bildung wurden im Zeitraum von Juli 2019 bis April 2020 leitfadengestützte Interviews geführt. Die Interviews wurden bundesweit erhoben. Ein Interview wurde ausgeschlossen, da der erste Aspekt der Samplestruktur, die direkte Zusammenarbeit des Bildungspraktikers mit Kindern zwischen 5 und 9 Jahren, nicht erfüllt war. So stellt das Sample der Untersuchung 30 Bildungspraktiker:innen dar. Im Folgenden wird das Sample beschrieben (vgl. Tabelle 1). Zum Schutz der Anonymität der Interviewpartner:innen werden die Altersangaben in Clustern angegeben.

Mit 15 Fällen sind die meisten Interviewpartner:innen zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 40 und 49 Jahre alt, sechs Personen sind über 50 und jeweils vier Personen sind zwischen 30 und 39 bzw. zwischen 20 und 29 Jahre alt.

Zwei Drittel der Interviewpartner:innen (20 Personen) waren weiblich, zehn männlich.

Auch hinsichtlich der Qualifizierung und des Beschäftigungsverhältnisses (siehe Tabelle 1) erweist sich das Sample als äusserst heterogen. Insgesamt haben 24 Personen mindestens ein Studium abgeschlossen. Davon haben mindestens 14 Personen anteilig einen pädagogischen Schwerpunkt gelegt, vier haben (anteilig) Informatik studiert und sieben Personen weitere Disziplinen, wie Kommunikations- oder Medienwissenschaft. Zwei Interviewpartner:innen sind promoviert.

Die Beschäftigungsverhältnisse reichen von der ehrenamtlichen Tätigkeit (4 Personen) über die Selbständigkeit (10 Personen) bis hin zu Festanstellungen (19 Personen). Neun der festangestellten Interviewpartner:innen arbeiten in öffentlichen Einrichtungen wie Bibliotheken oder in Museen, acht sind in gemeinnützigen Vereinen angestellt und zwei in gemeinnützigen Unternehmergeellschaften.

Alter in Jahren		
20-29		4
30-39		4
40-49		15
ab 50		6
Qualifikationen		
Studium	Studium (anteilig)Pädagogik	14
	Studium (anteilig) Informatik	4
	weiteres Studium	7
Ausbildung	Pädagogik	4
	Informatik	/
	weitere / keine formaler Abschluss	1
Beschäftigungsverhältnis		
ehrenamtlich		4
freiberuflich/ selbständig		10
festangestellt		19
	öffentliche Träger	9
	gemeinnützige Vereine/ gemeinnützige Initiativen	8
	gemeinnützige Unternehmersgesellschaft	2

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe (Alter, Qualifikationen, Beschäftigungsverhältnis).

1.5 Interviewdurchführung

Die Datenerhebung streckte sich über zehn Monate, der Pretest wurde im Juli 2019 geführt und das letzte Interview im April 2020. Die Dauer des Erhebungszeitraums lässt sich aufgrund des bereits beschriebenen Samplingverfahrens erklären, so wurden zum einen Empfehlungen der Interviewpartner:innen aufgenommen und zum anderen die Interviews nach der Durchführung transkribiert und während der Phase der initiierten Textarbeit wurden wegen theoretischer Aspekte, die im ersten Auswertungsschritt hervortraten, weitere Interviewpersonen rekrutiert.

Von den 31 geführten Interviews fand mit 23 Interviews der grösste Teil in den Arbeitsräumen der interviewten Personen statt. Ein Interview fand in einem Veranstaltungsraum im Anschluss an ein pädagogisches Projekt statt, zwei an der Universität und zwei wurden in privaten Räumen der Interviewten durchgeführt. Ein Interview musste kurzfristig, aus gesundheitlichen Gründen der Interviewperson, telefonisch durchgeführt werden. Zwei weitere fanden aufgrund der Covid-19-Pandemie und deren Einschränkungen videotelefonisch statt.

Die Dauer der Interviews liegt zwischen 33 bis 124 Minuten und im Schnitt 72 Minuten. Das sehr kurze Interview erklärt sich durch ein verspätetes Ankommen der Interviewerin auf Grund einer Verzögerung in der Anreise. Dreimal wurde das Aufnahmegerät aufgrund von relevanten Aspekten im Nachgespräch, mit Erlaubnis der interviewten Personen, noch einmal angemacht.

Insgesamt konnten die Interviews ungestört durchgeführt werden, lediglich kleine Störfaktoren wie Telefonklingeln oder Personen, die in den Interviewraum kamen, unterbrachen einzelne Interviews kurz, trugen aber nicht zur Störung des Gesamtkontextes der Interviews bei.

Der Leitfaden wurde, wie zuvor beschrieben, eingesetzt. Es war keine Überarbeitung bzw. Anpassung während des Forschungsprozesses notwendig. Aufgrund der Prinzipien der Kommunikation sowie der Offenheit (Helfferich 2011) wurden in jedem Interview alle Themenkomplexe angesprochen, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge. Anknüpfend an die Antwort auf die Eingangsfrage wurde an einen Fragekomplex aus dem Leitfaden angeschlossen, sodass die Schwerpunktsetzung der Interviewperson aufgegriffen wurde. Zunächst wurden innerhalb des Fragekomplexes immanente Fragen gestellt, folglich Fragen, die an das bisher Gesagte anknüpfen. Im Anschluss folgen immanente Fragen, die auf einen anderen Fragekomplex überleiten. Wenn ein Fragekomplex nicht angesprochen wurde, so wurde dieser durch exmanentes Nachfragen eröffnet. Dies fand erst am Ende des Interviews statt, dadurch kam die unterschiedliche Reihenfolge der Themenblöcke zustande. Da selten der berufliche Werdegang immanent zur Sprache kam, wurde die erzählgenerierende Frage «Wie kamen Sie zur Bildungsarbeit mit bzw. für Kinder(n)?» fast immer am Ende des Interviews gestellt.

Beim Abschluss des Interviews wurde den Interviewpersonen Raum für Ergänzungen sowie Nachfragen geboten. Insgesamt wurde das Angebot wenig genutzt und wenn, dann zum einen, um den eigenen Standpunkt bzw. die Haltung noch einmal zu stärken und zum anderen, um sich der Anonymisierung rückzuversichern.

2. Datenmaterial und Aufbereitung

Die Interviews wurden computergestützt in vollständiger Länge nach den Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2015, 18ff.) mit den erweiterten Regeln durch ein Transkriptionsbüro transkribiert. Pausen, parasprachliche und nonverbale Elemente werden so dokumentiert. Anschliessend wurden die Transkriptionen auf Korrektheit überprüft und anonymisiert (Meyermann und Porzelt 2014). Dabei ist das Interview «formal» (ebd., 4) anonymisiert und es liegt ein Anonymisierungsprotokoll vor. Eine Re-Identifikation kann nicht ausgeschlossen werden, weshalb keines der Interviews veröffentlicht wird. Lediglich Zitate und Textpassagen, die zur Verdeutlichung der vorliegenden Untersuchung dienen, werden genutzt.

Gegenstand der Anonymisierung sind personenbezogene und personenbeziehbare Merkmale, dazu zählen unter anderem Personennamen, Ortsangaben, Bundesländer, Institutionen und Organisationen, auch Projektnamen sowie Angaben zum Förderer. Je nach Art des Merkmals wurde bei der Anonymisierung und der Pseudonymisierung unterschiedlich verfahren. Zum einen wurden die Merkmale gelöscht und durch einen Platzhalter ersetzt. Solch eine starke Abstraktion (ebd., 7) fand bei Ortsangaben und Namen von anderen Personen statt, beispielsweise wurde Nürnberg zu [Stadtname] oder Informationen wurden mittels Aggregation durch Bildung von Kategorien bearbeitet (ebd., 8). Beispielsweise ist es für die vorliegende Untersuchung nicht relevant, wie alt die Personen tatsächlich sind, weshalb sie Alterskategorien zugeordnet wurden.

