
CHRISTINE DALLMANN

Medienpädagogische Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern – Problemzentriertes Interview im Rahmen eines Grounded-Theory-Ansatzes

Lehrerinnen und Lehrer sind die zentralen Akteurinnen und Akteure schulischer Medienpädagogik. Vor diesem Hintergrund wird im hier in Ausschnitten vorgestellten Forschungsvorhaben nach medienpädagogischen Deutungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern gefragt, die als ausschlaggebend für deren medienpädagogisches Handeln angenommen werden können und über als nötig erachtete (und verhältnismäßig häufig thematisierte) Qualifizierungen hinausgehen. Dem Forschungsvorhaben liegt ein Grounded-Theory-Ansatz mit seinen methodologischen Prämissen zu Grunde. Der Beitrag stellt den theoretischen Kontext und die Ziele des Forschungsvorhabens sowie die Methodologie der Grounded Theory vor, um daran anschließend Erfahrungen mit der Forschungsmethode problemzentrierter Interviews im Zusammenhang mit der methodologischen Einbettung in einen solchen Ansatz sowie dessen methodische Verfahren zur Auswertung berichten und vor dem Hintergrund des theoretischen und methodologischen Ansatzes reflektieren zu können.

Teachers carry the primary responsibility for meeting the objectives of media education in schools. With this premise in mind, the research project presented in this article examines the patterns of interpretation (Deutungsmuster) common to school teachers working in media education. These patterns are considered highly relevant for the way in which teachers engage in media education and represent more than mere qualifications. The research project is based on Grounded Theory Methodology. Besides pointing out the aims of the research project, this article also examines the methodology of Grounded Theory and the instruments it uses to analyze qualitative data. This article also reports on the experience gathered in using the problem centered interviews embedded in this method, and takes these findings as a basis for discussing this particular theoretical and methodological approach.

Schlagworte | Tags: medienpädagogisches Handeln, medienpädagogische Sichtweisen, medienpädagogische Deutungsmuster, Deutungsmusteransatz, medienpädagogisches Selbstverständnis, Grounded Theory Methodology, GTM, theoriegenerierende Verfahren, Sequenzanalyse, problemzentriertes Interview, episodisches Interview, diskursives Interview, Sampling, MAXQDA, Kodieren, Auswertung, Theorieentwicklung

1. Ziel und Motivation

Das im Folgenden vorgestellte Forschungsprojekt, bei dem es sich um das laufende Promotionsprojekt der Autorin handelt, widmet sich der Frage nach *medienpädagogischen Deutungsmustern* von Lehrerinnen und Lehrern. Aus diesem sollen in diesem Beitrag methodische Aspekte vorgestellt und reflektiert werden.

Medienpädagogische Ziele in der Schule zu realisieren, wird seitens Wissenschaft und Bildungspolitik gleichermaßen gefordert. Neben strukturellen Bedingungen auf allen Ebenen sind damit auch Lehrerinnen und Lehrer selbst mittelbar und unmittelbar adressiert. Im Rahmen empirischer Studien zur Situation *medienpädagogischen Handelns* in Schulen, mit denen überwiegend Diagnosen von Defiziten einhergehen, werden Lehrerinnen und Lehrer gleichsam als „Rahmenfaktoren“ – ähnlich einer nötigen Ausstattung und erforderlicher Unterstützungsstrukturen – gehandelt, die bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen hätten, um medienpädagogische Ziele in der Schule anspruchsvoll und angemessen realisieren zu können. Thematisiert und analysiert werden dabei sowohl die Ausbildung als auch Fort- und Weiterbildungsangebote.

Zu wenig ernsthafte Aufmerksamkeit erfahren dabei bislang die Lehrerinnen und Lehrer *selbst*. Angesichts der Tatsache, dass medienpädagogische Ziele bundesweit sehr heterogen und kaum konkret ausformuliert und verankert sind (vgl. dazu ausführlicher Dallmann 2017) und gleichzeitig medienpädagogische Themen in öffentlichen Diskursen präsent sind, ist anzunehmen, dass sich pädagogische Haltungen und Handlungskonzepte wesentlich auch unabhängig von Aus-, Fort- und Weiterbildung und vor allem individuell überaus unterschiedlich herausbilden, etablieren und auch verändern.

Medienpädagogische Themen finden nicht nur über Verankerungen in den Lehrplänen in den Schulalltag, sondern spielen gerade auch außerhalb curricularer Festschreibungen eine zentrale Rolle: Wird die Nutzung von Smartphones durch Schülerinnen und Schüler in der Hausordnung der Schule pauschal geregelt oder gar untersagt? Wie realisieren die Lehrerinnen und Lehrer dann die Einhaltung dieser Regelung? Wie reagiert die Lehrerin, wenn ihr ein Schüler die Funktionsweise des neuen interaktiven Whiteboards erklärt? Kann der einzelne Lehrer die Schulleitung und Eltern überzeugen, private Tablets im Rahmen eines Medienprojekts zu nutzen oder schuleigene Geräte anzuschaffen? Wie geht der Referendar, der seit der Klassenfahrt mit Schülerinnen und Schülern in einer *WhatsApp*-Gruppe Kontakt hält, damit um, dass diese ihm in den Ferien in dieser Gruppe Fragen zur Abiturvorbereitung stellen? Wie reagiert die Deutschlehrerin, wenn sich im Unterricht zum Thema Literaturverfilmungen eine lebhafte Diskussion um einen der *Avengers*-Filme entspinnt, sie aber weder mit den Figuren vertraut ist noch den Film gesehen hat? Dies sind Fragen und Phänomene, die die vorhandene Vielfalt hier nur beispielhaft andeuten können. In jedem Fall sind Lehrerinnen und Lehrer hier als *Pädagoginnen* und *Pädagogen* herausgefordert und können kaum auf solide fachliche und fachdidaktische Sicherheiten bauen.

Auch wenn an dieser Stelle auf professionstheoretische Zusammenhänge nicht weiter eingegangen werden kann, ist deutlich geworden, dass die Frage nach der medienpädagogischen Ausbildung und auch einschlägigen Fort- und Weiterbildungen zu kurz greift, wenn es darum geht, wie Lehrerinnen und Lehrer medienpädagogisch handeln und worauf dieses Handeln fußt. Als theoretischer Zugang dient hier der Ansatz *sozialer Deutungsmuster*, worauf im zweiten Kapitel näher eingegangen wird.

