

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

Dirk Hülst

Grounded Theory

Gliederung

1 Vorbemerkung: Grounded Theory – ein Forschungs-Stil.....	1
2 Entstehungsgeschichte und Hintergrund des Verfahrens	2
3 Darstellung und Erläuterung der Merkmale und Prinzipien der GTM	4
3.1 Der Forschungsprozess im Einzelnen	6
3.2 Das Kodierverfahren.....	7
3.2.1 Offenes Kodieren	7
3.2.2 Axiales Kodieren	12
3.2.3 Selektives Kodieren	14
3.2.4 Dimensionen/ Dimensionalisierung	15
3.2.5 Theoretical Sampling	16
3.2.6 Theoretisches Vorwissen, Sensibilität und Theoriebildung.....	17
3.2.7 Das Gewinnen neuer Einsichten: Induktion/ Abduktion	19
3.2.8 Einsatz von Computerprogrammen.....	20
4 Grenzen des Verfahrens / Eignung.....	21
5 Literatur.....	22

1. Vorbemerkung: Grounded Theory – ein Forschungs-Stil

Im vorliegenden Beitrag wird unterschieden zwischen dem Forschungsverfahren der Grounded Theory, ihrer besonderen Methodologie (ab jetzt: GTM) und dem, was bei ihrem Einsatz herauskommen soll, nämlich ‚gegenstandsverankerte Theorie‘. ‚Grounded Theory‘ (ab jetzt: GT) bezeichnet also das Ergebnis der Anwendung der GTM.

Besonderheit und Reiz der GTM bestehen darin, dass sie sowohl Richtlinien zur sinnvollen Organisation von Forschungsprozessen beinhaltet als auch ein Auswertungsverfahren bereitstellt, das über die einfache Klassifikation von Informationen über die untersuchten Phänomene weit hinausgeht.

GTM zielt darauf, mit engem Bezug zur empirischen Basis in einem komplexen iterativen¹ Prozess theoretische Konzepte zu erarbeiten, die einen Erklärungswert für den jeweiligen Forschungsgegenstand und die ihn konstituierenden Bedingungen aufweisen. Dabei werden in anderen Bereichen der Sozialforschung bewährte Methodenelemente zu einer strukturierten und relativ leicht erlernbaren Vorgehensweise – einem charakteristischen (eigenen) Stil – kombiniert, der vor allem im Rahmen qualitativ gerichteter Forschung Anwendung findet.

Die zentralen Bestandteile und Verflechtungen dieses Stils werden im Folgenden in ihren Grundzügen² vorgestellt: die Logik des Verfahrens, seine Grundsätze und sein jeweils zu gestaltender Ablauf. Es ist sehr wichtig zu beachten, dass viele Begriffe im Rahmen der GTM (z.B. Daten, Kodieren, Konzept, Sampling) eine, gegenüber der eingebürgerten Methodenlehre veränderte Bedeutung besitzen.

2. Entstehungsgeschichte und Hintergrund des Verfahrens

Einen wichtigen Anstoß zur Entwicklung der GTM gab die Erfahrung von Sozialforschern, dass soziale Probleme, mit denen eine oder mehrere soziale Gruppen konfrontiert sind, von den Beteiligten nicht notwendigerweise als solche gesehen beziehungsweise artikuliert werden (können) (vgl. Strauss/ Corbin 1990/ 1996). In dieser Situation würde nur ein intensives ‚Feldstudium‘ und die systematische Sammlung und Analyse vieler unterschiedlicher Daten zu mehr oder weniger tragfähigen Erklärungen in Form von einfachen Theorien führen. So wurden bereits in frühen Studien (Strauss et al. 1964 und Glaser/Strauss 1965, 1968) wichtige Aspekte der Methode von ihren späteren Erfindern erprobt. Sie waren sich einig in der Ablehnung ‚Großer‘ Theorie, die mit strukturalistischen oder funktionalistischen Prämissen auf die Darstellung von Zusammenhängen weit jenseits der beobachtbaren Fakten gerichtet war. Ihr methodisches Konzept sollte die allzu große Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung schließen. Dessen erste aufrissartige Darstellung³ (Glaser/Strauss 1967) verfolgte vor allem drei Zielsetzungen: es sollte (1) qualitative Forschung zur Aufbesserung ihres damals geringen wissenschaftlichen Ansehens

¹ Wiederholungen eines Prozesses, zumeist unter Rückbindung an vorherige Ergebnisse, die dann jeweils als Ausgangswerte des neuen Schrittes genommen werden

² Für eine ausführlichere Darstellung: Hülst in Friebertshäuser/Prengel 2009

³ Das Buch, das manchen wie „a cleansing river rushing through the stalls of sociology“ (Gerson 1991: 300) erschien, kompromittierte die damalige sozialwissenschaftliche mainstream-Forschung, die Wissenschaftlichkeit ausschließlich im Testen theoretisch abgeleiteter Hypothesen und nicht in deren Entdeckung gegeben sah: „It was simply wrong, to discover instead of verify“ (Gerson ebd.)

methodologisch fundiert und (2) ein Weg aufgezeigt werden Theorien möglichst systematisch aus 'Daten' zu entwickeln. Darüber hinaus sollte (3) die Verankerung der Forschung im Feld gefördert werden.

GTM beschreibt eine, dem explorativen Neugierverhalten ähnliche, wegen ihrer Flexibilität geschätzte Verfahrensweise, die immer dann angebracht ist, wenn Themenfelder untersucht werden sollen, über die noch wenig empirisch gesicherte theoretische Aussagen (Begriffe, Konzepte, Theoreme) vorliegen. Sie verbindet Erfassung und Auswertung der forschungsrelevanten Information in einem mehrstufigen, bei Bedarf rekursiven Ablaufmodell.

Erstrebt wird die Konstruktion zumeist eher kleinteilig geschnittener Theorien, die - ohne den Kontakt zur Datenbasis zu verlieren - den zu erforschenden sozialen Sachverhalt unter Bezug auf seine Umgebungsbedingungen und die mit ihm verknüpften Konsequenzen begreiflich machen. Die Vorgehensweise erfordert - „...wenn man verstehen möchte, was geschieht...“ (Strauss/ Corbin 1996:9) - ins zu erforschende Feld zu gehen. Mit dem Begriff „Verstehen“ von Personen⁴ wird einerseits die Sicht der handelnden Subjekte in den Vordergrund gestellt, zugleich aber auch der Blick auf soziale Situationen und symbolisch vermittelte Handlungszusammenhänge des Alltags gerichtet.

Im Zentrum des GTM geleiteten Forschungsprozesses steht nicht das Testen einer vorgängig formulierten Theorie (wie im klass. Modell quantitativer Sozialforschung) sondern der ausgewählte Untersuchungsbereich mit seinen, die Aufmerksamkeit erregenden Besonderheiten. Ihre genaue Untersuchung soll zur Entdeckung und Entwicklung von Theorien führen, die möglichst eng („grounded“) auf das soziale Feld, aus dessen Untersuchung sie generiert wurden, bezogen bleiben. Da erst im Fortgang des Verfahrens erfasst und pointiert wird, was in dem ausgewählten Bereich relevant ist (vgl. Strauss/ Corbin 1996, 8), werden die Konturen einer Theorie und ihre Plausibilität erst allmählich sichtbar und sukzessive begründet.

⁴ *Verstehen* ist eine Zentralkategorie der Sozialwissenschaften. Der Begriff wird nicht im Sinne von „nachfühlen/ nachvollziehen können“ oder „verstehen, wie sich jemand fühlt“ o.Ä. verwendet. Die Soziologie betont, dass das Handeln von Menschen immer durch den von ihnen unterlegten *subjektiv gemeinten Sinn* geprägt wird und dass bei einer Analyse der Handlung dieser Sinn herausgefunden werden muss (vgl. z. B. Weber 1972) um diese *erklären* zu können. Etwas eingehender hat Blumer die Kategorie „subjektiv gemeinter Sinn“ bestimmt: Er betont, dass Menschen auf Grund der Bedeutungen, die Dinge für sie haben, handeln; von Bedeutungen, die als Produkt vorausgehender Interaktionsprozessen zu begreifen sind und die in Auseinandersetzung mit den Objekten und den anderen Menschen verwendet und ggf. auch verändert werden (können). Vgl. zur verstehenden Soziologie etwa Richter 1995

Selbstverständlich können auf diese Weise erarbeitete Theorien, wenn sie konkrete Wirkungszusammenhänge hinter den untersuchten Daten zu Tage fördern, auch Bedeutung für weitere wissenschaftliche Aktivität (Konfrontation mit anderen Theorien der jeweiligen Disziplin, weitere Forschungsarbeit) gewinnen und praktische Anwendungen (Erklärungen, Vorhersagen/ Planung und Interpretationen/ Deutung) anleiten.