3. Datenauswertung

In diesem Kapitel wird zunächst die methodologische Rahmung der Auswertungspraxis und im Anschluss das zweischrittige methodische Vorgehen dargelegt, indem zum einen im Schritt 1 die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse beschrieben wird und zum anderen im Schritt 2 die darauf aufbauende Typenbildung.

3.1 Methodologische Rahmung der Auswertungspraxis

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei gibt es nicht *die* qualitative Inhaltsanalyse (Schreier 2014, 2), denn als solche werden in wissenschaftlichen Publikationen eine Vielzahl an Vorgehensweisen beschrieben.

Stamann, Janssen und Schreier (2016b) sehen die Vielfalt in der Anzahl inhaltsanalytischer Verfahren und ihrer jeweils forschungsspezifischen Modifikation begründet. Dabei machen die Autor:innen drei Auffassungen einer methodologischen Positionierung aus. Die Erste verankert die qualitative Inhaltsanalyse in der quantitativen Forschungstradition (u. a. Merten 1995; Rössler 2017), in der die qualitative Inhaltsanalyse ihren Ursprung hat³. Die zweite Auffassung stellt die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungstraditionen dar, wie z. B. Triangulation und Mixed-Methods-Ansatz (u. a. Gläser-Zikuda 2013; Groeben und Rustemeyer 2002; Mayring 2010). Die Dritte verortet sich in der qualitativen Sozialforschung (u. a. Gläser und Laudel 2013; Kuckartz 2016).

Zudem werden zahlreiche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden, beispielsweise die inhaltlich-strukturierende, die evaluative, die skalierende, die zusammenfassende oder die typenbildende Inhaltsanalyse. Schreier (2014) beschreibt diese Varianten, setzt sie in Beziehung und kommt zum Schluss, dass es zwei Basisformen der qualitativen Inhaltsanalyse gebe: die strukturierende

3 Zur Entwicklung und Geschichte der Inhaltsanalyse siehe Kuckartz (2014, 26ff.)

qualitative Inhaltsanalyse sowie die qualitative Inhaltsanalyse durch Extraktion. Dabei fasst Schreier zusammen, dass die strukturierende Inhaltsanalyse als zentrale Variante der qualitativen Inhaltsanalyse gelten kann (Kuckartz 2014, 26ff.)⁴. Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise sei es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben (Schreier 2014, 4). Das Vorgehen der Inhaltsanalyse durch Extraktion (Gläser und Laudel 2013) unterscheidet sich deutlich von der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Charakterisierend sei bei der Inhaltsanalyse durch Extraktion die sukzessive Bildung von Kategorien, ausgehend von einem Satz an theoriegeleitet entwickelten Kategorien. Durch extrahierende Zusammenfassung und Verdichtung entstehe quasi ein Paralleltext, womit Probe- oder Doppelkodierung entfallen (Schreier 2014, 17).

Mit dem Anspruch einer allgemeinen Begriffsbestimmung definieren Stratmann und Kolleg:innen

«qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode zur Systematisierung und Interpretation von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten unter Verwendung eines Kategoriensystems» (Stamann, Janssen, und Schreier 2016a, 14).

Kategoriensysteme bzw. Kategorien gelten als Hauptinstrument der inhaltsanalytischen Arbeit. Ein Kategoriensystem ist nach der Definition von Schreier (2012, 61) ein System zur Strukturierung von Textmaterial, bestehend aus Ober- und Unterkategorien. Deren Relation zueinander vergleicht sie, analog der quantitativen Forschungstradition, mit der Beziehung zwischen Variablen (Oberkategorien) und den Ausprägungen von Variablen (Unterkategorien).

Zum Bilden von Kategorien kann grundsätzlich zwischen deduktiven und induktiven Strategien unterschieden werden. Diese können im Auswertungsprozess auch kombiniert werden (Kuckartz 2016; Mayring 2010; Schreier 2012). Deduktive Kategorienbildung kann auf theoretischen Konzepten beruhen, die als inhaltsanalytische Kategorien operationalisiert werden, aber auch auf meta- oder objekttheoretischen Konzepten, dem empirischen Forschungsstand oder auf Leitfragen eines Interviewleitfadens, in denen sich der Forschungsstand und auch das eigene Forschungsinteresse mehr oder minder transparent niederschlagen (Stamann, Janssen, und Schreier 2016b, 9). Durch deduktive Kategorien werden Korrespondenzen zwischen der Theorie, der Fragestellung und dem Auswertungsverfahren sichergestellt.

Es finden sich unterschiedliche induktive Strategien zur Kategorienbildung. Exemplarisch kann hier auf Mayring (2015) verwiesen werden. Er stellt zwei Strategien dar: einerseits die sukzessive Zusammenfassung und andererseits die Subsumtion,

⁴ Diese Varianten werden, zum Teil mit anderen Begrifflichkeiten, von Mayring, Kuckartz, Steigleder, Hsieh und Channon (2015), Boyatzis (1998), Rustemeyer (1992), Schreier (2012) beschrieben.

bei der jedoch deduktiv entwickelte Kategorien eine Voraussetzung darstellen. Schreier (2012) und Kuckartz (2016) verweisen in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie die Nutzbarmachung des offenen Kodierens. Strauss und Corbin (1996, 43ff.) bezeichnen das offene Codieren als das Aufbrechen der Daten. Sehr nah am Text werden Codes gebildet.

Kuckartz (2016) beschreibt die deduktiv-induktive Kategorienbildung. Abgeleitet aus der Bezugstheorie und den Forschungsfragen werden Kategorien gebildet und als Ausgangspunkt genommen. Diese sind nicht starr, sondern können sich im Forschungsprozess verändern und anpassen.

Um sich dem Gegenstand der teil-formalisierten Aktivitäten im Feld der Medien- und informatischen Bildung zu nähern, wird der Zugang über leitfadengestützte Interviews mit den Bildungspraktiker:innen gewählt (siehe 5.1). Für die Analyse der Strategien und Rahmenbedingungen der Bildungspraktiker:innen eignet sich die Auswertungsmethode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, denn «Sinnverstehen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ist auf das Verständnis der Bedeutungen und Vorstellungen ausgerichtet, die mit einem sprachlichen Ausdruck verbunden sind» (Kuckartz 2019, o. S.).

Um dem Umstand der wenigen bisher vorliegenden Forschungserkenntnisse gerecht zu werden, wird dem methodischen Vorgehen nach Kuckartz gefolgt. Kuckartz gilt als ein Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse, der sich in der qualitativen Sozialforschung verortet. Die Exploration von Forschungsfeldern ist der Kern der qualitativen Sozialforschung, sodass die Daten mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (angelehnt an Kuckartz 2016) und unter Verwendung einer Kombination aus induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien ausgewertet wurden. Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten fand eine Typenbildung statt.

3.2 Schritt 1: inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Das Auswertungsverfahren der vorliegenden Studie orientiert sich an den Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Die Inhaltsanalyse ist dabei kein Standardinstrument, sondern sie muss an den konkreten Gegenstand und an das Material angepasst sein, sie wird auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert (Mayring 2015, 49).

Der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse vollzieht sich nach Kuckartz (2018), grundsätzlich ausgehend von der Forschungsfrage, in sieben Phasen. Anhand dieser Phasen wird im Folgenden der Auswertungsprozess der vorliegenden Studie dargestellt. Wie bereits beschrieben, erstreckte sich die Erhebung über zehn Monate. Die ersten drei Phasen und Phase 5 liefen parallel ab.

«Phase 1: Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos» (Kuckartz 2018, 101)

Jedes transkribierte und anonymisierte Interview wurde zu Beginn einmal in Gänze gelesen und initiiert bearbeitet, indem wichtige Textstellen markiert, Bemerkungen sowie Anmerkungen und (Auswertungs-)Ideen in Memos festgehalten und erste Fallzusammenfassungen erstellt wurden.