Für die Frage nach explizit *medienpädagogischen* Deutungsmustern ist eine weitere Beobachtung ausschlaggebend: Wird empirisch oder bildungspolitisch nach schulischer Medienpädagogik gefragt, so stehen Fragen nach der Integration von Medien – und das heißt in diesen Kontexten oft *digitaler* Medien – in den Schulen im Vordergrund. Leitend ist dabei die Überlegung, dass Schule sich nicht von der lebensweltlichen Realität der Schülerinnen und Schüler, in der Internet und mobile Endgeräte selbstverständlich sind, abwenden dürfe, sondern diese pädagogisch aufgreifen müsse. So nachvollziehbar dieses Argument ist, führt es jedoch zu Einengungen, die nicht zwingend sind, aber in diesem Kontext implizit

mitgeführt werden. Zum einen rücken neuere technische Entwicklungen in den Fokus, wenn es darum geht, dass Schule „den Anschluss nicht verpassen“ dürfe. Medienpädagogische Fragen beziehen sich jedoch bei Weitem nicht nur auf die jeweils neuen technischen Entwicklungen. Sie sind vielmehr umfassend und ganzheitlich angelegt, schließen beispielsweise das traditionelle Fernsehen oder Bücher ein, wobei erst dann Zusammenhänge mit neueren Entwicklungen (wie zum Beispiel mobiler Zugänglichkeit und Zusatzfunktionen, wie Übersetzungen bei eBooks oder Second Screening, Binge Watching, YouTube-Stars und vielen mehr) angemessen in den Blick genommen werden können.

Zum anderen dominieren mediendidaktische Perspektiven, wenn danach gefragt wird, wie (digitale) Medien das Lehren und Lernen zeitgemäß unterstützen und verbessern können. Auch wenn – wie in den angesprochenen Beispielen deutlich wurde – mediendidaktische und medienpädagogische Ziele handlungspraktisch oft zusammenlaufen, ist eine analytische Unterscheidung nötig, um beide Perspektiven und jeweilige pädagogische Ziele sowie daran anschließende Handlungsalternativen erkennen und reflektieren zu können.

Mit der Frage nach medienpädagogischen Deutungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern soll vor dem beschriebenen Hintergrund ein Beitrag dazu geleistet werden, *medienpädagogisches Handeln* von Lehrerinnen und Lehrern als nicht nur von formalen Qualifikationen abhängige und von diesen zu beeinflussende Rahmengröße zu betrachten, sondern Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Akteurinnen und Akteure in *ihrer* Realität wahrnehmen zu können. Daran anschließend könnten alternative Konzepte entwickelt werden, um Lehrerinnen und Lehrer über die bloße Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten hinaus im Sinne der Ziele schulischer Medienpädagogik angemessen und nachhaltig unterstützen zu können.

2. Theoretische Basis

Die Frage nach *medienpädagogischen Deutungsmustern* von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich je nach theoretischem und disziplinärem Zugang unterschiedlich fassen. So ließe sich etwa nach Überzeugungen, Einstellungen, Beliefs oder subjektiven Theorien fragen – Begriffe, die überwie-

gend mit *psychologischen* Ansätzen verbunden sind. In stärker *pädagogischer* Ausrichtung ließe sich nach Wissen oder Kompetenzen fragen. Trotz seiner begrifflichen Vielfalt würde der *Wissensbegriff* hier eine Engführung mit sich bringen. Dagegen bestehen verschiedene Kompetenzbegriffe, wobei aktuell ein Kompetenzverständnis überwiegt, das in den Trend von Kompetenzmodellierungen und -erfassungen im Rahmen von (quantitativ angelegten) Qualitätsdiskussionen eingebettet ist, sodass auch damit erhebliche Engführungen verbunden wären, die dem oben beschriebenen Forschungsinteresse nicht gerecht werden würden.

Im Kontext des hier betrachteten Forschungsprojekts dient zunächst der Begriff des *medienpädagogischen Selbstverständnisses* als Arbeitsgrundlage, da er theoretisch bislang nicht besetzt ist. Darunter sollen zum einen *medienpädagogische Sichtweisen* (als ebenfalls nicht besetzter, eher alltags-sprachlicher Begriff) von Lehrerinnen und Lehrern gefasst werden. Zum anderen schließt das medienpädagogische Selbstverständnis die Wahrnehmung der eigenen medienpädagogischen Rolle ein. Das heißt, es geht zum einen um die Frage, welche Sicht Lehrerinnen und Lehrer auf medienpädagogische Fragen haben, wie sie diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen (pädagogischen) Werte, Überzeugungen und Wissensressourcen für sich einordnen. Zum anderen geht es um die Frage, inwiefern sie sich selbst in der Verantwortung als aktiv pädagogisch Handelnde sehen und inwiefern sich diese Wahrnehmung beispielsweise in Beziehung zu äußeren Zuschreibungen und Anforderungen konstituiert. Um den Aspekt medienpädagogischer Sichtweisen theoretisch zu fassen, wird hier der *Deutungsmusteransatz* gewählt, da sich dieser im Rahmen der Anlage des Forschungsvorhabens als theoretisch geeignet und vielversprechend zeigt.

Da der Begriff der Deutungsmuster jedoch uneinheitlich verwendet wird, eine mehrere Jahrzehnte überdauernde und andauernde theoretische und methodologische Debatte bewegt und damit verschiedene Ansätze bestehen, sei hier auf die gewählte Perspektive eingegangen, wobei die theoretische Debatte zum Zwecke der Einordnung zwar anzusprechen ist, hier jedoch nur kurz umrissen werden kann.

Seinen Ursprung findet der Deutungsmusteransatz im Rahmen des *interpretativen Paradigmas* (vgl. Lüders/Meuser 1997, S. 74) im Zusammenhang mit der soziologischen Debatte zum Verhältnis von Handlung und Struktur. Ulrich OEVERMANN konkretisiert seinen Ansatz sozialer Deutungs-

muster 1973 in einem Aufsatz, der zunächst als graue Literatur kursierte, dennoch gebührende Beachtung fand und erst 2001 offen zugänglich publiziert wurde (vgl. Oevermann 2001a). Damit ging eine Aktualisierung durch OEVERMANN selbst (vgl. Oevermann 2001b) und eine theoretische Diskussion (vgl. Plaß/Schetsche 2001; Oevermann 2001c) einher.