Heute genießen auf die Erzeugung von Theorie gerichtete Strategien (vgl. Krotz 2005) der sozialwissenschaftlichen Forschung – wie z.B. *Heuristische Sozialforschung* (Kleining 1982, 1995), *Ethnographie* (Geertz 1983; Berg/Fuchs 1993; Emerson/Fretz/Shaw 1995; Hammersley/Atkinson 1995; Amann/Hirschauer 1997) und *Grounded Theory* – starkes Ansehen und die GTM wird gegenwärtig in der qualitativen Sozialforschung mit Vorliebe eingesetzt.

Das Konzept der GTM hat seit der oben bezeichneten Schrift (Glaser/Strauss 1967) Veränderungen in verschiedene Richtungen durchlaufen. Die seinerzeit ausgelösten Diskussionsprozesse haben dazu beigetragen die Vorzüge qualitativer Forschung im Allgemeinen und der GTM im Besonderen zu verdeutlichen. In einer beachtlichen Zahl nachfolgender Schriften wurden die Konturen der GTM präzisiert, wodurch sich neben technischen Verfeinerungen auch eine erkenntnistheoretisch und methodologisch bedeutsame Kontroverse entwickelte. Diese soll hier nicht dargestellt werden⁵. Die im Folgenden beschriebene Variante folgt der aktuellsten Fassung der GTM von Strauss und Corbin (1996).

3. Darstellung und Erläuterung der Merkmale und Prinzipien der GTM

Die forschungspraktisch nützlichen Leitlinien und Techniken dienen der methodischen Ordnung und Analyse von Daten und sollten nicht als 'Kochrezepte' missverstanden werden⁶. Veränderungen im Vorgehen werden je nach Forschungszweck und Umständen des Vorhabens sowie den Erfordernissen des fachwissenschaftlichen Schwerpunktbereichs, in dem die GTM Anwendung findet, erforderlich und sinnvoll sein. Kombinationen mit anderen qualitativen und quantitativen Verfahren (,Triangulation') sind grundsätzlich immer möglich.

⁵ Einen guten Überblick gibt Kelle, 2007a

⁶ Das empfehlen bereits Strauss/Corbin 1996: S. X

Exkurs: Die Beispielsstudie – der Fall

Zur Verdeutlichung des Verfahrens der GTM wird im Folgenden auf einzelne Aspekte der Untersuchung von Sabine Rech: *Wie eine andere Welt – Eine Grounded Theory-Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation am Beispiel von Realschüler/-innen*⁷ zurückgegriffen. Für ein besseres Verständnis der (notwendigerweise) aus dem Zusammenhang gerissenen Beispiele sollen zuerst Fragestellung und Ausschnitte der Forschungsarbeit etwas eingehender betrachtet werden.

Ausgehend von einem systemtheoretischen Ansatz wurde mit dem Verfahren der GTM die familieninterne „Verarbeitung“ des Schulalltags an einer Gruppe von 16 Realschüler/-innen der achten Klasse und sechs ihrer Eltern untersucht. Die Auswahl der zu befragenden Eltern erfolgte aus der Grundgesamtheit aller Eltern der teilnehmenden Schüler/-innengruppe durch *theoretical sampling* (s.u.) sukzessive im Verlauf der Analyse.

Die Autorin interessierte vor allem die Klärung der Frage, auf welche Weise das Thema 'Schule' in Gesprächen der Familie behandelt wird und welche Irritationen dadurch entstehen können. Sie unterstellte, dass bei den Schüler/-innen ein „*Gesamtkonzept von Leistungsorientierung und sozialer Orientierung*“ innerhalb und außerhalb der Familie gegeben sei.

Hauptziel war die Erforschung insbesondere zweier Perspektiven:

- 1) die Haltung, die Eltern hinsichtlich der Schule und ihrer eigenen Teilhabe an schulbezogener Kommunikation einnehmen, und
- 2) die Auffassung der Schüler/-innen, die am Lebensalltag sowohl ihrer Familie wie ihrer Schule partizipieren

Im Forschungsprozess der Arbeit wurden vor allem Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung angewandt. Das Kernstück bildeten *Befragungen* in Form von *problemzentrierten Interviews*⁸ mit einzelnen Eltern und Deutungen von eigens *mit einer vorgegebenen Fragestellung* initiierten *Aufsätzen* der einbezogenen Schüler/-innen.

In den Elterninterviews wurden von den Eltern Erzählungen (der von ihnen erinnerten Beobachtungen) bezüglich ihrer Familienkommunikation gegeben. Die Aufsätze der Schüler/-innen beinhalten Beschreibungen (der von ihnen erinnerten Beobachtungen)

⁷ Dissertation, veröffentlicht unter <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2006/1157> bzw. unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:hebis:77-11570>

⁸ Näheres zu dieser Forschungs- und Auswertungstechnik (PZI): Witzel 1982, und 2002

von Gleichaltrigen-Gesprächen. Die Untersuchung war darauf angelegt, Daten von Jugendlichen und ihren Eltern *vergleichend* zu analysieren, daher wurden in die Analyse einerseits 6 „Paare“ (und somit 12 Fälle) einbezogen und andererseits wurde das hierbei nicht berücksichtigte Material (Personen ohne Paarbildung) gesondert ausgewertet und war Basis erster theoretischer Überlegungen.

Ergebnisse der Analyse belegen, dass in den Familien das Bild von Schule als einer fremden, „anderen Welt“ vorherrscht, während für die Schüler/-innen die Schule eine zumeist willkommene Bereicherung ihrer Lebenswirklichkeit darstellt.

3.1 Der Forschungsprozess im Einzelnen

Ausgegangen wird von einem vorläufig umrissenen Forschungsziel (etwa: Wie sprechen Eltern und ihre Kinder über Schule und Schulalltag im Familienalltag) einer undogmatisch-offenen Fragestellung⁹, die unterschiedlich stark konturiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 21ff) sein kann und den Rahmen für erste Feldkontakte unter Anwendung ausgewählter Erhebungstechniken¹⁰ absteckt. Auch die Verwendung von bereits vorhandenen Dokumenten, wie z.B. Tagebüchern, Briefen, Dossiers, Texten aller Art ist üblich. Es ist relativ beliebig, an welchen Phänomenen des Forschungsbereichs der Analyseprozess ansetzt. Allerdings sollten Forscher/-innen zunächst ggf. vorhandenes theoretisches Vorwissen über ihr Forschungsgebiet ausklammern, damit sie möglichst unbeeinflusst viele neue Aspekte des Problemfelds finden und kombinatorisch durchspielen können. Das Verfahren besteht nun - grob skizziert- in einer, ggf. mehrfach zu durchlaufenden, analytischen Triade:

1. die Analyse von bereits vorliegendem Datenmaterial und der Prozess des *Kodierens*,
2. die Erhebung neuer Daten, *theoretisches Sampling*, durch jeweilige Resultate angestoßen,

⁹ Ein erstes *Vertraut-machen* mit der Fragestellung wird vor allem durch die intensive Auseinandersetzung mit zwei Fragen erreicht: 1. was soll über den Untersuchungsgegenstand herausgefunden werden? 2. sind Themen oder Kategorien durch die Fragestellung, einen bereits entwickelten Leitfaden o. ä. vorgegeben? Falls ja, - wie stark ist ihr Einfluss auf das Vorgehen gewollt oder ungewollt?

¹⁰ Die wichtigsten Erhebungstechniken qualitativer Daten bilden nicht-standardisierte oder teilstandardisierte Befragungen, Beobachtungen und non-reaktive Verfahren, s. Flick u.a. 2000, Bortz/Döring 1995

3. die systematische Theorieentwicklung und der Reflexionsprozess des Verfahrens, unterstützt durch theoretisierende Einfälle, die in *Memos* während der ersten beiden Schritte festgehalten wurden. Alle drei Aktivitäten werden nun beschrieben.

3.2 Das Kodierverfahren

Kodieren bezeichnet im Rahmen der GTM die Analyse von Daten. Es werden nicht, wie es in inhaltsanalytischen Verfahren traditionell üblich ist, zumeist *vor der Analyse* entwickelte (aus vorhandenen Theorien oder Hypothesen abgeleiteten) Kategorien ausgesuchten Textstellen zugeordnet, diese also 'vercodet' oder 'codiert'. GTM-'Kodes' werden grundsätzlich erst im Verlauf des Analyseprozesses gebildet, im Fortgang der Auswertung nach und nach erweitert und verfeinert. Es werden drei Arten des Kodierens unterschieden: das offene, das axiale und das selektive Kodieren.