Fallzusammenfassungen

Nach der ersten Durchsicht sind für alle Interviews Fallzusammenfassungen angelegt worden. In ihnen werden keine Interpretationen vorgenommen, sie orientieren sich «strikt am Gesagten» (ebd., 59). Damit werden die einzelnen Fälle systematisch geordnet und ermöglichen eine zusammenfassende Darstellung der Charakteristika vor dem Hintergrund der Forschungsfragen (ebd., 58). Dahingehend waren in der vorliegenden Studie folgende Fragen leitend: Wie kann man das Handeln charakterisieren? Was macht das Besondere an dieser Person sowie an ihrem Angebot und an ihrem Handeln aus?

Kuckartz (2018, 62) stellt hinsichtlich der Fallzusammenfassungen vier zentrale Aspekte als bedeutend für den Forschungsprozess heraus, wobei der Team-Aspekt (1) in der vorliegenden Arbeit nebensächlich ist. Für die vorliegende Forschung ist, auch für die sich anschließende Typenbildung, zum einen der komparative Aspekt genutzt worden, indem die Zusammenfassungen als Ausgangspunkt dienen, um die Fälle zu vergleichen (2). Zum anderen lenkte der Aspekt der analytischen Differenzierung (3) den Blick auf Unterschiedlichkeiten sowie Gemeinsamkeiten. Zudem generierten Fallzusammenfassungen Kategorien und lieferten Interpretationsansätze, die in Memos vermerkt wurden (4).

Den Fallzusammenfassungen geht ein Motto bzw. eine treffende Kurzbeschreibung voraus. In kurzen prägnanten Sätzen, nur im Einzelfall sind es Zitate aus dem Interview, wird der Kern des Interviews beschrieben. In dieser Studie findet sich beispielsweise: «Kindern ermöglichen, digitale Technologien zu nutzen (IP 8)» oder «Fernsehen und Radio sind menschengemacht: Wir zeigen euch wie! (IP:22)». Kuckartz (2018, 59) unterbreitet diesen Vorschlag, weist aber auch darauf hin, dass ein Motto nützlich sein könne, es aber nicht sein müsse, denn es handele sich immer um akzentuierte Charakterisierungen mit einem mehr oder weniger hohen interpretativen Anteil (Kuckartz 2018, 60).

Die Fallzusammenfassungen sind in vier Blöcken angelegt: Zunächst wird der Hintergrund der Person (Alter, beruflicher Hintergrund; ggf. Arbeitgeber) auch für die Samplendarstellung notiert (1). Dann werden Informationen über das jeweilige Projekt (Titel, Gruppengröße, Dauer, Format, Finanzierung, Alter der Kinder, Veranstaltungsort) sowie dessen Ziele und Inhalte knapp beschrieben (2). Der dritte Block

hält die Charakteristik der Person (Auffälligkeiten und Besonderheiten) fest. Wobei insbesondere bei den Auffälligkeiten und Besonderheiten die Interviewprotokolle einbezogen und hier insbesondere darauf geachtet wurde, dass mögliche Interpretationen als solche gekennzeichnet sind (3). Schliesslich wurde die Beziehung der Forscherin (4) zur Interviewperson festgehalten (siehe dazu kritisch Thumel 2024c).

«Phase 2: Entwicklung von thematischen Hauptkategorien» (Kuckartz 2018, 101)

Die Auswertung erfolgte mit dem computergestützten Programm MAXQDA. Damit wird das Vorgehen technisch unterstützt, indem u. a. Memos erstellt werden können, die Kategorien beschreiben, definieren und mit Ankerziten versehen. Zudem ist es möglich, direkt an Textstellen Memos für erste Befunde anzulegen und um Auffälliges für die Interpretation festzuhalten (Phase 2).

«Phase 3: Erster Codierprozess: Codieren des gesamten (...) Materials mit den Hauptkategorien» (Kuckartz 2018, 102) und «Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material.» (Kuckartz 2018, 100) ⁵

In der vorliegenden Studie kam sowohl eine deduktive als auch eine induktive Kategorienbildung zum Einsatz. Dies ermöglicht ein theoriegeleitetes, aber dennoch offenes Vorgehen. Dem Güteanspruch der empirischen Verankerung wurde Rechnung getragen, indem Kategorien so angelegt wurden, dass «die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren» (Steinke 2019, 328). Für das mehrstufige Verfahren der Kategorienbildung (Kuckartz 2016, 97) wurde der Leitfaden als Ausgangspunkt gewählt, sodass aus dessen theoretischen und inhaltlichen Vorüberlegungen erste Hauptkategorien gebildet wurden. Kuckartz (2010, 86) betont dabei, dass diese Kategorien durch die empirische Realität verändert werden können und somit als ‚Entwürfe‘ verstanden werden müssen, jedoch nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen. Bei der sequenziellen offenen Erstcodierung wurden weitere Kategorien ergänzt, aber auch Bestehende ausdifferenziert und überarbeitet. Dabei wurden im Laufe der Erstcodierung (Phase 3) eine Vielzahl an neuen Oberkategorien und umfangreichen Subkategorien gebildet (Phase 5). Alle Kategorien wurden in Codebeschreibungen definiert, mit Ankerziten versehen und ggf. wurde eine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen. Zudem entstanden eine Vielzahl an Memos, indem Auffälliges während des Codierprozesses festgehalten wurde.

5 Dem Vorschlag von Kuckartz, die Entwicklung der Haupt- und Unterkategorien in gesonderten Phasen zu erstellen, wird nicht gefolgt. So wurde hier das Vorgehen angepasst, indem Phase 3 und Phase 5 zusammengelegt wurden.

Die Interviews wurden sequenziell bearbeitet und direkt am Text mit Kategorien versehen, die entweder neu angelegt wurden oder bereits bestanden. Eine Textstelle kann dabei auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Die Kategorien wurden direkt am Material «präzisiert, modifiziert und differenziert» (Kuckartz 2016, 95), wodurch das Kategoriensystem wuchs und sich entwickelte. Damit die Übersichtlichkeit bestehen bleibt, wurde das Kategoriensystem überarbeitet, systematisiert und neu organisiert, indem einerseits ähnliche Codes zusammengefasst und andererseits neue Oberkategorien festgelegt wurden (ebd., 93). Diese Systematisierung und Neuordnung des Kategoriensystems fand während des Auswertungsprozesses mehrfach statt. Das *hierarchische Kategoriensystem* (Kuckartz 2010, 199) entwickelte sich somit durch eine *deduktiv-induktive Kategorienbildung* (Kuckartz 2016, 95f.).

Um die Qualität des Codierprozesses zu sichern und um zu überprüfen, ob die Kategorien disjunkt und plausibel sind, codierten studentische Hilfskräfte mit. Dies fand zunächst gemeinsam an einem Transkript statt, wo über die Kategorien und die Kategorienbeschreibungen direkt diskutiert werden konnte. Als das Kategoriensystem dadurch präzise definiert war, wurde im Anschluss das von Hopf und Schmidt (1993), beschriebene Verfahren des konsensuellen Codierens angewandt: Zwei Personen codieren unabhängig voneinander die Interviews. In der anschließenden gemeinsamen Überprüfung diskutierten die Codierer:innen die unterschiedlichen Codierungen mit dem Ziel, einen Konsens zu erlangen. Dadurch wurde das Kategoriensystem präzise, was sich sowohl durch eine Reduktion von Subkategorien als auch durch eine ausführliche Beschreibung der Kategorien zeigte. Die Sättigung des Kategoriensystems wurde erreicht, als nur noch vereinzelt neue Kategorien gebildet wurden und sich dementsprechend ein Kategoriensystem etablierte. Alle Kategorien wurden auf ihre Disjunktion, Plausibilität und Erschöpfung geprüft (Kuckartz 2016, 85). Dies fand nach der Erstcodierung von 23 Interviews statt.