Gleichzeitig bereicherten Überlegungen zur theoretischen Ausrichtung eines Deutungsmusteransatzes die Diskussion, sodass Christian LÜDERS und Michael MEUSER von Varianten innerhalb des Deutungsmusteransatzes (vgl. Lüders/Meuser 1997, S. 58) sprechen, die für Michael MEUSER und Reinhold SACKMANN (vgl. Meuser/Sackmann 1992, S. 19) jedoch einen gemeinsamen Kern aufweisen. So sind Deutungsmuster nicht auf subjektive Deutungen bezogen, sondern auf übergeordneter, kollektiver Ebene angesiedelt, das heißt kollektiv geteilt. Sie sind subjektiv nicht bewusst zugänglich und insofern latent. Außerdem sind Deutungsmuster relativ autonom, sie „konstituieren so eine eigene Dimension sozialer Wirklichkeit“ (Meuser/Sackmann 1992, S. 19). Zudem weisen Deutungsmuster in ihrem funktionalen Bezug auf objektive Handlungsprobleme einen normativen Charakter auf, dessen Reichweite innerhalb der Gesellschaft unterschiedlich ausgestaltet sein kann (vgl. Meuser/Sackmann 1992, S. 19).

Nach OEVERMANN sind Deutungsmuster im Rahmen eines starken Strukturverständnisses als Regelstrukturen angelegt, die sozialem Handeln zu Grunde liegen. Zusammenfassend ist OEVERMANNs Ausführungen zu entnehmen, dass „soziale Wirklichkeit bzw. menschliches Handeln als im strikten Sinne regelgeleitet durch ein eigenlogisches System von Strukturen gedacht wird“ (Lüders/Meuser 1997, S. 62). An dieser Stelle setzen stärker interaktionistisch ausgerichtete Verständnisse des Deutungsmusterbegriffs an, in denen Subjekten eine stärker aktiv gestaltende Rolle zugestanden wird (vgl. Lüders/Meuser 1997, S. 62) – ein Subjektverständnis, das in der Medienpädagogik leitend ist. Entscheidend ist hier, dass Deutungsmuster nicht unmittelbar auf individueller Ebene vorliegen, sondern dort ihre Ausprägungen finden, welche OEVERMANN als Derivate oder Konkretionen (vgl. Oevermann 2001a, S. 27 f.) und Carsten ULLRICH daran ansetzend als Derivationen im Sinne „individuell-situativer Adaptionen der Deutungsmuster“ (Ullrich 1999, S. 5) bezeichnet.

Der theoretischen Ausrichtung des Deutungsmusteransatzes schließen sich, bei aller Varianz, methodische Schlussfolgerungen an. Die Anlage von

Deutungsmustern als nicht bewusst zugänglich erfordert rekonstruktive Verfahren der Sozialforschung. Der empirische Ansatz erfolgt hier an jenen individuellen Ausprägungen der Deutungsmuster (vgl. Oevermann 2001a, S. 27–29), sodass die „Ent-Äußerungen der Akteure“ (Meuser 2011, S. 32) als Zugang zu den ihnen zugrundeliegenden Deutungsmustern dienen (vgl. Meuser 2011, S. 32). Dass Deutungsmuster insbesondere im Rahmen von Umbrüchen Veränderungen unterliegen, neu verhandelt werden und so zumindest teilweise an die Oberfläche gelangen, bedeutet methodisch eine relativ bessere Zugänglichkeit in solchen Umbruchphasen (vgl. Meuser/Sackmann 1992, S. 20).

Für die Frage nach medienpädagogischen Deutungsmustern schließt sich hier die Vermutung einer solchen besonderen empirischen Zugänglichkeit an, da medienpädagogische Fragen aktuell bildungspolitisch zur Diskussion stehen und einer verhältnismäßig neuen und aktuellen Auseinandersetzung von Lehrerinnen und Lehrern bedürfen, ohne dass übergreifend etablierte Überzeugungen und Regelungen zu Umgangsweisen in den Schulen bestehen, auf die seit Langem zurückgegriffen werden könnte. Eine Einschätzung von Christian LÜDERS und Michael MEUSER, die auch angesichts der fortgeschrittenen theoretischen Entwicklungen an Aktualität nichts einbüßte, ist auch hier leitend:

„Rekonstruktive Sozialforschung ist verwiesen auf die Reflexion des wechselseitigen Verhältnisses von Gegenstand, Methode und Theorie, was auch bedeutet, daß die eigene Auslegung des Deutungsmusterbegriffes sinnvollerweise immer nur im Kontext konkreter Forschungsfragestellungen erfolgen kann“ (Lüders/Meuser 1997, S. 64).

Damit liegt hier ein Verständnis von Deutungsmustern zu Grunde, das den oben umrissenen Kern des Ansatzes mitführt und im Rahmen des Forschungsprojektes theoretisch zu integrieren ist.

3. Methodendiskussion

Für den empirischen Zugang zu *medienpädagogischen Deutungsmustern* schließen sich Fragen nach *Datenerhebung* und *Datenauswertung* an. Im Rahmen der oben erwähnten Diskussionen um die Anlage des Deutungs-

musteransatzes wird die Frage nach der empirischen Zugänglichkeit stets mitgeführt. Unter dem Begriff der Deutungsmusteranalyse werden verschiedene methodische Fragestellungen und Ansätze diskutiert. Da eine starke Linie des Deutungsmusteransatzes bei Ulrich OEVERMANN zu finden ist, der das Verfahren der *Objektiven Hermeneutik* entwickelte, wird hier eine methodologische Integrität von theoretischem Ansatz und empirischem Vorgehen impliziert. Nach Michael MEUSER würde ein solcher Automatismus jedoch eine Engführung bedeuten, die nicht zwingend sei (vgl. Meuser 2011, S. 33; vgl. auch Meuser/Sackmann 1992, S. 15). Gerade in der oben beschriebenen Abkehr von einem starken Struktur- und Regelverständnis im Rahmen des Deutungsmusteransatzes eröffnen sich methodologisch und methodisch Alternativen. Die methodologische und methodische Anlage des hier betrachteten Forschungsprojektes soll im Folgenden vorgestellt werden.

Zunächst schließen sich an einen gewählten theoretischen Zugang zu einem Gegenstandsbereich nicht unmittelbar methodische Verfahren an, sondern es ist eine gewisse „Passung“ zwischen theoretischer Ebene und entsprechend zu wählenden konkreten methodischen Verfahren zu erzielen. Diese Passung wird im Rahmen methodologischer Überlegungen herzustellen versucht.