3.2.1 Offenes Kodieren

Das offene Kodieren beginnt mit einer akribischen Betrachtung der Daten, mit dem Ziel Phänomene (der Wirklichkeit) zu erfassen und zu kategorisieren¹¹. Zunächst sollte eine möglichst umfassende Übersicht über das bereits vorliegende Datenmaterial (z. B. Dokumente, Beobachtungen, Interviews) gewonnen werden. Der jeweilige Text wird „überflogen“, in Abschnitte unterteilt und mit einer vorläufigen Gliederung versehen. Stichwörter, am Rand des Textes platziert, verweisen auf diese Gliederung und erleichtern die spätere Orientierung. Überlegungen zur Aufteilung des Textes oder Vermutungen zum Inhalt und Aufbau des Textes sollten in *Memos* (s.u.) festgehalten werden.

Nun werden kleine und kleinste Partikel wie Worte, Sätze, Textausschnitte, Beobachtungen usw. der Interviews oder Beobachtungsprotokolle (oder anderer Daten), die thematisch relevant erscheinen, auf ihren jeweils zum Forschungsziel gehörenden Gehalt hin abgetastet und durch wiederholte Vergleiche (Komparation) der auf diese Weise identifizierten Sinneinheiten (Indikatoren) die im Material enthaltene Information möglichst vollständig und facettenreich erfasst. Sinneinheiten der Akteure können durch sog. W-Fragen identifiziert werden: Was – um welche Phänomene geht es; wer – welche Akteur/-innen sind beteiligt und welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen; wie – welche Aspekte des

¹¹ Zum Verfahren des offenen Kodierens vgl. detaillierter: Strauss/ Corbin 1996, 44 ff.

Phänomens werden behandelt, welche werden ausgespart; wann/ wie lange/ wo – welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu (biographisch oder für eine einzelne Handlung); warum – welche Begründungen werden gegeben bzw. sind erschließbar; womit – welche Strategien werden verwandt; wozu – welche Konsequenzen werden antizipiert oder wahrgenommen (vgl. Böhm 2000).

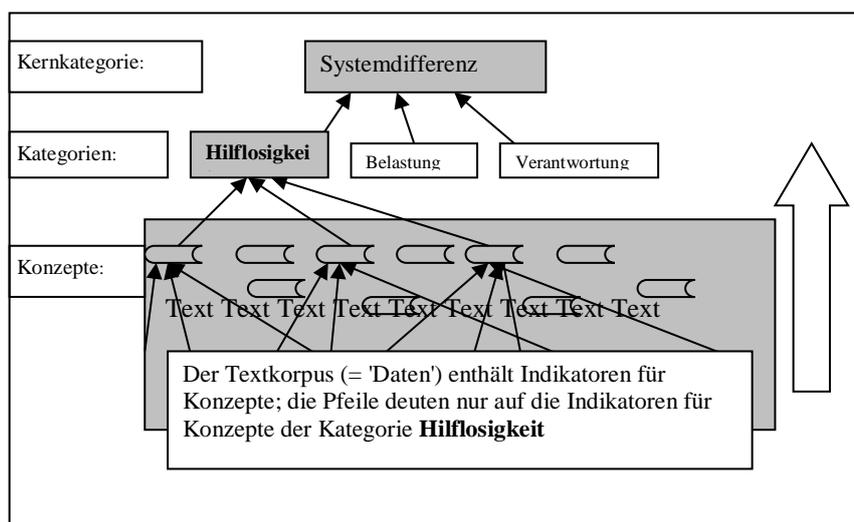


Abb.1: Die Beziehung von Indikatoren – Konzepten– Kategorien und Kern-/Schlüsselkategorie am Beispiel des Projektberichts „*Wie eine andere Welt*“. Folgende Konzepte wurden der Kategorie ‚Hilfflosigkeit‘ zugeordnet: ‚Rabenmutter‘, ‚Frustration‘, ‚allein im Kampf‘ (eigene Darstellung, D.H.)

Der Kodierprozess mündet zunächst in die Entwicklung und Zuordnung von Konzepten zu den erfassten Indikatoren, die ermöglichen, über Sinneinheiten ähnlichen Inhalts zu sprechen, ihre Beziehungen zu erinnern, zu assoziieren und später auszuformulieren. Die hierbei vorgenommene einfache komparative Analyse beinhaltet den Vergleich von Konzepten, die auf ein ähnliches Phänomen verweisen und führt zu ihrer Klassifikation auf einer höheren Abstraktionsebene. Dann werden Eigenschaften und Dimensionen (s.u.) von Kategorien auf ihre Beziehungen zueinander untersucht und in einem logischen Raum angeordnet.

Die hier vorgestellte Abstraktion und Verdichtung des Materials *ist der erste Schritt im Prozess der Theoriebildung*: Ähnliche Phänomene (Verdichtung) werden in *Konzepten* (Abstraktion) vereinigt, häufig identifizierte bzw. inhaltlich 'passende' Konzepte werden *Kategorien* genannt, die die inhaltlichen Beziehungen der Sinneinheiten repräsentieren. Kategorien, die ein Phänomen zur Darstellung bringen, repräsentieren seine Eigenschaften, Kennzeichen oder Charakteristika. Als geistige Erfindungen sprachlicher Bezeichnungen (Etiketten oder Labels) durch Forscher/-innen sind sie abstrakter als Konzepte, sollen dennoch möglichst anschaulich auf die

Konzepte verweisen. Wenn das Material für einen Sachverhalt mehrere Stränge aufweist, werden Kernkategorien ggf. in differenzierende und präzisierende Subkategorien untergliedert.

Das im Folgenden illustrierte Analysebeispiel zeigt den Weg, auf dem Konzepte als grundlegende Bausteine der späteren Theoriebildung aus dem Text (Datenmaterial: Aufzeichnung der Äußerungen der Befragten) herausgearbeitet wurden.

<i>Interviewpassage</i>	Kodierung (Konzepte)
Fokus: Wie wird der Schulalltag in den Familienalltag integriert?	
<p>„...[...] <u>es ist schon anstrengender(--)</u> es ist für mich persönlich auch schon so'n bisschen <u>belastender</u>, weil ich in so einem <u>Gewissenskonflikt drin stecke(.)</u> <u>ne(.)</u> einerseits habe ich meine Kinder <u>von klein an erzogen, ihren Kram zu machen, für ihren Kram verantwortlich zu sein und erlebe halt an Elternabenden immer wieder(--)</u> du bist die <u>einzigste Mutter, die nicht weiß, was abgeht in der Schule(.)</u>... [...] <u>Jich steck da immer in so 'nem Konflikt drin(.)</u> soll ich mich da <u>mehr einklinken oder nicht(--)</u> eigentlich denke ich(.) von mir aus gesehen(.) lass sie machen soweit sie alleine klar kommen(.) soweit wie sie mich nicht brauche ist es für mich in Ordnung(---) ja aber als <u>Vergleich zu anderen Müttern</u> denke ich auch(--)<u>Rabenmutter(.) lässt deine Kinder total hilflos...[...]</u> <u>dadurch, dass ich alleine bin(.)</u> bin ich <u>ganz schön gefrustet</u> stellenweise, weil ich immer <u>alleine diesen Kampf[...]</u> ausführen muss...</p>	<p>Anstrengung und Belastung werden auf zwei Ursachen zurückgeführt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Veränderungen, die die weiterführende Schule mit sich bringt und 2. einen Gewissenskonflikt im erzieherischen Handeln (Delegieren von Verantwortung an Kind und Schule) <p>Reflexion der eigenen Beteiligung am Schulleben: Wissen um das, was „abgeht“ in der Schule</p> <p>Hilflosigkeit: Soll ich mich da mehr einklinken oder nicht?</p> <p>Von mir aus gesehen und der Vergleich zu anderen Müttern lässt die Frage aufkommen: Bin ich eine Rabenmutter, die ihren Kindern nicht genügend Hilfe bietet?</p> <p>Gefrustet, weil <i>alleine</i> mit diesem Kampf</p>

Abb. 2: Interviewtextauszug und Konzeptualisierung (aus: Rech, a.a.O.)