«Phase 6: Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem» (Kuckartz 2018, 110)

Das Kategoriensystem wurde festgelegt und alle Interviews erneut codiert, wobei die Struktur der Hauptkategorien nicht mehr verändert wurde, sondern lediglich bestehende Subkategorien zusammengefasst wurden. Das finale Kategoriensystem besteht aus sechs Hauptkategorien. In Verbindung mit den Forschungsfragen und dem Handlungsbegriff nach Geulen (1977) (vgl. Thumel 2024b) wurden die Kategorien: *Absichten; Mittel zur Zielverwirklichung und Vorverständnis der Realität, Rahmenbedingungen* gebildet. Dazu kommen die Kategorien *Beschreibung der Angebote* sowie *Angaben zur eigenen Person*. Letztgenannte Kategorie wird jedoch aus Gründen des Datenschutzes nicht in der Studie dargelegt.

«Phase 7: Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen» (Kuckartz 2018, 100)

In der siebten Phase «Einfache und komplexe Analysen, Visualisierung» (Kuckartz 2018, 117ff.) wurden neben der kategorienbasierten Auswertung anhand der Hauptkategorien auch Zusammenhänge zwischen Kategorien analysiert. Die Darstellung der Ergebnisse findet sich in Thumel (2024c).

Der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine Typenbildung angeschlossen. Dieses Vorgehen wird im Folgenden beschrieben.

3.3 Schritt 2: Typenbildung

Die Typenbildung orientiert sich an der Definition von Kuckartz: «Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen zusammengefasst. Ein Typ zeichnet sich durch die gleiche Kombination von Merkmalsausprägungen aus» (Kuckartz 2016, 143; auch Kluge 1999). Die Typenbildung ermöglicht das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs (Kuckartz 2018, 143), indem der Phänomenbereich hinsichtlich Distanzen und Ähnlichkeiten strukturiert wird (Kuckartz 2018, 146). Durch eine Vereinfachung der Komplexität des Datenmaterials und eine Reduktion von Informationen sollen Sinnzusammenhänge aufgezeigt und letztlich die soziale Realität abbildbar gemacht werden. Dabei sollen sich die gebildeten Typen in ihrer Merkmalsausprägung einerseits gegenüber anderen Typen grösstmöglich abgrenzen, was Kluge (1999, 26) externe Heterogenität auf Ebene der Typologie nennt, und andererseits wird mit der internen Homogenität die möglichst grosse Ähnlichkeit innerhalb des eigenen Typus betont. Kelle und Kluge (2010, 85) definieren *Typologie* als das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt werde (Kelle und Kluge 2010, 85). Ein Typus bezeichnet die gebildeten Teil- oder Untergruppen, «die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können» (ebd.). Dementsprechend werden mehrere Einzelfälle mit gleicher oder ähnlicher Merkmalsausprägung zu einem Typus zusammengefasst. Überdies besteht ein Typus aus mindestens zwei Merkmalen, alle Merkmale zusammen bilden den Merkmalsraum. Mehrere Typen und die Relationen untereinander bilden eine Typologie (Kuckartz 2018).

Letztendlich wurden sechs Typen herausgearbeitet, die bei Thumel (2024c) dargestellt werden. Das Vorgehen bei der Typenbildung erfolgte nach Kuckartz Ausführungen zur typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, 152ff.), die um die Forschungsfragen kreist und die Orientierung an dem bereits entwickelten Kategoriensystem ermöglicht. Es ist Schreier (2014) zuzustimmen, dass es sich bei

genauerer Betrachtung bei der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nicht um ein eigenständiges Verfahren handle, sondern um eine Kombination der beiden Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Typenbildung.

Eine Typenbildung ermöglicht zum einen, die Originalität der Einzelfälle zu erhalten und zum anderen eine Verbindung von Theorie und Empirie vorzunehmen (siehe 2). Der Vergleich der Fälle ermöglicht die Abkopplung von der Spezifität des Einzelfalls, um «einen erhellenden Vergleich» (Haas und Scheibelhofer 1998, 1) herzustellen. Auf diese Weise sollen überindividuelle Muster verzeichnet werden. Dementsprechend wird versucht, über das Typische eine Generalisierung der Ergebnisse zu erzielen (ebd., 1f.).

3.3.1 Bestimmung von Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung

Bereits während des Codierens der Interviews machten sich Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten innerhalb der Fälle hinsichtlich derer Handlungen bemerkbar. Diese ersten Hinweise auf Muster wurden zunächst in Memos festgehalten, dann zu Kategorien verdichtet und zu Merkmalen verfestigt. Die Entscheidung, welche der aus dem empirischen Material erschliessbaren Merkmale für die vorliegende Typenbildung Relevanz besitzen und den Merkmalsraum bilden, ist das Ziel der folgenden zweiten Phase, welche sehr eng mit der ersten verbunden ist.

Für das Konzept des Merkmalsraums stellt Kluge (1999, 108f.) vier Vorteile heraus, die eine transparente, nachvollziehbare Datenanalyse unterstützt: (1) Es werde zu einer ausdrücklichen Bestimmung der Merkmale und ihrer Ausprägungen gezwungen (*Darstellung zwingt zur Explikation*). (2) Es werde einen guten Überblick über alle Kombinationen ermöglicht (*umfassende Exploration des Merkmalsraums*). (3) Die Reduktion des ursprünglichen Merkmalsraums auf einige wenige Gruppen werde veranschaulicht (*systematische und nachvollziehbare Auswertung*). (4) Auf bestehende und nicht-bestehende inhaltliche Zusammenhänge zwischen Merkmalen und ihren Ausprägungen werde im Prozess aufmerksam gemacht (*Analyse von Zusammenhängen*). Alle diese Vorteile sind im Prozess der Typenbildung zum Tragen gekommen und werden unter Schritt 4) für die vorliegende Studie ausgeführt. Kluge (1999, 110) stellt heraus, dass das Konzept des Merkmalsraums auf die Frage, welche Merkmale ausgewählt werden müssen bzw. relevant seien, keine Antwort gebe. Diese ergebe sich nur aus der Fragestellung, dem theoretischen Hintergrund und dem Datenmaterial. Das Vorgehen für die vorliegende Studie wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

3.3.2 Auswahl der relevanten Dimensionen und Bestimmung des Merkmalsraums

Geleitet sowohl von den Forschungsfragen als auch von der Theorie wurden die drei Momente des Handelns nach Geulen (Wahrnehmung und Deutung der Ausgangssituation (A); der Formulierung der Zielvorstellung (B) und die angewandten Strategien

(C), vgl. Thumel 2024b) zunächst als primäre Merkmale bestimmt. Primäre Merkmale werden jene Merkmale genannt, die konstitutiv für die Typenbildung sind. Aus dem Material kristallisierten sich induktiv drei Fokusse, die bereits in Kategorien festgehalten wurden (Fokus *Technik* (1), Fokus *Kinder im mittleren Kindesalter* (2) und Fokus *Wissen* (3)). Diese fanden sich in mehreren Hauptkategorien. Auf diese Weise wurden drei sekundäre Merkmale bestimmt, die von der Zugehörigkeit zur Typologie abhängig sind (Kuckartz, 2018, 154). Somit wird der Merkmalsraum durch die Zusammenführung der Momente des Handelns (A), (B) und (C) mit jeweils einem der drei Fokusse (1), (2) und (3) gebildet. Kluge (1999, 108) stellt für typologische Operationen die Definition von Merkmalen samt ihren Ausprägungen als entscheidend heraus. Die neun Merkmale werden in Tabelle 2 beschrieben und im Folgenden skizziert.

	Ausgangspunkt (A)	Zielvorstellungen (B)	Mittel zur Zielverwirklichung (C)
Fokus auf Technik (1)	A1: technische Möglichkeiten und digitale Artefakte	B1: Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können	C1: Technik einsetzen
Fokus auf Kinder (2)	A2: mediatisierte Lebenswelten der Kinder	B2: Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern	C2: Erfahrungen, Fragen der Kinder aufgreifen
Fokus auf Wissen (3)	A3: fehlendes Wissen der Kinder	B3: Kinder aufklären und zur Reflexion befähigen	C3: Wissensvermittlung

Tab. 2: Darstellung des Merkmalsraums.