Ausgehend vom Stand der theoretischen Annahmen zur Anlage medienpädagogischer Deutungsmuster bei Lehrerinnen und Lehrern ist hier ein *qualitativer Forschungsansatz*, konkret ein *Grounded-Theory-Ansatz*¹ leitend. Dieser Ansatz hat seinen Ursprung in Anselm L. STRAUSS' und Barney G. GLASERS *The Discovery of Grounded Theory* (vgl. Strauss/Glaser 1967). Der Titel zielt mehrdeutig nicht nur auf die „Entdeckung“ eines neuen Forschungsstils an sich, sondern auch auf dessen Bedeutung als *theoriegenerierendes Verfahren* und ist damit auch im Kontext der Tendenzen jener Zeit zu verstehen, in der innerhalb der Sozialforschung zunehmend Abgrenzungen zu theorie- und hypothesentestenden Herange-

¹ Unter dem Begriff *Grounded Theory* werden methodologische Prämissen und konkrete methodische Verfahren zusammengefasst, gleichzeitig bezeichnet der Begriff die im Rahmen eines so geleiteten Forschungsvorhabens entstehende Theorie, sodass (mindestens) eine Doppeldeutigkeit des Begriffs entsteht. Im Folgenden ist daher von einem Grounded-Theory-Ansatz die Rede.

hensweisen gefordert und laut wurden (vgl. Strübing 2013, S. 16). Der Forschungsstil der Grounded Theory Methodology (GTM) wurde seitdem fortwährend weiterentwickelt, wobei sich verschiedene Richtungen herauskristallisierten, die zum einen im Auseinanderdriften der Positionen von GLASER und STRAUSS liegen (vgl. Strübing 2011; vgl. systematisierend Denzin 2007, zitiert nach Strübing 2014, S. 7 und S. 97). Zum anderen werden neuere Richtungen mit bestimmten Akzentuierungen fortwährend weiterentwickelt, insbesondere bei Kathy CHARMAZ und Adele CLARKE² (vgl. Strübing 2014, S. 97–111). Entscheidend und leitend sind hier Grundgedanken des ursprünglichen Grounded-Theory-Ansatzes, wie sie von Anselm L. STRAUSS (vgl. Strauss 1991) und später STRAUSS und Juliet CORBIN (vgl. Strauss/Corbin 1996) weiterentwickelt wurden.

Grundlegend ist ein Verständnis des Forschungsprozesses als *iterativ* (im Gegensatz zu *linear*), wobei in Abhängigkeit vom Forschungsstand immer wieder Übergänge zwischen den Phasen der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung vorgenommen werden (vgl. Strauss 1991, S. 46).³ Die Forschenden reflektieren ihr Vorgehen als kreativen und stets auch subjektiven Prozess, in den Vorwissen systematisch – im Sinne theoretischer Sensitivität (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 54 f.; Strauss 1991, S. 36) – einbezogen wird. Ausgehend von diesem Verständnis des Forschens und der empirisch geleiteten beziehungsweise angebundenen („grounded“) Theoriebildung, sieht der Grounded-Theory-Ansatz konkrete Verfahren vor (vgl. Kapitel 4).

Die *Datenerhebung* und ihre Verfahren sind hingegen eher offen angelegt – prinzipiell ist eine Vielfalt an Datenquellen und Material denkbar. Entsprechend sind Datenquellen und Erhebungsmethoden nicht festgelegt, auch wenn der Schwerpunkt auf qualitativen Erhebungsverfahren liegt (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 67; Strauss 1991, S. 26 f.). Für das Sampling, das heißt die Aufnahme von Fällen (in einem weiten Fall-Verständnis) in die Analyse, sieht der Ansatz das *theoretische Sampling* vor. Die Auswahl von Fällen beziehungsweise Daten erfolgt im Rahmen des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses demnach fortlaufend und orientiert sich an

² Diese Neuentwicklungen wurden laut Bruno HILDENBRAND von STRAUSS selbst eher kritisch gesehen (vgl. Hildenbrand 2005, S. 56).

³ Vgl. zu entsprechenden Ursprüngen bei John DEWEY (Dewey 2002 [1938], zitiert nach Strübing 2014, S. 41–45).

der Theorieentwicklung, das heißt, dass in Abhängigkeit vom Auswertungsstand Schlussfolgerungen für die Hinzuziehung weiterer Daten gezogen werden und entsprechend die Datenerhebung beziehungsweise die Hinzuziehung von Quellen fortgesetzt wird (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 53–57). Das Kriterium der *theoretischen Sättigung* dient der Steuerung dieses Prozesses (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 68 f.). Wenn das Hinzuziehen weiterer Daten auch mittels der Suche nach maximalen Unterschieden (mithilfe des Prinzips des ständigen Vergleichens, vgl. Kapitel 4) nicht zu neuen Phänomenen beziehungsweise deren Eigenschaften führt, ist eine theoretische Sättigung anzunehmen. Entscheidend ist hier, dass es nicht um quantitative Repräsentativität geht, sondern in Bezug auf die jeweilige theoretische Perspektive *konzeptuelle Repräsentativität* herzustellen versucht wird (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 68 f.).

Einen zentralen Aspekt des Grounded-Theory-Ansatzes stellt das *Auswertungsverfahren* dar. Dabei wird das Datenmaterial kodiert, um sukzessive theoretische Konzepte und Kategorien mittels vergleichender Analysen zu entwickeln (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 111–113). Dabei unterscheidet STRAUSS später verschiedene Vorgehensweisen beim Kodieren (vgl. Strauss 1991, S. 91; für eine Demonstration an Beispielen vgl. Strauss 1991, S. 94–115). Während das *offene Kodieren* einen Zugang zum Datenmaterial ermöglicht, indem einzelne Phänomene und ihre Eigenschaften als solche kenntlich gemacht werden, werden beim *axialen Kodieren* Zusammenhänge zwischen Konzepten herausgearbeitet und vergleichend stetig überprüft. Beim *selektiven Kodieren* werden zuvor herausgearbeitete im Hinblick auf die entstehende Theorie zentrale Konzepte in Beziehung zu theoretischen Kernkategorien gesetzt, wobei Rekodierungen stattfinden können. Ein Arbeitsprinzip beim Kodieren und der sukzessiven Theorieentwicklung ist das *ständige Vergleichen*, das auf verschiedenen Ebenen angesiedelt ist – verglichen werden verschiedene Datenquellen, bestimmte Vorkommnisse oder Eigenschaften von Phänomenen und entstandene Konzepte (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 111–113). Das so genannte *Kodierparadigma* wurde ebenfalls durch STRAUSS eingeführt (vgl. Strauss 1991, S. 56 f.) und dient der Analyse von Konzepten, indem bestimmte Fragen an diese herangetragen werden – nach dem Phänomen selbst, seinen Bedingungen, seinen Ursachen, seinem Kontext, relevanten Interaktionen sowie seinen Konsequenzen (vgl. Strauss 1991, S. 56 f.; Strübing 2014, S. 24 f.).