Aus den vorliegenden Elterninterviews wurden jene Aussagen (*Indikatoren* der Ereignisse) herausgesucht (linke Seite: Unterstreichungen), in denen Äußerungen enthalten waren, die sich auf die subjektiv empfundene Problematik der Integration von Schulalltag und Familienalltag beziehen. Einige der betrachteten Ereignisse konnten den *Kategorien*: Hilflosigkeit, Belastung Verantwortung zugeordnet werden; die Kategorie ‚Hilflosigkeit‘ beispielsweise umfasste folgende *Konzepte*: ‚Rabenmutter‘, ‚Frustration‘, ‚allein mit Kampf‘ (rechte Seite: Fettdruck). Eine *Kernkategorie*¹², die alle genannten Aktionen (durch Konzepte und Kategorien

¹² Die Referenzstudie ist hier nicht so weit vorangeschritten – die Erweiterung des Beispiels wurde vom Autor des vorliegenden Textes vorgenommen, um den gesamten logischen Aufbau der

repräsentiert) umfasst, hätte *Systemdifferenz* genannt werden können. Und weitere *Subkategorien* zu *Systemdifferenz* (etwa: Abstimmungsprobleme, Informationsmangel etc.) hätten in anderen Texten, Beschreibungen anderer Ereignisse zwischen Familie und Schule gefunden werden können (z.B. Elternabende, Gespräche mit Lehrer/-innen usw.).

Es wurden vor allem, „in-vivo-Kodes“ (als Zitat aus dem Material entnommene, der Sozialwelt immanente ‚natürliche‘ Kodes) zugewiesen. Sie stellen – wegen ihrer Wirklichkeitsnähe und Assoziationskraft – eine hervorragend geeignete Fundgrube für die Zuweisung einprägsamer Namen für Konzepte und Kategorien dar und repräsentieren bildhaft die Orientierungen, die den Handelnden dazu dienen, sich in ihrer Alltagswelt zurechtzufinden (z.B. ‚Rabenmutter‘ oder ‚Frustration‘).

Eine weitere Art von Kodes findet sich in fachwissenschaftlichen Konstrukten, die von den Forschenden eigens konstruiert oder aus vorliegenden Theorien 'ausgeborgt' werden (Strauss 1994; 64). Diese Kodes – wie z.B. *Systemdifferenz* oder auch *Rolle*, *Sozialverhalten* und *Aggression* – bezeichnen systematisch zusammenhängende (abstrakte) Kategorien bzw. Begriffe, die das Fachwissen über das Untersuchungsfeld integrieren. Daher vermögen sie der Analyse stärkere fachwissenschaftliche Akzente und Querverweisungen und damit eine größere Reichweite zu geben, als lebensweltliche Kodes¹³. Für die Analyse mit GTM kommt es entscheidend darauf an, die Ebenen des alltagsweltlichen und des wissenschaftlichen Erfahrungsraums problemangemessen zu integrieren.

Es ist zu beachten, dass Konzepte und Kodes das Ergebnis geistiger Arbeit an einem Text (o.Ä.) bezeichnen. Sie bilden - als Schritte auf dem Weg zu empirisch fundierten Verallgemeinerungen - ihrerseits *Textstücke*, also mentale Konstrukte und sollten nicht als 'Tatsachen' missverstanden werden.

Zum vorstehenden Textbeispiel wurden bereits während des Kodierens die bei der Erfassung der ersten Sinneinheiten entstehenden Assoziationen und Ideen zur Deutung des Textes bzw. Beobachteten in sogenannten *memos*¹⁴ aufgezeichnet, gesammelt und geordnet, selektiert, präzisiert und auf gemeinsame Wirklichkeitsdimensionen hin untersucht, woraus weitere Anhaltspunkte zur

Beziehungen zwischen Kernkategorien-Subkategorien-Kategorien-Konzepten-Indikatoren darstellen zu können

¹³ Nachteile des 'Ausborgens'- vgl. Strauss/Corbin 1996: 49f

¹⁴ Memos sind schriftliche Analyseprotokolle, die als erste Ergebnisse der Analyse angesehen werden können. Sie „stellen die schriftlichen Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten dar...“ (Strauss/ Corbin 1996,170).

allmählichen Verfertigung eines gedanklichen Modells gewonnen werden konnten. **Memos** enthalten Notizen¹⁵, die zunächst der Erinnerung und später der Gedankenarbeit dienen: sie bestehen aus Anmerkungen und Kommentaren zur Analyse und zum Datenmaterial, graphischen Veranschaulichungen von Kategorien und ihrer Relation zueinander, entdeckte Probleme etc.

Im Folgenden werden einige Memos der Referenzstudie zitiert, um zu verdeutlichen, was Memos leisten:

1. „**Anstrengung** und **Belastung** durch die Schule werden in diesem Fall sehr offensichtlich als persönliches Erleben einer Mutter geschildert, während andere Interviewpartner die Belastung mehr indirekt zum Ausdruck bringen oder als „geteiltes Leid“ von Kind und Eltern ansehen“
2. „Belastung durch die Schule wird auf zwei Ebenen begründet: einmal durch Veränderungen, die die **weiterführende Schule** mit sich bringt (deutlich wird dies durch Verwendung des Komparativs: anstrengender bzw. belastender), zum andern durch einen **Konflikt**, der in einer differenzierten Haltung zwischen notwendiger und hinreichender bzw. erforderlicher **Unterstützung** schulischer Aktivitäten der Tochter besteht“
3. „Der erwähnte **Gewissenskonflikt** deutet darauf hin, dass der eigene Erziehungsstil, der im familiären Geschehen seine Anwendung findet, mit dem Erziehungsstil in der Schule konfligiert. Dadurch tritt gleichzeitig eine erzieherische Unsicherheit auf, wie mit dieser Differenz von Stilen bzw. Zielen der Erziehung umgegangen wird. Auch der Vergleich mit anderen Müttern verursacht ein schlechtes Gewissen („...als Vergleich zu anderen Müttern...“). Dieser **Vergleich** wirft die Frage auf, wie viel **Verantwortung** notwendig ist und wie viel der Tochter in Sachen Schule zugemutet werden kann und führt zur Eigenbeurteilung einer **Rabenmutter**, die von ihren Kindern in schulischen Angelegenheiten die Selbstständigkeit abverlangt, die ihnen auch zu Hause zugestanden und auferlegt wird („...lässt deine Kinder total hilflos...“)
4. „Im Rahmen des erzieherischen Handelns entsteht dadurch das Gefühl der **Hilflosigkeit**. **Erziehung** wird persönlich als **Frustration** und **Kampf** erlebt, besonders, weil das erzieherische Handeln nach ihrer **Scheidung** von der interviewten Mutter **alleine** bewältigt werden muss“

Das letzte Memo legt nahe ‚*Hilflosigkeit im erzieherischen Handeln der Mutter*‘ als zentrales Konzept des Textes zu betrachten. Später wurde das betreffende und jedes weitere Interview auf die Anwendbarkeit des Konzepts *Hilflosigkeit* überprüft (*axiales Kodieren*, s.u.) und durch Zuordnung von prägnanten Attributen präzisiert: verschiedene *Eigenschaften* stellen seine Charakteristika dar und *Dimensionen* (s.u.) ermöglichen die weitere Qualifizierung dieser Eigenschaften. Die komparative Analyse der übrigen Elterninterviews konnte tatsächlich belegen, dass weitere Indikatoren dem

¹⁵ Strauss/Corbin (1996) unterscheiden drei Arten von Memos: Code-Notizen (die Einfälle während des Codierens festhalten), Theorie-Memos und Planungsnotizen. Vor allem Theorie-Memos sind analytisch bedeutsam, weil in ihnen Hinweise auf später zu formulierende theoretische Konzepte, Hypothesen oder weitergehende Fragen notiert werden. Eine Beschreibung verschiedener Memorierungsanlässe findet sich bei Strauss 1994:153ff

Begriff der „Hilflosigkeit“ zuzuordnen waren. Damit erbot sich die Anhebung des Abstraktionsniveaus: dem Konzept „Hilflosigkeit“ wurde der Status einer - auf einer höheren Ebene liegenden - *Kategorie* zugesprochen, die als Baustein weiterer Theoriebildung fungiert und die verschiedene Konzepte mit ähnlichem Inhalt (Verhaltensbezug, Phänomensinn) zusammenfasst. (vgl. zum logischen Bezug die Abb. 1, oben)

Andere neben „Hilflosigkeit“ analytisch herausgearbeitete Kategorien /Konzepte dieses Interviews (u. a. Belastung, Verantwortung, Unterstützung etc.) wurden als willkommene Anstöße zur Sammlung weiterer Daten (theoretisches Sampling) und als Anhaltspunkte für die Analyse dieser Daten genommen.