A1: Technische Möglichkeiten und digitale Artefakte

Die Ausgangssituation stellen technische Möglichkeiten und digitale Artefakte dar. Die Interviewpartner:innen äussern eine grosse Begeisterung und Faszination für technische Geräte und digitale Artefakte und deren Funktionen, dabei wird auch die Verfügbarkeit und die Bedienung positiv hervorgehoben. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

A2: mediatisierte Lebenswelten der Kinder

Die Ausgangssituation stellt die tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder dar. Dabei werden Medienerfahrungen, Nutzungsmotive, die Faszination der Kinder miteinbezogen. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

A3: fehlendes Wissen der Kinder

Der Ausgangspunkt ist das fehlende Wissen der Kinder über Gefahren der Medien und deren Vermeidung, aber auch das fehlende Wissen, sich die Chancen zunutze zu machen. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

B1: Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können

Als Ziel geben die Interviewpartner:innen an, dass Heranwachsende Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können. Dabei wird in den Angeboten einerseits auf den Zugang zu Technologien sowie deren Bedienung gezielt, andererseits sollen Funktionen kennengelernt und angewandt werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

B2: Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern

Als Ziel geben die Interviewpartner:innen das Unterstützen und Fördern des selbstbestimmten Handelns an. Dabei sollen Kinder Medien und digitale Artefakte für ihre eigenen Bedürfnisse einsetzen. Das Kind soll durch den Zugang zu Medien und digitalen Technologien empowert werden. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

B3: Kinder aufklären und zur Analyse befähigen

Als Ziel geben die Interviewpartner:innen das Aufklären über Gefahren und die Befähigung zur Analyse an. Beispielsweise gehört dazu, rechtliche oder soziale Grundlagen usw. zu kennen, um Kinder vor Straftaten zu schützen, sowie die Förderung der Analyse- und Kritikfähigkeit. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

C1: Technik einsetzen

Die Strategie kommt durch den Technikeinsatz zum Vorschein. Die Interviewpartner:innen stellen den Kindern Technik zur Verfügung, an und mit der sie unterschiedliche Funktionen kennenlernen, anwenden und ausprobieren können. Es werden auch Medienprodukte gestaltet. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

C2: Erfahrungen, Fragen der Kind aufgreifen

Die Angebote bauen auf den Erfahrungen, Fragen und Bedürfnissen der Kinder auf. Die Interviewpartner:innen betonten, dass der Prozess vor dem Ergebnis steht und diese Strategie dadurch eine hohe Kindorientierung und eine hohe Selbsttätigkeit der Kinder aufweist. Eine ausführliche Darstellung findet sich unter Thumel (2024c).

C3: Kindern Inhalte vermitteln

In den Angeboten werden Inhalte aufbereitet und diese an die Kinder vermittelt. Dabei richtet man sich nach einem vorstrukturierten Ablauf. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Thumel (2024c).

3.3.3 Codieren bzw. recodieren des ausgewählten Materials

In der dritten Phase kann auf die Kategorien des bereits durchgeführten inhaltlich strukturierenden Codierprozesses zurückgegriffen werden (Kuckartz 2018, 155). Dahingehend sind die Fokusse für die Zielvorstellung sowie die Mittel zur Zielverwirklichung schon im Kategoriensystem angelegt worden, jedoch musste dieses für den Ausgangspunkt (A) recodiert werden.

3.3.4 Bestimmung des Verfahrens der Typenbildung durch Konstruktion der Typologie

Zuordnung der Einzelfälle auf die Merkmale

Abgeleitet aus der Handlungstheorie ist es für die Handlungstypen notwendig, dass die drei primären Merkmale, die Momente der Handlung (A, B, C), aus den Einzelfällen herausgearbeitet und den drei Fokussen zugeordnet werden. Jeder Einzelfall wurde im ersten Schritt auf die konkreten Merkmalsausprägungen hin untersucht. Die Zuordnung geschah vor dem Hintergrund der gebildeten Kategorien sowie den bisherigen Fallbeschreibungen und wurde dann samt aussagekräftigen Zitaten aus den Interviews in den Fallbeschreibungen festgehalten. Dies führte zu einer Definition der Merkmale und ihrer Ausprägungen. Dieser Zwang zur Explikation (Kluge 1999, 109), nach dem die Vergleichsdimensionen und auch die Ausprägungen exakt zu beschreiben und detailliert zu definieren sind, ist einer der zuvor beschriebenen Vorteile des Vorgehens mit Hilfe des Merkmalsraums.

Im Gegensatz zum Hinweis von Kelle und Kluge (2010, 86), dass sich manchmal in Gänze von der ursprünglichen Definition des Einzelfalles gelöst werden müsse, «wenn bspw. Typen von «Handlungsstrategien» gebildet werden, verlief die Zuordnung der Einzelfälle zu Merkmalen überwiegend eindeutig. Zu erklären ist dies durch die Berichte und Darstellungen der Interviewpartner:innen über einzelne, konkrete Angebote sowie über sich sehr ähnelnde Angebote, die sich beispielsweise nur im Thema, nicht aber im grundsätzlichen Aufbau unterscheiden. Lediglich bei sechs Einzelfällen (IP 3; IP 4; IP 10, IP 13; IP 19; IP 22) sind in den Interviews verschiedene Äusserungen zu finden, die jeweils unterschiedlichen Fokussen und somit Merkmalen im Merkmalsraum zugeordnet werden konnten. Dies war insbesondere der Fall, wenn die Personen mehrere und dabei auch unterschiedliche Angebote für Kinder im mittleren Kindesalter offerieren. Auch dies wurde in der Fallbeschreibung samt Ankerzitaten festgehalten. Diese sechs Interviews wurden noch einmal in Gänze gelesen. Dabei stellte sich bei zwei Interviews heraus, dass es sich nicht um unterschiedliche Fokusse handelte, sondern um «ideale» Angebote, die sich die Bildungspraktiker:innen wünschen, aber aufgrund von einschränkenden Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden können (vgl. dazu Thumel 2024c). Vier Datenerhebungsfälle (IP 3; IP 4; IP 10 und IP 13) können im Merkmalsraum mehreren

Merkmale (Fokussen) zugeordnet werden. Als Konsequenz wurde jeder dieser Einzelfälle in zwei Fälle aufgeteilt. Das wiederum führt dazu, dass sich die Grundgesamtheit von 30 Einzelfällen auf 34 erhöht.

Tabelle 3 zeigt die Häufigkeit der Fälle innerhalb des Merkmalsraums. Es wird ersichtlich, dass alle neun Merkmale im Datenmaterial gefunden werden. Dabei ist die Verteilung insbesondere bei der Ausgangssituation unausgeglichen. Die beschriebene Ausgangssituation stellt bei 25 der Fälle die tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder dar (siehe A2). Sieben Interviewpartner:innen stellen die Technik, die technischen Möglichkeiten oder digitale Artefakte in den Fokus (siehe A7). Lediglich zwei der Interviewpartner:innen stellen das fehlende Wissen der Kinder als Ausgangssituation dar (siehe A2). Eine etwas ausgeglichener Verteilung finden sich bei den Zielvorstellungen. Hier können sieben Fälle dem Merkmal *B1: Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können* zugeordnet werden. Zehn wurden *B2 Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern* zugeordnet und 17 Fälle konnten *B3: Kinder aufklären und zur Reflexion befähigen* zugeordnet werden. Bei den Strategien dominiert mit 19 Fällen deutlich *C1: Technik einsetzen, Medienprodukte gestalten*, gefolgt von *C2: Erfahrungen, Fragen der Kind aufgreifen* mit 12 Fällen, und drei Fälle konnten *C3: Wissensvermittlung* zugeordnet werden.