In den konkreten Prinzipien und Verfahrensweisen der Auswertung liegen Ähnlichkeiten zum Auswertungsvorgehen im Rahmen des von und um Ulrich OEVERMANN (vgl. Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979) entwickelten methodologischen Ansatzes der *Objektiven Hermeneutik*. In beiden Fällen besteht das Vorgehen in einer kleinschrittigen „Zeile-für-Zeile-Analyse“ (Strauss 1991, S. 61) beziehungsweise *Sequenzanalyse* (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 125 f.), mit denen eine ständige Überprüfung anhand von Vergleichen (Lesarten in der Objektiven Hermeneutik) einhergeht (vgl. Strübing 2013, S. 143).⁴

Da Datenerhebung und Art der Daten im Rahmen eines Grounded-Theory-Ansatzes offen gehalten sind, stellt sich hier die Frage nach der Forschungsfrage angemessenen Erhebungsverfahren. Für den Zugang zu medienpädagogischen Deutungsmustern sind zunächst allgemein *qualitative Interviews* mit Lehrerinnen und Lehrern eine geeignete Form, da in dieser offenen Methode die *Wirklichkeitsdefinitionen* der Befragten im Vordergrund stehen (vgl. Lamnek 2010, S. 317 f.). Als Zugang dienen hier *Einzelinterviews* in Abgrenzung zu Gruppeninterviews beziehungsweise -diskussionen, da die Unterschiede von Einzelinterviews gegenüber Gruppeninterviews in der hier gefassten Fragestellung und theoretischen Perspektive als entscheidend und vorteilhaft anzunehmen sind (vgl. Lamnek 2010, S. 428 f.). Wesentlich ist dabei, dass Gruppeninterviews nicht die Summe der Einzelnen bündeln, sondern theoretisch von einem Untersuchungsgegenstand ausgegangen wird, der als kollektiv angelegt angenommen wird, das heißt, dass die Interaktionen und bereits bestehenden Wissensbestände der Gruppe im Mittelpunkt stehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 90) und so beispielsweise kollektive Orientierungsmuster⁵ als innerhalb von Milieus angesiedelte und geteilte, nicht bewusst zugängliche Muster (vgl. Bohnsack 1997; Bohnsack 2011) zugänglich werden (vgl. Lamnek 2010, S. 392). Entscheidend für die Wahl von Einzelinterviews ist hier die Annahme, dass es sich zwar in Teilen um kollektiv geteilte

⁴ Vgl. zum Verhältnis von *Objektiver Hermeneutik* und *Grounded Theory* STRÜBING (Strübing 2006), HILDENBRAND (Hildenbrand 2006), weitere methodische Vergleiche unter anderem bei KLEEMANN, KRÄHNKE und MATUSCHEK (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 198–206).

⁵ Vgl. zu Orientierungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich digitaler Medien in mediendidaktischer und -pädagogischer Hinsicht BRÜGGEMANN (Brüggemann 2013).

Wissensbestände handelt, jedoch zum einen gerade eine Heterogenität hinsichtlich medienpädagogischer Deutungsmuster in der untersuchten Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer anzunehmen ist (und damit nicht Orientierungsmuster, die innerhalb einer Gruppe kollektiv geteilt sind) und zum anderen Gedanken zu medienpädagogischen Fragen zumindest teilweise erst in der Interviewsituation entwickelt und reflektiert werden. Während Gruppendiskussionen es ermöglichen, die Kontextspezifität zu berücksichtigen (vgl. Lamnek 2010, S. 382), geht es hier gerade darum, einen Zugang zu medienpädagogischen Deutungsmustern als auf einer subjektiven Ebene in Form individueller Ausprägungen (vgl. Oevermann 2001a, S. 27 f.; Meuser 2011, S. 32) zugänglich und kontextunabhängig zu ermöglichen. Dem gewähren Einzelinterviews mehr Raum als Gruppeninterviews, sodass in dieser Hinsicht eine angemessenere empirische Zugänglichkeit in der Form des Einzelinterviews anzunehmen ist. Gleichwohl ist durch die Person der Interviewerin oder des Interviewers (wie auch bei Gruppeninterviews durch die Gruppe insgesamt) eine gewisse Abhängigkeit beziehungsweise Determiniertheit (vor allem im Sinne *sozialer Erwünschtheit*) der Antworten anzunehmen und im Rahmen der Auswertung zu reflektieren.

Qualitative Interviews zeichnen sich vor allem durch ihre Eigenschaft der Offenheit aus, wobei eine insgesamt möglichst geringe Einflussnahme durch die interviewende Person entscheidend ist. Jedoch bestehen wesentliche Unterschiede zwischen verschiedenen Formen qualitativer Interviews. Diese Formen lassen sich je nach als relevant erachteten Kriterien unterschiedlich kategorisieren, sodass insgesamt kein trennscharfes Set an Interviewformen besteht, sondern verschiedene Formen hinsichtlich verschiedener Kriterien Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen (Gegenüberstellungen und Kategorisierung u. a. bei Lamnek 2010, S. 307–309 und S. 349 f.). So kann beispielsweise kaum die Rede von *dem* Leitfadenterview sein, da verschiedene qualitative Interviewformen leitfadengestützt sind. Umgekehrt können jedoch verschiedene Interviewformen unter dem Begriff *Leitfadenterview* zusammengefasst werden, wenn auf diese gemeinsame Eigenschaft bei allen sonstigen Unterschieden abgehoben werden soll. Dass verschiedene Eigenschaften in verschiedenen Interviewformen ähnlich wiederzufinden sind und die Formen so nicht trennscharf sind, ist dem Umstand geschuldet, dass die Interviewformen im Rahmen methodologischer Ansätze, oft auch konkreter Forschungsprojek-

te, als eigenständige Form entwickelt wurden und so Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Übersichten u. a. bei Hopf 2008; Lamnek 2010, S. 326–350).