Es ist ersichtlich, dass Memos sehr hilfreich zur Erfassung der ersten Eindrücke und Gedanken sind. Allerdings empfiehlt sich, die zunächst getroffenen Überlegungen als Hypothesen aufzufassen, die ihre Brauchbarkeit vielleicht gar nicht, vielleicht aber im Verlauf des weiteren Kodierprozesses (Konzeptualisierung) vor allem im Vergleich mit den Inhalten anderer Daten erweisen können. Als Einstiegsüberlegungen bieten sie ein nützliches Mittel das abstrahierende Denken über die Aspekte der Datenbasis anzustoßen und zu dokumentieren. Zugleich können die konzeptualisierenden Notizen Hinweise für den Bedarf und den Prozess der Auswahl weiterer Daten enthalten (s.u.: *theoretical sampling*).

3.2.2 Axiales Kodieren

Durch das offene Kodieren wurden die Daten 'aufgebrochen' (z.B. Passagen eines Textes in ihre einzelnen Bedeutungsabschnitte unterteilt und diese wiederum in ihre jeweiligen Kontexte, ihre Denotation und Konnotationen) mit dem Ziel eine begriffliche Einteilung vieler Facetten des untersuchten Materials in Form von Konzepten und Kategorien zu entwickeln. Im Analyseschritt des *axialen Kodierens* werden nun die logischen und inhaltlichen Beziehungen zwischen den Kategorien (ihre 'Achsen')¹⁶ genauer untersucht und – falls möglich – wird eine hierarchische Anordnung der Kategorien vorgenommen.

Hier sollen, über die Betrachtung des in Interviews oder der Beobachtung aufgezeichneten Materials hinausgehend, vordringlich die *Eigenschaften des Untersuchungsgegenstands* und nicht seine sprachlichen oder handlungspraktischen

¹⁶ diese Form des Kodierens dreht sich „um die 'Achse' einer Kategorie“, Strauss 1994, S. 63

Indikatoren (dies meint 'grounded' = *gegenstandsbezogen*) genauer herausgearbeitet werden.

Zur Erleichterung der Analyse wurde später (Strauss 1994; Strauss/ Corbin 1996) ein soziologischer Orientierungsrahmen in Form eines - insbesondere für theoretisch noch eher unerfahrene Forscher/-innen geeigneten - 'Kodierparadigmas' entwickelt, das den Blick unmittelbar auf die Sinn- und Situationsstrukturen der betrachteten sozialen Welt lenkt. Es ermöglicht Kategorien, genauer: das *materiale Phänomen* für das eine Kategorie steht, leichter zu erkennen, zu ordnen und vergleichend zu durchdringen. Folgende Rubriken sollen theorierelevante Fragen an die Daten anregen¹⁷.

1. die genaue Bestimmung des *Gegenstands*
2. die konstitutiven *Ursachen* des Phänomens in den *Interaktionen* der Akteur/-innen
3. die *Kontextbedingungen des Handelns* bzw. intervenierende Einflüsse
4. *Handlungsstrategien und Taktiken* der Akteur/-innen
5. *Veränderungen* der ursächlichen, kontextuellen *Bedingungen* und anschließender *Handlungen*¹⁸.

Es lassen sich je nach theoretischer Belesenheit und Vorlieben der Forscher/-innen auch inhaltlich anders gestaltete Paradigmata denken und verwenden¹⁹.

Treibende Kraft des axialen Kodierens ist eine Art Gestaltbildungsdruck, eine innere Dynamik der Erkenntnis des Falls, die dazu anleitet, die zerlegten Daten wieder zusammenzufügen. In diesem Schritt werden auch bisher verwendete (ältere) Konzepte und Annahmen über Beziehungen zwischen den Kategorien überprüft, ggf. *dekomponiert* und neue (auch: gegensätzlich-kontrastierende) Zusammenhänge vorgestellt, bis ein zunehmend konturiertes und durch die Deutungsarbeit kontrolliertes Gedankenbild des Falls entsteht. Daraufhin können dann ggf. die so gefassten theoretischen Verknüpfungen in weiteren Untersuchungsschritten überprüft werden.

In der als Beispiel dienenden Forschungsarbeit wurde durch axiales Kodieren die Kategorie *Hilflosigkeit im erzieherischen Handeln* mit weiteren relevanten und kennzeichnenden (den weiteren auffindbaren Indikatoren zugeordneten) Kategorien

¹⁷ Glaser hat sich von diesem Versuch der »Kodifizierung der Kodierung« heftig distanziert (Glaser 1992)

¹⁸ Die Stärke qualitativer Forschung liegt generell darin ein komplexes Handlungsfeld auf Veränderungen durch die Akteure/-innen hin untersuchen zu können; vgl. die sog. INUS-Bedingungen sozialen Handelns ('insufficient but necessary part of a condition which is itself unnecessary but sufficient for the result') bei Goertz 2003, Kelle 2007c

¹⁹ Vgl. Kelle 2007 b, S. 47ff

abgeglichen und kombiniert. So konnten (verursachende Rand-) Bedingungen des Phänomens erfasst, der Sinn-Kontext des Handelns der Individuen rekonstruiert und intervenierende Variable und daraus folgende Handlungen und Konsequenzen ermittelt sowie eine über einfaches Klassifizieren hinausgehende Interpretation der Daten erreicht werden.

In vielen Fällen empfiehlt sich ein (auch erst vorläufig) entwickeltes Gedankenmodell der erarbeiteten Zusammenhänge schematisch darzustellen und die Analyseergebnisse möglichst systematisch abzubilden.

3.2.3 Selektives Kodieren

Durch offenes und axiales Kodieren entstehen in einer zyklischen Bewegung im Gegenstand verankerte, zugleich aber auch abstrahierende Kategorien, die analytisch aufeinander bezogen werden, bis *Kernkategorien* entworfen werden können, die den Erkenntnis eröffnenden *Schlüssel* zum Verständnis des interessierenden Phänomens und damit seiner Erklärung enthalten. So wird eine Begrenzung auf die Inhalte gewährleistet, die zur Bildung verallgemeinernder Theorie überleiten, z.B. ein Verhaltensmuster in seiner Vielfalt und seinen Variationen zu erklären vermögen. Die semantischen Eigenschaften einer Schlüsselkategorie, der eine möglichst treffende Bezeichnung zu geben ist (wenn möglich: ein in-vivo Kode), sollten plausibel sein und ihre Beziehungen zu anderen Kategorien sollten detailliert aufgefächert werden. Schlüsselkategorien integrieren mehrere Kategorien unter folgenden Gesichtspunkten:

- Zentralität: Bezug zu möglichst vielen forschungsbezogenen Themen,
- Repräsentanz: zahlreiche Indikatoren im Material,
- Vernetztheit: Bezüge zu anderen Schlüsselkategorien,
- Produktivität: Hervorbringung neuer / weiterer theoretischer Annahmen, Hypothesen und Verbindungen,
- Allgemeinheit: Erfassung der maximalen Breite einer Thematik einschließlich möglicher Variationen.

Die einzelnen Schritte der Analyse verlaufen nicht nach einem zwingenden Schema, sie bewegen sich kreisförmig, sprunghaft, bisweilen rekursiv und immer beweglich, dem jeweiligen Stand des Erkenntnisprozesses gemäß. Es wird einer inneren Abfolge von Induktion, Deduktion und Verifikation gefolgt, die sich wechselseitig herausfordern, befruchten und hervorbringen (Strauss 1991: 37). *Induktion* umfasst

die Vielfalt der aus dem Material hervorgehenden Aspekte, die zu einer Vermutung, These oder Idee für weitere Fragen oder Annahmen führen, die später ggf. in Erklärungen integriert werden. Die *deduktiven Schritte* des Verfahrens beinhalten die Prüfung der entwickelten Erkenntnis, indem - ausgehend von Hypothesen - Kategorien und Inhalte des vorliegenden Materials miteinander in Beziehung gesetzt werden.

3.2.4 Dimensionen/ Dimensionalisierung

Jede Kategorie vereinigt mehrere allgemeine Eigenschaften in sich und jede dieser Eigenschaften variiert über einen dimensionalen Raum (s. Tabelle unten). Für eine tiefer gehende Analyse ist die Skalierung der Dimensionen (der allgemeinen Eigenschaften) einer Kategorie vorteilhaft, weil die Darstellung des untersuchten Phänomens umso dichter gelingen kann, je genauer seine Position im Rahmen einer Matrix der dimensionalen Eigenschaften bestimmbar ist. Die als Ergebnis einer Fallanalyse identifizierte/n Kategorie/n weist/weisen zunächst ein einzigartiges dimensionales Profil auf, das nur für den einen untersuchten Fall gültig ist, später aber durch gezieltes Aussuchen ähnlicher oder kontrastierender Fälle (vgl. unten: theoretical sampling) in einen allgemeineren Zusammenhang gestellt werden kann.