	A: Ausgangspunkt	B: Zielvorstellungen	C: Strategien
1. Fokus auf Technik	7	7	19
2. Fokus auf Kinder	25	10	12
3. Fokus auf Wissen	2	17	3

Tab. 3: Häufigkeit der Merkmale in der Empirie, N= 34.

Reduktion

Da alle neun Merkmale der in Tabelle 3 ersichtlichen Neun-Felder Tafel sich im Datenmaterial auffinden lassen, können theoretisch $3^3 = 27$ merkmals-homogene Typen gebildet werden. Diese Anzahl von Typen ist hinsichtlich der Fragestellung und dem Datenmaterial unangemessen, sodass diese einer Reduktion unterlaufen. «By reduction is understood any classification as a result of which different combinations fall into one class» (Lazarsfeld, Barton 1951, 173, zitiert nach Kluge, 1999, 101). Diese Reduktion gilt als der eigentliche Kern der Typenbildung (Kluge 1999, 101). Bezugnehmend auf Barton (1955, 45ff) und Lazarsfeld (1937, 127ff; sowie Lazarsfeld, Barton 1951, 173ff.) stellt Kluge (1999, 100f.) vier verschiedene Verfahren für solch eine Reduktion vor: Vereinfachung der Dimensionen (1), Forschungspragmatische (2), funktionale oder numerische (3) Gründe. In der vorliegenden Studie wurde zunächst eine funktionale Reduktion vorgenommen, indem die Verteilung der Empirie betrachtet und nach Kombinationen gesucht wird, die in der Empirie nie oder selten auftreten. So wird der Blick auf die möglichen 27 Kombinationsmöglichkeiten

gerichtet. Hier wird die *künstliche Typenbildung* deutlich, denn von 27 Kombinationen sind im Material nur 11 zu finden. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass 16 mögliche Merkmalskombinationen nicht zu finden sind. Tabelle 4 zeigt alle 27 Möglichkeiten der Kombination samt deren Häufigkeit im Datenmaterial.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Merkmalskombination	A1 B1 C1	A1 B1 C2	A1 B1 C3	A1 B2 C1	A1 B2 C2	A1 B2 C3	A1 B3 C1	A1 B3 C2	A1 B3 C3	A2 B1 C1	A2 B1 C2	A2 B1 C3	A2 B2 C1	A2 B2 C2	A2 B2 C3	A2 B3 C1	A2 B3 C2	A2 B3 C3	A3 B1 C1	A3 B1 C2	A3 B1 C3	A3 B2 C1	A3 B2 C2	A3 B2 C3	A3 B3 C1	A3 B3 C2	A3 B3 C3
Anzahl der Fälle	4	1	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	4	5	0	7	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3

Tab. 4: Die Häufigkeit der 27 Merkmalskombinationen im Datenmaterial; N=34.

Eine andere Blickrichtung wird mit der Abbildung 1 auf den Merkmalsraum eingenommen. Die Abbildung stellt die Verbindungen zwischen den Merkmalen dar. Dabei verdeutlichen die unterschiedlichen Pfeilformen die Stärke der Verbindung (siehe Legende). Als stärkste Verbindung ist jene von A2 zu B3 zu verzeichnen, dicht gefolgt von A2 zu B2. Keine Verbindung besteht sowohl von A3 zu B1 und B2, als auch von B2 zu C3. Diese «umfassende Exploration des Merkmalsraums» (Kluge 1999, 109) wird als zweiter Vorteil des Konzepts des Merkmalsraums gesehen. Denn die Kombination zunächst aller Merkmale bietet einen Überblick über den gesamten Merkmalsraum und somit auch über alle Kombinationsmöglichkeiten.

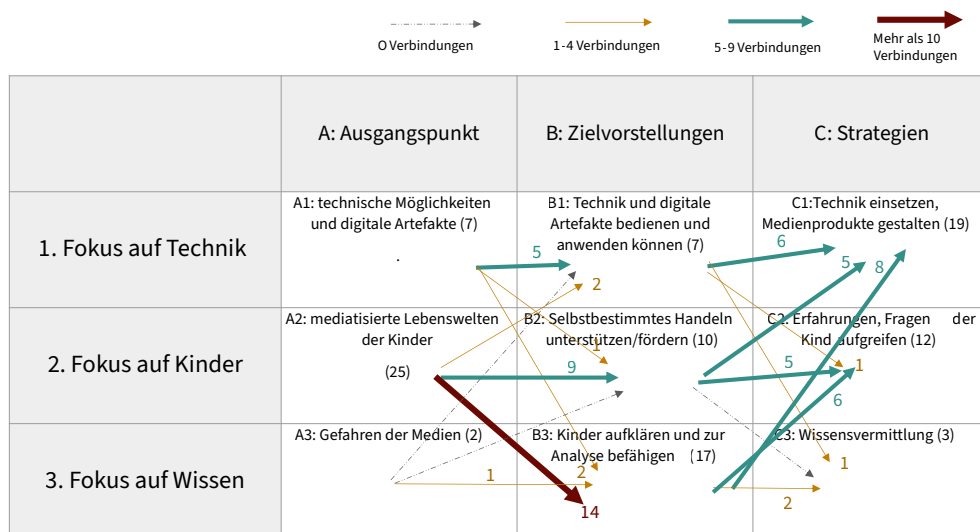


Abb. 1: Verbindungen zwischen den Merkmalen im Merkmalsraum.

Die nicht in der Empirie gefundenen Kombinationen werfen Fragen auf, die nach Erklärungen für diese Verteilung suchen lassen. Wenn diese bestehenden und nicht-bestehenden Verbindungen zwischen den Merkmalen und ihren Ausprägungen auf

ihren inhaltlichen Zusammenhang hin analysiert werden, kommt ein weiterer Vorteil des Konzepts des Merkmalsraums zum Vorschein, den Kluge (1999, 109) als «Analyse von Zusammenhängen» (ebd.) bezeichnet.

An dieser Stelle kann auf die bereits dargelegten Vorteile des Konzept des Merkmalsraums verwiesen werden (ebd., 108f.). Die Explikation des Merkmalsraums legt neben dem Prozess zur Merkmalsdefinition und zu deren Kombinationsmöglichkeiten auch den Prozess der Informationsreduktion offen (ebd., 109). Nach der grösstmöglichen Dehnung wird deren Reduktion dargelegt. Somit ist der vierte von Kluge beschriebene Vorteil auch vertreten: die «systematische und nachvollziehbare Auswertung» (ebd.), die den Prozess der Reduktion der Gruppen beschreibt, der zur Typenbildung führt.

Neben der bereits beschriebenen funktionalen Reduktion wurde im zweiten Schritt eine vergleichende Kontrastierung vorgenommen. Die bereits durchgeführte funktionale Reduktion verringerte die Zahl der Gruppen von den möglichen 27 auf 11. Um zu überprüfen, ob sich die Zahl weiter reduzieren lässt, indem die Gruppen verdichtet werden, wurden mit den Einzelfällen der elf Gruppen eine vergleichende Kontrastierung vorgenommen. Dies gilt als das zentrale Verfahren der Typenbildung (Kelle und Kluge 2010, 85). Damit sollen Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sogenannten «Sinnzusammenhängen» (Kelle und Kluge 2010, 90) herausgearbeitet und gebündelt werden. Mit deren Hilfe kann das Datenmaterial strukturiert und Typologien entwickelt werden, was letztlich die Grundlage für die Theoriebildung darstellt (ebd.). Um zu einer «richtigen kausalen Deutung typischen Handelns» und zu «verständlichen Handlungstypen» zu gelangen (Weber 1921/1972, 5f, zitiert nach Kelle & Kluge, 2010, 90), «müssen sowohl empirische Regelmässigkeiten und Korrelationen (also in diesem Fall: die Tatsache, dass bestimmte Merkmalskombinationen im Datenmaterial beobachtbar sind) festgestellt als auch die bestehenden Sinnzusammenhänge analysiert werden» (Kelle und Kluge 2010, 90). Dabei ist nachrangig, wie viele Fälle ein Typus tatsächlich hat, sondern anhand der Kontrastierung «soll ein facettenreicher Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit gezeigt werden» (Haas und Scheibelhofer 1998, 19).