Für die angelegte Frage nach medienpädagogischen Deutungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern ist vor diesem Hintergrund eine Interviewform nötig, die zwar offen die Bedeutungssetzungen der Befragten in den Vordergrund stellt, jedoch auch Nachfragen und Steuerungen orientiert am theoretischen Vorwissen beziehungsweise sich sukzessive entwickelnden theoretischen Konzepten (im Sinne des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses) ermöglicht und so gleichzeitig Reflexionen anregt. Ein solcher Ansatz liegt dem *problemzentrierten Interview* (vgl. Witzel 1982, 2000) zugrunde, das hier als Ausgangspunkt dient. Diese Interviewform wurde von Andreas WITZEL ursprünglich unter Bezugnahme auf den Grounded-Theory-Ansatz entwickelt (vgl. Witzel 1982). Ziel ist es, das theoretische Vorwissen im Forschungsprozess zu reflektieren und die Interviews zwar im Ansatz als *narrativ* anzulegen, dann jedoch durch Nachfragen und Anregungen thematisch an theoretischen Konzepten zu orientieren.

Die Fokussierung eines bestimmten Problembereichs ist wesentliche Eigenschaft dieser Interviewform. Mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage wird diese thematische Fokussierung bei gleichzeitiger Offenheit, die auf Relevanzsetzungen durch die Befragten abzielt, vorgenommen. Das Interview ist leitfadengestützt, wobei der Leitfaden der interviewenden Person als thematische Orientierung dient, um nicht die durch die befragte Person von selbst angesprochenen Themenbereiche, die aufgrund der (vorläufigen) theoretischen Konzepte jedoch als relevant erachtet werden, in Nachfragen zu thematisieren (vgl. Witzel 2000, Absatz 8).

Im Ablauf des Interviews nach der Einstiegsphase sind dazu bestimmte Formen von Nachfragen vorgesehen. Dazu werden zunächst Aspekte der Erzählsequenzen aufgegriffen, um weitere Narrationen anzuregen und „den roten Faden weiterzuspinnen“ (Witzel 2000, Absatz 14). An diese narrative Phase schließen sich verständnisgenerierende Strategien an, bei denen WITZEL Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen unterscheidet (vgl. Witzel 2000, Absatz 16).

In diesen genannten Grundprinzipien weist das *problemzentrierte Interview* Ähnlichkeiten zu anderen Interviewformen auf, die ebenfalls mit Leitfäden arbeiten und methodologisch reflektierte Nachfragen systematisch integ-

rieren und insofern im Kontrast zu narrativen und biografischen Interviews stehen, soweit diese jedwede Beeinflussung der Befragten zu vermeiden suchen und damit Nachfragen erst im Anschluss an die durch die befragte Personen abgeschlossene Erzählphase vorsehen (vgl. Lamnek 2010, S. 328). So sind im *episodischen Interview* ebenfalls narrative Phasen und Formen von Nachfragen und stets neuen Erzählgenerierungen kombiniert (vgl. Flick 2011, S. 275). Dem zugrunde liegt die Unterscheidung von episodisch-narrativem Wissen, das in Narrationen seinen Ausdruck findet, und semantischem Wissen, dessen Hervorbringung die Nachfragen dienen (vgl. Flick 2011, S. 273 f.). Auch im *diskursiven Interview*, das Carsten G. ULLRICH (vgl. Ullrich 1999) speziell für die Analyse von Deutungsmustern entwickelte, sind Nachfragen explizit inbegriffen. Ausgehend von der Annahme, dass Deutungsmuster nicht direkt, sondern nur in ihren individuellen Derivationen empirisch zugänglich sind (vgl. Ullrich 1999, S. 5 f.), lehnt sich diese Interviewform an das enge Verständnis des Deutungsmusterbegriffs bei OEVERMANN an. Die Formen von Nachfragen sind vielfältig und konkret kategorisiert sowie ausführlich erläutert (vgl. Ullrich 1999, S. 15–20). Sie werden von ULLRICH selbst als recht „aggressiv“ eingeschätzt (vgl. Ullrich 1999, S. 21). Die Rolle von Formen von Nachfragen wird im Zusammenhang mit den Darlegungen zum Auswertungsprozess aufgegriffen.

4. Methodensetting und -beschreibung

Im Folgenden werden Erfahrungen zum methodischen Vorgehen aus dem Forschungsprojekt berichtet, wobei Schwerpunkte auf das Sampling, die Interviewform und den Auswertungsprozess gelegt werden.

Das *Sampling* gemäß eines Grounded-Theory-Ansatzes theoretisch zu fundieren, heißt im ersten Schritt ausgehend vom Stand des theoretischen Vorwissens eine Auswahl über zunächst einzubeziehende Fälle, das heißt hier einzelne Lehrerinnen und Lehrer, zu treffen. Wenngleich eine gewisse Streuung – also Unterschiedlichkeit der als relevant erachteten Eigenschaften – der zunächst interviewten Personen naheliegend ist, läuft man hier leicht Gefahr, sich einer quantitativen Logik etwa mit der Frage nach soziodemografischen Daten wie Alter und Geschlecht und weiteren Eigenschaften wie Schulform und unterrichtete Fächer anzuschließen. Ein solcher

Ansatz, der auch die Kombination entsprechender Merkmale einschließen würde, scheitert bereits an einer realistischere einzubeziehenden Anzahl an Interviews im Rahmen eines Qualifikationsvorhabens⁶ und entspräche gerade *nicht* dem Grundgedanken des Grounded-Theory-Ansatzes (vgl. Strauss 1991, S. 70 f.). Insofern können hier zu Beginn sehr offen Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlichen Alters einbezogen werden, da das Alter im Hinblick auf die Fragestellung als bedeutsam angenommen werden kann. Zugleich ist damit ein Ausgangspunkt gesetzt, von dem aus das weitere Sampling erfolgen kann, das im Zuge der Auswertung auch Eingrenzungen nach sich zieht (vgl. Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011, S. 366–372).

Dabei ist stets die Frage leitend, welche Fälle als nächstes einbezogen werden sollen (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 55). Als praktikabel erwies sich dabei das recht pragmatische Vorgehen, nicht persönlich, aber „über Ecken“ bekannte Personen für ein Interview anzufragen. Dieses Vorgehen ist nicht nur aufgrund eines gewissen Vertrauensvorschlusses in der Interviewsituation (aufgrund einer oder mehrerer „Mittelpersonen“) bei einer gleichzeitig nicht vorhandenen (möglicherweise beeinflussenden) persönlichen Beziehung von Vorteil, sondern auch für die hier interessierende Frage nach medienpädagogischen Deutungsmustern, da so Personen für Interviews gewonnen werden konnten, die sich nicht aufgrund der Ankündigung eines Medienbezugs im Forschungsvorhaben für die Teilnahme entschieden, und so eine für die Forschungsfrage relevante Selektion vermieden werden konnte.