<u>Kategorie</u>	<u>Eigenschaften</u>	<u>Dimensionen</u>
H I L F L O S I G K E I T im elterlichen erzieherischen Handeln	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusste Differenz eigener und schulischer Erziehungsstile und -ziele - Ambivalenz im Erziehungshandeln (zugleich Förderung der Autonomie der Tochter als auch die Angst, eine „Rabemutter“ zu sein) - Vergleich mit anderen Müttern als Mittel der Beurteilung des eigenen Handelns 	<ul style="list-style-type: none"> - dauerhaft vs. passager (die gesamte Realschulzeit) - als konfligierend empfunden vs. konfliktfreies Handeln - vergleichende vs. selbstbestimmte Kriterien des Handelns

Abb.3: Kategorie ‚Hilflosigkeit‘ mit Eigenschaften und deren Dimensionen

Abbildung 3 zeigt, welche Eigenschaften die Kategorie *Hilflosigkeit* aufweist und welche Dimensionen den Eigenschaften zugehören. Die Eigenschaften – die nicht wie

im vorliegenden Fall als Konzepte bereits kodiert vorliegen sondern auch theoretisch entwickelt werden könnten - sind: *Differenz der Erziehungsstile*, *Ambivalenz im Erziehungshandeln* und *Vergleich*. Die Dimensionen könnten skaliert werden, z.B. für die Eigenschaft *Ambivalenz-Konflikt*: *sehr stark* – *mäßig stark* – *gering* – *ohne*.

3.2.5 Theoretical Sampling

Während *Sampling* (Fallauswahl) im quantitativ ausgerichteten Methodenbereich bedeutet, Stichproben nach vorheriger theoretischer Überlegung zu Untersuchungsbereich (Grundgesamtheit) und Fragestellung, im Idealfall nach einem wahrscheinlichkeitstheoretischen Modell als sog. ‚kontrollierte Zufallsauswahl‘ unter dem Gesichtspunkt ihrer Repräsentativität zu ziehen, so wird in der GTM ein anderer Weg eingeschlagen. Hier bezeichnet *Sampling* eine Art Konzentrationsprinzip: die bewusste *Auswahl charakteristischer Fälle* oder Elemente, die während der Analyseaktivität in dem aktuellen Projekt eine besondere theoretische Bedeutung erhalten haben. Forscher/-innen gewinnen, während sie sich durch die verschiedenen Formen des Kodierens mit dem Material vertraut machen, zunehmend mehr Anhaltspunkte für noch offen bleibende Fragen und neue analytische Gesichtspunkte, für die weitere Forschungsschritte in einem zweiten (wenn notwendig: dritten, vierten ...) Erhebungsverfahren erforderlich werden (z.B. Kontrastierung der interessierenden Phänomene mit neuen Perspektiven). Dann lässt sich – nach sorgfältiger Abwägung der theoretischen Absichten – festlegen, über welche Gruppen oder Untergruppen von Populationen, welche Ereignisse oder Handlungen (etc.) weitere Information beschafft werden muss. Die Datenbasis wird also nicht nur einmal zu Beginn des Projekts, sondern während des gesamten Forschungsprozesses nach und nach aufgebaut (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 148 ff).

In der Beispielstudie wurde die Auswahl einer (einzigen) Schulklasse entnommen, die Verfasserin begründet dies (nicht unbedingt überzeugend) damit, möglichst viele objektive Bedingungen (Alter, Schulart, Klassenstufe, Lerninhalte, Lehrer/-innen, keine Klassen-Wiederholer, nur Familien ohne Migrationshintergrund) gleich halten zu können. Ihre Auswahl der dann analysierten Daten bevorzugte jedoch (unter dem Gesichtspunkt der Kontrastierung) solche Fälle, die Differenzen in Bereichen wie der Bildungsvorgeschichte (Wechsel von einer höheren oder niedrigeren Schulart in die Realschule), den familiären Bedingungen (Erziehungsberechtigte sind beide Elternteile oder nur Vater bzw. Mutter), dem beruflichen Status ihrer

Erziehungsberechtigten (von der Hausfrau bis zum Selbstständigen) oder der Anzahl der schulpflichtigen Geschwister aufwiesen.

Die Erhebung beschränkte sich damit nicht nur auf Daten, die für eine bestimmte Forschungssituation von vorneherein als bedeutsam erschienen, sondern es wurden auch Fälle, nach Maßgabe weiterer Kriterien - im Wechselspiel zwischen Datenerhebung und Analyse – in einem parallel zur Auswertung stehenden *Prozess* einbezogen. Vorausgehende Probeinterviews mit Eltern, deren Kinder dem Alter und der Klassenstufe der später in die Untersuchung einbezogenen Schüler/-innen entsprachen, sollten die Erprobung der Interviewmethode gewährleisten. Auch mit, der Verfasserin zumeist bekannten, Schüler/-innen entsprechenden Alters wurden Probeinterviews durchgeführt. Die auf diese Weise gesammelten Daten hätten – was die Verfasserin jedoch nicht realisiert hat – durchaus auch in die Datenbasis und Analyse einbezogen werden können.

Die (vom jeweiligen Stand des Wissens und der Theoriebildung abhängige) Erschließung weiterer Datenquellen erfolgt um Information über die interessierenden Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven zu gewinnen. In diesem zirkulären Prozess (von der Datenerhebung über Kodieren und Analyse zu erneuter Datenerhebung, Kodieren und Analyse usw. usw.), wird allmählich eine Sättigung des Interesses und der entwickelten Theorie-Bausteine (Konzepte, Kategorien etc.) erreicht, wenn bzw. weil alle bedeutsamen Aspekte einer Fragestellung nach und nach erfasst werden.

3.2.7 Theoretisches Vorwissen, Sensibilität und Theoriebildung

Eine wichtige Prämisse der GTM ist, dass ganz grundsätzlich in die deutende Verarbeitung des Daten-Materials eine gehörige Portion von Vorwissen (in der Form von Alltagswissen, Kontextwissen, Erfahrung, Theorie des jeweiligen Fachs und des besonderen Gegenstands sowie wissenschaftliche Forschungsstände) eingeht, - daher sollten diese Theoriebausteine so weit wie möglich offen gelegt und damit in kontrollierter Form zur Anwendung gebracht werden. Das Vorgehen der ausgewählten Studie verdeutlicht, dass die Durchführung eines Forschungsprozesses ohne jegliche Vorkenntnisse - ohne „Wissen“ über den Untersuchungsgegenstand – zur Entwicklung von Konzepten und Ansatzpunkten weiterer Datensammlung nur schwer vorstellbar ist. Die Verfasserin war mit den Abläufen des Schulalltags vertraut, für sie war selbstverständlich, dass Personen (und deren 'Rollen') wie Eltern, Schüler/-innen und

Lehrpersonal an den Kommunikationsprozessen zwischen Familie und Schule beteiligt sind. Ihr waren, wegen ihrer vorausgehenden Tätigkeit als Lehrerin, typische und übliche Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule bekannt und darüber hinaus hatten auch Gespräche mit Eltern, Kollegen und Schüler/-innen vor Beginn des eigentlichen Forschungsprozesses stattgefunden. Hier werden vorausgehende Wissensbestände als Prä-Konzepte für weitere Forschung durchaus nützlich, auch wenn die Bedeutung dieses Wissens für die Entwicklung der späteren Theorie nicht unbedingt abzuschätzen war. Weiter wurden Themenwahl und Themenformulierung ganz wesentlich durch die entwicklungspsychologische Hintergrund-Annahme geprägt, dass im Laufe der Schulzeit der Umgang mit den schulischen Anforderungen ‚Leistung‘ und ‚Lernen‘ zunehmend stärker von der jeweils ausgeprägten Beziehungsform zwischen Eltern und Kindern abhängt.

Deutung (das begreifende Verständlich machen der Beziehungen zwischen empirischen Fakten und das indikatorbezogene Entwickeln von Konzepten und deren Zusammenfassung in Kategorien) und *Theoriebildung* (den expliziten Aufweis der zwischen den Kategorien bestehenden inhaltlichen Verknüpfungen) hängen sehr stark von der *theoretischen Sensibilität* der Forscher/-innen ab, von ihrer Fähigkeit zu erkennen, was in den Daten wichtig ist bzw. noch wichtig werden könnte.