Für die weitere Reduktion wurden die Fallzusammenfassungen genutzt und nach «Kriterien der Ähnlichkeit sortiert, geordnet und gruppiert» (Kuckartz 2016, 151). Dafür wurden alle 34 Fallbeschreibungen ausgedruckt und die bisherige Zugehörigkeit zu den elf Gruppen farblich markiert. Die Orientierung an einem Fokus (A1B1C1; A2B2C2; A3B3C3) wurden als Eckfälle festgelegt und die weiteren Einzelfälle nach Ähnlichkeit bzw. Distanz angeordnet. Die Vergleichsdimensionen und der Prozess der Abwägungen wurden dokumentiert und lieferten elementare Hinweise für die Erklärung und das Verstehen der Sinnzusammenhänge. In der vorliegenden Studie wurden daher, so wie Kelle und Kluge (2010, 102) das Vorgehen beschreiben, durch Vergleiche Gruppen zusammengefasst, die eine grosse Ähnlichkeit aufweisen.

So konnten letztlich die Gruppen auf sechs Typen verringert werden, die sich durch die Zuordnung der 34 Fälle zu den Typen verfestigten. Tabelle 5 zeigt, welche Merkmalskombinationen der elf Gruppen zu welchem Typ zusammengefasst wurde.

	Typ I: Technik nahebringendes Handeln	Typ II: Gefahrenreduzierendes, wissensvermittelndes Handeln	Typ III: Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln	Typ IV: Veranschaulichendes aufklärendes Handeln	Typ V: Praktisch aufforderndes Handeln	Typ VI: Konzepte anschaulich machendes Handeln
Merkmalskombinationen (Häufigkeit)	A1B1C1: 4 A1B1C2: 1 A2B1C1: 2	A3B3C3: 2 A2B3C2: 4 A2B3C3: 2	A2B2C2: 5	A2B3C1: 8	A1B2C1: 1 A2B2C1: 4	A1B3C1: 1
Anzahl der Fälle	7	8	5	8	5	1

Tab. 5: Zuordnung der Merkmalskombinationen zu Typen und Anzahl der Fälle.

Zuordnung aller Fälle der Studie zu den gebildeten Typen

Die 34 Einzelfälle wurden den sechs Typen zugeordnet. Die eindeutige Zuordnung der Fälle wird von Kuckartz (2018, 157) als elementar beschrieben.

3.3.5 Beschreibung der Typologie, der einzelnen Typen und vertiefende Einzelfallinterpretationen

Für die Beschreibung der Typen ist auf Informationen aus unterschiedlichen Quellen zurückgegriffen worden: Einerseits aus der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, was sowohl Ankerzitate als auch Memos beinhaltet. Andererseits wurden die Fallbeschreibungen und die Interviewprotokolle zur Hilfe genommen. Zudem erwiesen sich die Diskussionsprotokolle und Notizen über die Interviews, die in zwei Merkmalskombinationen und dadurch auch zwei Fälle aufgeteilt wurden, als besonders hilfreich.

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede hinsichtlich des Merkmalraums der Typologie dargelegt. Eine ausführliche Beschreibung findet sich im Ergebniskapitel (Thumel 2024c).

1. Technik nahebringendes Handeln

Die Gemeinsamkeit des «Technik nahebringenden Handeln»-Typus ist die Zielstellung, Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden zu können. So sind alle sieben Einzelfälle dieser Zielstellung zugeordnet worden [A1B1C1 (4); A1B1C2 (1); A2B1C1 (2)].

Die Unterschiede innerhalb des Typus finden sich zum einen in der Auswahl des Mittels, indem eine Person nicht Technik einsetzt, um dieses Ziel zu erreichen, sondern die Erfahrung der Kinder aufgreift. Zum anderen setzen zwei Personen an der tiefgreifenden mediatisierten Lebenswelt der Kinder an, die anderen fünf nehmen die technischen Möglichkeiten und digitalen Artefakte als Ausgangspunkt (oder: rücken diese in den Fokus). Somit ist im *Typ I. «Technik nahebringendes Handeln»* eine deutliche Orientierung auf den Fokus Technik zu verzeichnen. Dies verdeutlichen auch jene vier Fälle, die in allen drei Varianten dem Fokus Technik (1) zugeordnet wurden.

II. Gefahrenreduzierendes wissensvermittelndes Handeln

Die Gemeinsamkeit des gefahrenreduzierenden wissensvermittelnden Handeln-Typus ist die Zielstellung, Kinder aufzuklären und zur Reflexion zu befähigen. So sind alle acht Einzelfälle dieser Zielstellung zugeordnet worden [A3B3C3 (2); A2B3C2 (4); A2B3C3 (2)].

Die Unterschiede innerhalb des Typus finden sich zum einen in der Ausgangssituation, da zwei der Fälle beim fehlenden Wissen der Kinder ansetzen und die anderen sechs bei deren tiefgreifend mediatisierter Lebenswelt. Zum anderen im Mittel zur Zielverwirklichung: Vier Fälle wurden C3 Wissensvermittlung zugeordnet, die anderen vier zu C2 Erfahrungen und Fragen der Kinder aufgreifen. *Typ II. Gefahrenreduzierendes, wissensvermittelndes Handeln* weist eine Orientierung auf den Fokus Wissen auf.

III. Alltagsorientiertes unterstützendes Handeln

Alle fünf Einzelfälle des alltagsorientierten unterstützenden Handeln-Typus weisen die gleiche Kombination der Merkmale auf. Der Ausgangspunkt ist A2 mediatisierte Lebenswelten der Kinder, die Zielstellung ist B2 Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/ fördern, und das Mittel zur Zielverwirklichung ist C2 Erfahrungen, Fragen der Kind aufgreifen (A2B2C2: 5). So ist der Fokus Kind dominant.

IV. Veranschaulichendes aufklärendes Handeln

Die Gemeinsamkeit des veranschaulichenden aufklärenden Handeln-Typus ist die Kombination aus B3 Kinder aufklären und zur Reflexion befähigen mit C1 Technik einsetzen, Medienprodukte gestalten [A1B3C1 (1); A2B3C1 (8)].

So liegen die Unterschiede in der Ausgangssituation. Lediglich ein Einzelfall setzt bei A1 Technische Möglichkeiten an, alle anderen bei der tiefgreifend mediatisierten Lebenswelten der Kinder.

V. *Praktisch ermutigendes Handeln*

Die Gemeinsamkeit des «*praktisch ermutigenden Handeln*»-Typus ist die Kombination aus B2 Selbstbestimmtes Handeln unterstützen/fördern/befähigen mit C1 Technik einsetzen, Medienprodukte gestalten [A1B2C1 (1); A2B2C1 (4)]. Folglich liegen die Unterschiede in der Ausgangssituation, wobei nur ein Einzelfall der Ausgangssituation A1 Technische Möglichkeiten und digitale Artefakte, zugeordnet wurde.

VI. *Konzepte anschaulich machendes Handeln*

Die Besonderheit der «*Konzepte machendes Handeln*»- Typus ist die Kombination aus B1 (Technik und digitale Artefakte bedienen und anwenden können) und C3 Wissensvermittlung. Somit wird auf ein Technikverständnis gezielt, jedoch ohne den Einsatz von Technik. Da sich nur ein Fall im Sample findet, der diesem Typus zugeordnet werden kann, können an dieser Stelle keine Unterschiede identifiziert werden.

Deutlich wird an dieser Darstellung, dass der Ausgangssituation bei den gebildeten Typen nur eine geringe Rolle zukommt. Dennoch wird an dem Merkmal festgehalten, da sich dieses primäre Merkmal aus der Theorie gebildet hat.