Auf diese Weise konnten vier Personen für die ersten Interviews gewonnen werden, die in ihrer pädagogischen Arbeit medienpädagogischen Themen keine besondere Aufmerksamkeit widmen oder gar gezielt medienpädagogisch arbeiten. Im Sinne des theoretischen Samplings waren dann entsprechend Personen zu suchen, die bereits Bezüge zu medienpädagogischen Themen aufweisen. So gelang es beispielsweise, eine Lehrerin als Interviewpartnerin zu gewinnen, die die Forscherin für eine medien-

⁶ Wenn zu interviewende Personen aus den Eigenschaften von zum Beispiel zwei Geschlechtern, drei Schulformen und (nur) drei Altersgruppen in jeder möglichen Kombination der Ausprägungen der Merkmale einbezogen werden sollen, wären dies bereits 18 Personen, ohne dass hier deren unterrichtete Fächer berücksichtigt wären und Vergleiche von Personen mit gleichen Ausprägungen dieser Merkmale vorgenommen werden könnten.

pädagogische Weiterbildung angefragt hatte. Die Idee des theoretischen Samplings bezieht sich jedoch nicht nur auf die Auswahl von Fällen, in diesem Fall Personen. Vielmehr ist im Zuge der Analyse, und damit dem Prinzip des ständigen Vergleichens und der theoretischen Fortentwicklung folgend, nach weiteren beziehungsweise anders ausgeprägten Beispielen für Phänomene und Ausprägungen von deren Eigenschaften zu suchen (vgl. Strauss 1991, S. 43 f.). Dies charakterisiert das iterativ-zyklische Vorgehen mit der ständigen Rückkehr zu bereits kodiertem Datenmaterial (vgl. Strauss 1991, S. 45 f.). Auf dieses Vorgehen ist unten im Zusammenhang mit dem Auswertungsprozess zurückzukommen.

Das Vorgehen, das *problemzentrierte Interview* als Ausgangspunkt zu wählen und dabei Eigenschaften ähnlich angelegter Interviewformen (diskursives und episodisches Interview) mit zu berücksichtigen, lässt sich erst im Nachhinein als solches beschreiben. Zu Beginn des Forschungsprojektes steht zwar eine Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen (hier: das problemzentrierte Interview), das jedoch als *offen* – das heißt schon im nächsten Interview aufgrund gemachter Erfahrungen als modifizierbar – einzuschätzen ist.

Den ersten Schritt bildet die *Entwicklung eines Leitfadens*, der aufgrund des theoretischen Vorwissens im Zuge der Literaturrecherche und aufgrund professioneller Expertise, aber auch als eher persönlich einzuschätzender Erfahrungen entwickelt wird. Dieser entsteht nicht „aus einem Guss“, sondern wird sukzessive auch während des Erhebungsprozesses verändert, etwa wenn sich bestimmte Aspekte beziehungsweise Konzepte im Sinne des Grounded-Theory-Ansatzes erst während des Auswertungsprozesses als theoretisch relevant herausstellen. Der Leitfaden hält den erzählgenerierenden Stimulus fest, stellt dann jedoch keine Reihenfolge an Fragen dar, sondern eher eine „Hintergrundfolie“ (Witzel 2000, Absatz 8), an der während der Interviews die bereits angesprochenen Themen und Aspekte abgeglichen werden, um gezielt Nachfragen zu noch nicht thematisierten Bereichen zu stellen (vgl. Witzel 2000, Absatz 8). Erst nachdem bereits erste Interviews geführt und teilweise ausgewertet wurden, kristallisierten sich Ähnlichkeiten zu Prinzipien des episodischen Interviews heraus. Hier erweist es sich als vorteilhaft, vor Beginn des Erhebungsprozesses intensiv methodologische und methodische Literatur durchzuarbeiten, um

das eigene Vorgehen stets einordnen, reflektieren und methodische Alternativen und Modifikationsmöglichkeiten erkennen zu können.

Entscheidend für den Forschungsprozess war hier die Erkenntnis, dass sich Grundgedanken und Verfahrensweisen Uwe FLICKS zum *episodischen Interview* mit Vorgehensweisen WITZELS im *problemzentrierten Interview* perspektivisch ergänzen: Während FLICK die oben angesprochene Unterscheidung von Wissensformen zugrunde legt und aufgrund dessen die Kombination von Erzählungen und Nachfragen, jedoch ohne konkretere Ausführungen zu Reihenfolge und Formen der Nachfragen, vorsieht (vgl. Flick 2011), stehen bei WITZEL die Unterscheidung und Reihenfolge bestimmter Interviewphasen (allgemeine und spezifische Sondierung) und Nachfrageformen (Zurückspiegelungen, Verständnisfragen, Konfrontationen, direkte Fragen) im Vordergrund (vgl. Witzel 2000).

Trotz Bewusstmachung verschiedener Frageformen und im besten Falle auch vorheriger Übung der Interviewführung (vgl. Flick 2011, S. 275), stellt jedes Interview eine einzigartige Situation dar, die ihren eigenen Verlauf nimmt und vor allem *Ad-hoc*-Reaktionen und Entscheidungen der Interviewerin beziehungsweise des Interviewers erfordert. Dabei ist die Aufmerksamkeit auf den inhaltlichen Verlauf des Interviews (mit Hilfestellung durch den Leitfaden), die zwischenmenschliche Ebene und die ständige Einschätzung auf Metaebene zugleich gerichtet, vor deren Hintergrund *Ad-hoc*-Abwägungen vorgenommen und Entscheidungen zu Anschlussfragen getroffen werden müssen, die methodisch angemessen sind und gleichzeitig authentisch in die kommunikative Situation passen. Hier kommt die Ähnlichkeit qualitativer Interviews zur Alltagskommunikation zum Tragen, die im Sinne des interpretativen Paradigmas als förderlich zu betrachten ist (vgl. Lamnek 2010, S. 322). Damit sind oftmals deutliche Abstriche von der idealen „Lehrbuchform“ von Interviews zu machen. Das heißt hier, dass sich die Angemessenheit des Zeitpunkts und der Form einer Nachfrage möglicherweise im Nachhinein, oder auch schon im Moment ihrer Äußerung, anders einschätzen lässt. Insbesondere die sehr detailliert unterschiedenen Nachfrageformen in ULLRICHS Vorschlag zum diskursiven Interview (vgl. Ullrich 1999, S. 15–20) ließen sich nicht anspruchsvoll und methodisch sicher in dieser Exaktheit realisieren, erwiesen sich – wie später noch ausgeführt – analytisch jedoch im Auswertungsprozess als nützlich.