Anstöße zur Erweiterung der theoretischen Sensibilität finden sich in wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Literatur, in der gesammelten beruflichen und persönlichen Erfahrung, und natürlich vor allem auch im aktuellen Forschungsprozess (vgl. Strauss/Corbin 1996: S. 25ff.). Mehrere Eigenschaften begünstigen das Theoretisieren (Strauss 1994: 348ff): ein möglichst umfangreiches Kontextwissen; die verstehende Sensibilität für den Sinn, den die untersuchten Akteure mit ihrem Verhalten verknüpfen; die Fähigkeit die als Daten geltenden Beobachtungen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven zu betrachten; die Beherrschung der GTM und Geduld bei ihrer Anwendung sowie eine gut entwickelte analytische Kompetenz.

Das Verfahren der GTM wird i.d.R. nicht eingesetzt, um nur einen einzigen Fall zu untersuchen. Mit seiner Hilfe soll über den Einzelfall hinausweisende Erkenntnis erzeugt werden, wie z.B. theoretisch formulierte Beziehungen zwischen Phänomenen/Aspekten des Falls, ein plausibles Beziehungsgeflecht der am Fall gewonnenen Zusammenhänge und Faktoren und schließlich vielleicht sogar ein fallorientierter und zugleich fallübergreifender "theoretischer Rahmen" (Strauss/Corbin 1996: 32)

erarbeitet werden. So führt die Prozesslogik der GTM die Analyse schnell an die *Grenze des Offensichtlichen bzw. Sichtbaren*. In den Aussagen, Kommunikationen, beobachtbaren Verhaltensweisen und Interaktionen sowie den dazu abrufbaren Bewusstseinsinhalten²⁰, kommen die für jede Fachwissenschaft bedeutsamen Bedingungsfaktoren des wahrnehmbaren verbalen oder praktischen Verhaltens (sog. 'Kontextvariable' wie die Situationsdefinitionen der Akteure, situationsübergreifende institutionelle Regelungen und Strukturen, Organisationsformen sozialer Interaktion, historische Dimension von Habitualisierungen/Riten, Normen, Werte usw.) nur sehr indirekt (durch verschiedene Einflussfaktoren vermittelt) vor. Daher erscheint es zwingend, soll die Theoriebildung nicht an der Oberfläche des Offenkundigen stagnieren, mittels fachspezifischer (soziologischer, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer usw.) theoretischer Konzepte *Tiefendimensionen* des Untersuchungsbereichs zu eröffnen und die Entdeckungen des aktuellen Untersuchungsverfahrens in sie zu integrieren.

So hat die Verfasserin der Referenzstudie, ausgehend von einem allgemeinen systemtheoretischen Ansatz (Systeme 'Familie ' und 'Schule'), die familieninterne „Verarbeitung“ des Schulalltags daraufhin untersucht, wie das Thema 'Schule' in Gesprächen der Familie behandelt wird.

Ergebnisse der Analyse belegen, wie oben schon erwähnt, dass den Familien Schule als eine fremde „andere Welt“ erscheint, während sie für die Schüler/-innen eine (zumeist willkommene) Bereicherung ihrer Lebenswirklichkeit darstellt.

3.2.8 Das Gewinnen neuer Einsichten: Induktion/ Abduktion

Die mit Hilfe der GTM aktivierte, kreative geistige Fähigkeit, aus einer Sammlung vorliegender Information bisher noch nicht 'gesehene' Zusammenhänge – bisweilen blitzartig – erschließen zu können, hat manche Autoren darin bestärkt, mit Bezug auf Gedanken von Charles S. Peirce (Peirce 1967) in dem 'Verfahren' der *Abduktion*²¹ eine dritte Möglichkeit des logischen Schließens neben Induktion und Deduktion zu behaupten. Dass die Abduktion ein logisch kontrollierbares kreatives Schlussverfahren²² sei, eine Art geistige 'Erfindungsmaschine' wird demgegenüber

²⁰ Hier leisten die qualitativen Interviewverfahren der empirischen Sozialforschung gute Dienste; vgl. etwa Lamnek 2005, S. 356 ff

²¹ Ganz generell, mit den Worten von Peirce: „die Abduktion vermutet bloß, dass etwas der Fall sein mag“ (Peirce 1967: 362).

²² Eine logische Unmöglichkeit, deren Wirkung Carnap bereits 1930 als 'Zauberei' desavouiert hat. Vgl. Reichenbach 1983: 257

gegenwärtig als ein Irrtum angesehen (Reichert: 2003, 2007; Kelle 1994). Von ihrer magischen Aura befreit, bezeichnet 'Abduktion' eine intuitiv-produktive Denkleistung die ein Erklärungs-Modell (eine geistige 'Gestalt') bisher chaotisch erscheinender Falleigenschaften neu strukturiert (vgl. das Prinzip der Gestaltbildung in der Gestaltpsychologie, z.B. Metzger 1999). So kann aus der z.T. bewussten und z.T. intuitiven Abwägung einer Vielzahl von möglichen hypothetischen Beziehungen ein plötzliches 'Erkennen' von Zusammenhängen, ein Gedankengang entstehen, der überzeugender als die bisherigen erscheint, dessen Einfall jedoch ohne vorherige intensive Auseinandersetzung mit dem Material (und bisweilen starke vorausgehende Ohnmachtsgefühle) nicht zustande kommen kann.

Im Beispiel gewinnt die Verfasserin ein ungewöhnliches Bild der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, indem sie den allen Beteiligten (Eltern, SchülerInnen, Lehrern) wohlbekannten und vertrauten Gegenstand als „fremde andere Welt“ konzipiert und die in den Daten auffindbare (teilweise dem Alltagsverstand widersprechende) Information begrifflich und bildhaft neu fasst.

Trotz aller subjektiv empfundenen Evidenz sollte auch dieses 'lebhaft' Erkennen nur als Realisation *eines* möglichen Modells der Anordnung von Information (neben anderen, vielleicht noch verborgenen) angesehen werden.

Ein abduktiver Schluss integriert bis dato unverbindliche Assoziationen in eine 'Einsicht', eine schlüssig scheinende, 'erklärende' Gestalt, die jedoch ihre Geltung und Haltbarkeit erst in der Überprüfung an den Daten (dem vorliegenden und weiterem Material) bewähren muss.

3.2.9 Einsatz von Computerprogrammen

Wenn im Forschungsprozess viel Material angesammelt wird (Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle, Codenotizen, Memos ...), wird der Einsatz von Computerprogrammen (z.B. atlas.ti²³ oder MaxQDA²⁴) hilfreich sein, um den Überblick zu behalten und Zugriffe auf die Daten und die entwickelten Codes möglichst treffsicher und schnell zu erreichen. Geeignete Programme ermöglichen durch die in der Software angelegten Kodier-, Memorier- und Zitiermöglichkeiten der in schriftlicher Form²⁵ vorliegenden Daten eine Vernetzung der verschiedenen Informationen und

²³ <http://www.atlasti.com/de/>

²⁴ s. Kuckartz 2007 und Kuckartz / Grunenberg/ Dresing 2007

²⁵ atlas/ti bietet auch die Möglichkeit Bilder, Bildelemente und Audiodateien zu bearbeiten; s. Gerhold/ Bornemann 2004, Muhr 1994

unterstützen damit die Entwicklung theoretischer Modelle, übernehmen jedoch nicht die geistige Arbeit der Analyse der Daten (Kelle 2005; Lewins/Silver 2007; Kuckartz 2007; Muhr 1994). Es empfiehlt sich für kleinere Forschungsarbeiten den Einsatz von derartigen Programmen sorgfältig abzuwägen, da sich der nicht geringe Aufwand, ihre Technik zu erlernen nicht grundsätzlich lohnt.

4. Grenzen des Verfahrens / Eignung

GTM ist geeignet zur Erschließung von Gegenstandsbereichen, über die erst gering entfaltetes Wissen vorliegt oder die durch starke Veränderungen (Wandel, neue Faktoren, Unbekannte) geprägt sind.

Bereits mit wenig umfänglichem Datenmaterial kann die Wirklichkeit zumindest begrenzter Ausschnitte sozialer Lebenswelten untersucht werden, was das erklärte Ziel vieler qualitativ gerichteter Untersuchungen ist. Die methodologisch angelegte direkte Realitätsanbindung und vor allem der beständige *Vergleich* des Datenmaterials, die *komparativen Züge des Verfahrens*, führen bei sorgfältiger Analyse zu gegenstandsgetreuer Theorie und vermögen *manche* Unzulänglichkeit der Daten zu korrigieren (Vgl. Glaser/ Strauss 1998, 228).

Der Kodierprozess sollte in einer Gruppe durchgeführt und ausführlich diskutiert werden und es sollte ausreichend Gelegenheit zur Nachbereitung gegeben sein, in der die theoretischen Entdeckungen mit anderen Theorien und Forschungsergebnissen verglichen, in andere Kontexte gestellt werden um ihre Verallgemeinerbarkeit zu überprüfen oder mit weiteren (quantitativ oder hypothetisch-deduktiven) Verfahren (Methodenkanon der Sozialforschung) überprüft werden.