3.3.6 *Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen sowie Kategorien*

Um Zusammenhänge zu analysieren, wurden im ersten Schritt sekundäre Informationen dazugenommen. Dabei betont Kuckartz (2018), sekundär bedeute keineswegs zweitrangig, sondern lediglich, dass es sich um Merkmale handle, die nicht primär der Typenbildung zugrunde lagen (Kuckartz 2018, 159). Für die Zusammenhangsanalyse der Typologie wurden als sekundäre Informationen die soziodemographischen Variablen der Bildungspraktiker:innen (das Geschlecht, das Alter, die Qualifikation wie auch das Beschäftigungsverhältnis); die Hauptkategorie *Angebot* (Alter der Kinder, das Format, der Veranstaltungsort, der Betreuungsschlüssel, die Kosten) und die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Angebote untersucht. Die Ergebnisse der Analyse wurden tabellarisch festgehalten.

Komplexe Zusammenhänge zwischen Typen und anderen Kategorien

In der letzten Phase steht die Frage nach komplexen Zusammenhängen zwischen den gebildeten Typen und dem empirischen Material im Fokus. Im Falle einer vorangegangenen qualitativen Inhaltsanalyse, wie in der vorliegenden Studie, können Zusammenhänge mit anderen Kategorien festgestellt und analysiert werden (Kuckartz 2018, 159). Somit ist neben dem Herausarbeiten der Merkmalskombinationen auch die Analyse der bestehenden Sinnzusammenhänge zentral. Kelle und Kluge (2010) betonen, dass der Prozess der Typenbildung nicht als eine rein technische (Re)Konstruktion von Merkmalsräumen oder eine Identifikation von Merkmalskombinationen

verstanden werden dürfe, denn diese Sinnzusammenhänge bilden die eigentliche Grundlage für die Theoriebildung (Kelle und Kluge 2010, 90). Herausgearbeitet werden die Strategien der gebildeten Typen im Umgang mit gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie mit den Spannungsverhältnissen zwischen Schutz, Teilhabe und Autonomie.

4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das empirische Vorgehen der Studie transparent gemacht. Mit 31 Bildungspraktiker:innen im Feld der Medien- und informatischen Bildung wurden im Zeitraum von Juli 2019 bis April 2021 bundesweit leitfadengestützte Interviews geführt.

Für die Samplestruktur wurden folgende drei Aspekte festgelegt: die Interviewpartner:innen sind ausserschulisch in Deutschland tätig (1). Zudem müssen die Bildungspraktiker:innen direkt mit Kindern zwischen 5 und 9 Jahren zusammenarbeiten (2). Die Zielstellung der Angebote umfasst im weiten Sinne das Themengebiet Medien- und informatische Bildung (3). Rekrutiert wurden die Interviewpartner:innen in einem zweischrittigen Samplingverfahren. Nach einer Annäherung an das Feld der Medien- und informatischen Bildung für Kinder im mittleren Kindesalter wurden fünf Bildungspraktiker:innen rekrutiert, die sich hinsichtlich der Angebote, der Bildungsorte sowie der Zielgruppe stark voneinander unterschieden. Im zweiten Schritt wurden sowohl über das Snowball-Sampling als auch mit dem theoretischen Sampling weitere Interviewpartner:innen ausgewählt. Das Kriterium für den Abbruch des Samplings war die theoretische Sättigung. Ein Interview erfüllte nicht die Samplestruktur und wurde aus der Untersuchung ausgeschlossen (N=30).

Das Sample erweist sich hinsichtlich der Qualifizierung, des Beschäftigungsverhältnisses und des Arbeitsortes als äusserst heterogen. Ein Drittel der Befragten ist primär pädagogisch qualifiziert, alle weisen sie hohe formale Abschlüsse auf. Die Beschäftigungsverhältnisse reichen von der ehrenamtlichen Tätigkeit über die Selbstständigkeit bis hin zu Anstellungen.

Der Leitfaden beinhaltet fünf Bereiche: Zunächst die Angebotsebene, die Kompetenzdimensionen und die Ziele, dann die Rahmenbedingungen und Bedarfe sowie die Angaben zur eigenen Person. Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert sowie anonymisiert und in zwei methodischen Schritten ausgewertet. Zunächst wurden die Interviews mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Die Kategorienbildung fand dabei sowohl induktiv als auch deduktiv statt. Dieser Analyse schliesst sich eine Typenbildung an, indem mit dem Konzept des Merkmalsraums und mit einem mehrschrittigen Reduktionsverfahren eine Typologie mit sechs Typen gebildet wurde.

Literatur

- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2010. «Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)». https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf.
- Dresing, Thorben, und Thorsten Pehl. 2015. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Geulen, Dieter. 1977. *Das vergesellschaftete Subjekt: Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 586. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2013. «Life with and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations». *Forum qualitative Sozialforschung* 14 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>.
- Gläser-Zikuda, Michaela. 2013. «Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien». *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* Kolloquium Fremdsprachenunterricht. <https://doi.org/10.25656/01:12857>.
- Groeben, Norbert, und Ruth Rustemeyer. 2002. «Inhaltsanalyse». In *Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden*, herausgegeben von Eckard König, und Peter Zedler. 2. Auflage, 233–58. UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft 8218. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haas, Barbara, und Ella Scheibelhofer. 1998. *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele*. Reihe Soziologie/ Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie Bd. 34. Wien.
- Helfferrich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. «Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie». *Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (2): 339–72.
- Hopf, Christel. 1978. «Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung/Pseudo-exploration – Thoughts on the techniques of qualitative interviews in social research». *Zeitschrift für Soziologie* 7 (2): 97–115. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0201>.
- Hopf, Christel, und Christiane Schmidt. 1993. «Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema». <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>.

- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Kluge, Susann. 1999. *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich. Zugl. Bremen, Univ., Diss., 1998.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. durchgesehene Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2019. «Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol 20, No 3 (2019): Qualitative Content Analysis I. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3370>.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1136370>.
- Merkens, Hans. 2006. *Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5>.
- Merkens, Hans. 2019. «4.4 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion». In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 13. Auflage, Originalausgabe, 286–99. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Merten, Klaus. 1995. *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2., verbesserte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, Robert, Majorie Fiske, und Patricia Kendall. 1956. *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.
- Meyermann, Alexia, und Maike Porzelt. 2014. «Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten». <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>.
- Patton, Michael Quinn. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. ed., [Nachdr.]. Newbury Park, Calif. Sage. <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>.

- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Oldenburg: De Gruyter. <http://lehre.martinvooss.de/wp-content/uploads/2020/05/Mod-2-Przyborski-Wohlrab-Sahr-2014-Qualitative-Sozialforschung.-Ein-Arbeitsbuch.pdf>.
- Rössler, Patrick. 2017. *Inhaltsanalyse*. 3. überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe. utb-studie-book 2671. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. <https://doi.org/10.36198/9783838547060>.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Schreier, Margrit. 2014. «Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1): Artikel 18. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.
- Stamann, Christoph, Markus Janssen, und Margrit Schreier. 2016a. «Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>.
- Stamann, Christoph, Markus Janssen, und Margrit Schreier. 2016b. *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. Mannheim.
- Steinke, Ines. 2019. «Gütekriterien qualitativer Forschung». In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 13. Auflage, Originalausgabe, 319–31. Rororo Rowohlts Enzyklopädie 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif. Sage.
- Thumel, Mareike. 2024a. «Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 1–77. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X>.
- Thumel, Mareike. 2024b. «Handeln im Kontext der Medien- und informatischen Bildung: Theoretische und empirische Zugänge». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 79–160. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.03.X>.
- Thumel, Mareike. 2024c. «Spannungsfelder und Herausforderungen im Feld der Medien- und informatischen Bildung». In *Handeln im Feld der Medien- und informatischen Bildung. Eine explorative Interviewstudie mit Bildungspraktiker:innen über deren teilformalisierte Aktivitäten mit Kindern im mittleren Kindesalter*, 193–268. Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.05.X>.