Weniger geeignet dürfte die GTM für kleine Projekte mit kurzen Laufzeiten sein, da theoretisches sampling die Wiederholung mehrerer Verfahrensschritte verlangt und eine oft langwierige Suchbewegung für geeignetes Material erfordert.

Auch die Entwicklung allgemeiner Theorien gesamtgesellschaftlich-struktureller Ordnung oder strukturellen Wandels dürfte im Rahmen der GTM nur schwer möglich sein. Ihr bevorzugter Anwendungsbereich ist die Untersuchung von Mikroprozessen²⁶ (Rahmungen, Interaktionen, Interdependenzen und subjektiven Handlungsmodellen),

²⁶ Die neuere Sozialwissenschaft geht davon aus, dass sich Gesellschaft in beständigem Fluss befindet, dass daher die Ziele und Pläne, Wert- und Norm-Orientierungen, Handlungen und Unterlassungen der Menschen und ihre - auf einer oberhalb der einzelnen Handlungen liegenden Ebene entstehenden - strukturbildenden Verflechtungen (Figurationen im Sinne von Norbert Elias) Gegenstand der Untersuchung sein sollten.

mit dem Ziel der Entwicklung von Theorien mittlerer Reichweite (auch der Novellierung bestehender Theorien), die eine Verbindung zwischen gesellschaftlichen Mikro- und Makrobereichen herzustellen vermögen.

Wenn auch der Forschungsprozess niemals ohne vorhandenes Wissen (theoretisches Vorwissen, Reflexivität, Sensibilität, Routine und Kriterien zur Auswahl des Themenbereichs und Forschungsfelds) begonnen werden kann, so bewirkt der explizite Verzicht auf die vorgängige Formulierung von forschungsleitenden Hypothesen - ein grundlegendes Charakteristikum aller interpretativen Sozialforschung - eine produktive Befremdung (Amman/Hirschauer 1992) des Forschers, und die Chance, sich möglichst voraussetzungslos auf die Eigenart des untersuchten Feldes einzulassen.

5. Literatur

Amann, Klaus/ Stefan Hirschauer 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M, S. 7-41.

Böhm, Andreas 2000: Theoretisches Codieren. In: Flick/Kardorff 2000, S.475-485.

Berg, Eberhard/ Fuchs, Martin (Hrsg.) 1993: Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethno-graphischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Blumer, Herbert 1973: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesell-schaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Rowohlt, Reinbek 1973.

Bortz, Jürgen/ Nicola Döring 1995: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin/ Heidelberg u.a.

Breuer, Franz (Hg.) 1996: Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendun-gen eines Forschungsstils. Opladen.

Breuer, Franz/ Jo Reichertz 2002: Wissenschaftskriterien. Eine Moderation. In: Forum Quali-tative Sozialforschung / Forum Qualitative Research (Online-Journal) , Bd. 2(3).

Charmaz, Kathy 2006: Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London (Sage).

Charmaz, Kathy and Anthony Bryant (Eds.) 2007: Handbook of Grounded Theory. London.

Emerson, Robert M./ Fretz, Rachel I./ Shaw, Linda L. 1995: Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago.

- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) 2000: Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek.
- Geertz, Clifford 1983: Dichte Beschreibung - Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme Frankfurt am Main.
- Gerhold, Lars/ Stefan Bornemann 2004: Qualitative Analyse audiovisueller Informationen mit atlas.ti; In: MedienPädagogik 5; 2004, S. 1-20.
- Gerson, Elihu M. 1991: Supplementig Grounded Theory. In: Maines 1991, S. 285-302.
- Glaser, Barney G 1992: Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. 1968: Time for dying. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. 1965: Awareness of dying. Chicago: Aldine [dt.: Interaktion mit Sterbenden. Göttingen 1974].
- Glaser, Barney G. 1998: Doing Grounded Theory. Issues and Discussions. Mill Valley (CA) Sociological Press.
- Glaser, Barney G./ Anselm Strauss 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Glaser, Barney/ Anselm Strauss 1967: The discovery of grounded theory. New York: Aldine.
- Goertz, Gary 2003: The Substantive Importance of Necessary Condition Hypotheses, in: Goertz, Gary/ Starr, Harvey (Hrsg.), Necessary Conditions, Lanham usw.: Rowman & Little-field Publishers, S.65-94.
- Hülst, Dirk 2009: Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara / Annedore Prengel (Hrsg.) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.
- Hammersley, Martyn/ Paul Atkinson 1995: Ethnography, London/New York (Orig. 1983).
- Kalthoff, Herbert/ Stefan Hirschauer/ Gesa Lindemann (Hg.) 2008: Theoretische Empirie - Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt.
- Kelle, Udo 1994: Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim.
- Kelle, Udo 2005: Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In Uwe Flick/ Ernst von Kardorff / Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 485-501. Reinbek.

Kelle, Udo 2007a: "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. In: Historical Social Research, Supplement Nr. 19, S. 133-156. Auch: FQS.

Kelle, Udo 2007b: Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz/ Grunenberg/ Dresing, S. 32-49.

Kelle, Udo 2007c: Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz/ Grunenberg/ Dresing, S. 50-64.

Kleining, Gerhard 1982: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34, S. 224-253.

Kleining, Gerhard 1995: Lehrbuch entdeckende Sozialforschung, Bd. 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Weinheim Krotz, Friedrich 2005: Neue Theorien entwickeln. Köln.

Kuckartz, Udo 2007: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden (2. Aufl.)

Kuckartz, Udo/ Heiko Grunenberg/ Thorsten Dresing (Hg.) 2007: Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden (2.Aufl.).

Lamnek, Siegfried 2005: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel.

Lewins, Ann/ Christina Silver 2007: Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide. Sage Publications, London.

Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Historische Sozialforschung Supplement 19. Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, 2007.

Metzger, Wolfgang 1999: Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982, Frankfurt/M.

Muckel, Petra 2007: Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. Historical Social Research: the official journal of Quantum and Interquant; an international journal for the application of formal methods to history, Supplement, Nr. 19 Grounded theory reader, S. 211-231.

Muhr, Thomas. 1994: atlas/ti - ein Werkzeug für die Textinterpretation. In: Böhm, Andreas/ Andreas Mengel/ Thomas Muhr (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft Band 14. Konstanz: Universitäts-Verlag. S. 317 - 324.

Peirce, Charles S. 1967: Schriften I u II (1868 -1907). Hgg. von Karl-Otto Apel. Frankfurt.

Przyborski, Aglaja/ Monika Wohlrab-Sahr 2008: Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München.

- Reichenbach, Hans 1983: Erfahrung und Prognose. Braunschweig.
- Reichertz, Jo 2003: Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Reichertz, Jo 2007: Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. In: Bryant, Antony/ Kathy Charmaz (Ed.) 2007: The Sage Handbook of Grounded Theory. London, S. 214-229.
- Richter, Rudolf 1995: Grundlagen der verstehenden Soziologie. Soziologische Theorien zur interpretativen Sozialforschung. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Schneider, Sabine u.a. 2006: 'Ein' Interview - 'Fünf' Interpretationsskizzen. Illustrationen unterschiedlicher Auswertungsstile im Rahmen einer exemplarischen Forschungswerkstatt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1, Jg. 7, S. 139-166.
- Strauss, Anselm 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München (Neuaufgabe von Strauss 1991).
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet 1990: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures und Techniques. Newbury Park, London, New Delhi.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet 1996: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet M. (Hrsg.) 1997: Grounded Theory in practice. London.
- Strauss, Anselm/ Leonard Schatzman u.a. 1964: Psychiatric Ideologies and Institutions. Glencoe, IL: The Free Press.
- Strübing, Jörg 2002: Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 54 (2), S. 318-342.
- Strübing, Jörg 2004: Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.
- Strübing, Jörg 2008: Pragmatismus als epistemische Praxis; Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Kalthoff/ Hirschauer/ Lindemann 2008, S. 279-311.
- Tiefel, Sandra 2005: Kodierung nach der Grounded Theory. Lern- und bildungstheoretisch modifizierte Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1 Biographie und Lernen, Jg. 6, S. 65-84.
- Weber, Max 1972: Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Auflage. Tübingen.

Witzel, Andreas 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main/New York.

Witzel, Andreas 2000: Das problemzentrierte Interview In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) vol. 1, no. 1 (Internetressource: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132>).

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Hülst, Dirk: Grounded Theory.

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//huelst_grounded_theory.pdf, 10.09.2011