Insgesamt erwies es sich als weiterführend, Pausen bewusst auszuhalten, was einen größeren Unterschied zur Alltagskommunikation bedeutet, jedoch zum einen das Potential des eigenen Sortierens und Abwägens im oben genannten Sinne birgt. Zum anderen erfolgen im Falle von (auch unfreiwillig) eingelegten Pausen immer wieder überraschende Anschlüsse der interviewten Personen, sodass in der Folge die Aufmerksamkeit stärker auf das bewusste Aushalten von Pausen, gegebenenfalls mit Unterstützung durch verbale und nonverbale Zuhörersignale, gelegt werden konnte.

Entscheidend ist zusätzlich, zu akzeptieren, dass es auch in einem idealerweise sehr geübten und reflektierten Vorgehen kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Als hilfreich erwies sich hier in jedem Fall das *Postscript*, das WITZEL vorsieht, um Aspekte der Situation und Auffälligkeiten etwa zum nonverbalen Verhalten der interviewten Person sowie erste Interpretationsideen festzuhalten (vgl. Witzel 2000, Absatz 9), auch auf die Ebene der Interviewführung auszudehnen. Das heißt, auch Gedanken zum eigenen Verhalten als Interviewerin und etwa auffälligen Situationen, in denen sich zum Beispiel Nachfragen als besonders ergiebig oder eben ungeeignet erwiesen, festzuhalten und anhand dessen das methodische Vorgehen im Interview zu reflektieren. Insofern bietet jede Interviewsituation aufs Neue Übungspotential.

Die *Auswertung* der vollständig transkribierten Interviews beginnt – dem Grounded-Theory-Ansatz folgend –, sobald diese vorliegen und möglichst zeitnah. Hier diene MAXQDA als eines der etablierten Programme der qualitativen Datenanalyse⁷ zur Realisierung des Kodiervorganges.

In der ersten Phase des Kodierens (*offenes Kodieren*) werden Codes angelegt, die sich eher an der Oberfläche auf enthaltene Themen beziehen und damit die Daten vorstrukturieren, indem Passagen zu gleichen Themen denselben Codes zugewiesen werden. Dabei sind die Vorannahmen zu relevanten Themenbereichen, die sich auch im Leitfaden widerspiegeln, sehr präsent. Gleichzeitig zeigen sich bereits jetzt Unterscheidungen vorkommender Phänomene, die Differenzierungen erfordern und zur Benennung von Kategorien und Subkategorien (vgl. Strauss 1991, S. 99) führen,

⁷ Eine gängige Alternative ist beispielsweise *ATLAS.ti*; vgl. auch eine Liste von Programmen mit Detailinformationen und Links unter sosciso.de/de/software/datenanalyse/qualitativ, aufgerufen am 09. Januar 2019.

womit der Übergang in die Phase des *axialen Kodierens* gekennzeichnet ist. Beispielsweise mag es mehrere Stellen im Interview geben, in denen die Lehrerin auf die Rolle des Elternhauses zu sprechen kommt, was zunächst als Kategorie dient. Dabei werden einerseits vermutete oder explizit geäußerte Erwartungen von Elternseite an die Schule oder sie als Lehrerin berichtet, andererseits Annahmen der Lehrerin über Zusammenhänge der Mediennutzung eines Schülers mit gegebenen Bedingungen in der Familie geäußert. Mit diesem Beispiel sind mehrere Prozesse beziehungsweise Arbeitsschritte angesprochen, die hier zur Anwendung kommen. Zunächst zeigt sich hier bereits das Prinzip des ständigen Vergleichens (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 111 f.; Strübing 2014, S. 14 f.), indem (vorerst innerhalb eines Interviews, dann auch in Bezug zu anderen Interviews) Kategorien und deren Vorkommnisse verglichen werden, sodass weitere Differenzierungen entstehen. Dazu haben STRAUSS und CORBIN den Begriff des *Dimensionalisierens* eingeführt, der das Herausarbeiten von Eigenschaften eines Phänomens in ihren Ausprägungen bezeichnet (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 43; Strübing 2014, S. 22 f.). Darüber hinaus wird hier die Rolle des bereits vorhandenen Fachwissens deutlich. Zum einen dient es dazu, im Sinne der theoretischen Sensitivität Kategorien herauszubilden und einer gewissen forschenden Kreativität Vorschub zu leisten, zum anderen geht es darum, dieses Fachwissen und damit vorhandene theoretische Konzepte den Daten nicht einfach „überzustülpen“ (Strübing 2014, S. 58).

Die Systematisierung des Kodierprozesses mithilfe dieser Arbeitsprinzipien dient insofern auch der Kontrolle dieses Prozesses (vgl. Strübing 2014, S. 15 und S. 19). Dies sei – das oben genannte Beispiel aufgreifend – kurz illustriert: Im vorliegenden Fall berichtete eine Lehrerin von einem Jungen im Alter von zehn Jahren, der bei einer Klassenfahrt Spiele für eine tragbare Spielekonsole bei sich hatte, welche mit einer Altersfreigabe für ab Sechzehnjährige versehen waren. Sie berichtete in diesem Kontext von den familiären Hintergründen des Schülers und schlussfolgerte unter Verwendung der Bezeichnung „Schicht“⁸ eine starke Determiniertheit durch das Elternhaus.

⁸ „Schicht“ stellt eine weitere Kategorie dar, die hier zunächst als In-vivo-Code (wörtlich vorgekommene Formulierung, die so bezeichnend ist, dass sie selbst als Kode aufgenommen wurde, vgl. Strauss 1991, S. 64) und innerhalb dieses Falles auch im Kontext anderer Kategorien bedeutsam ist.

Das hier betrachtete Phänomen, welches im Auswertungsprozess – neben anderen Phänomenen auch aus anderen Interviews – unter der entwickelten Kategorie einer „Abhängigkeit vom Elternhaus“ gefasst wurde, ist mithilfe des Kodierparadigmas mit Fragen zu konfrontieren, die eine tiefere Analyse erlauben und gleichzeitig Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ebenfalls unter dieser Kategorie zusammengefassten Phänomenen (auch aus anderen Interviewsituationen) aufdecken. Fragen, die sich hier beispielsweise im Hinblick auf Interaktionen zwischen den Akteurinnen und Akteuren stellen (vgl. Strauss 1991, S. 57), sind die, wie die Lehrerin mit ihrer Feststellung und Einschätzung umgeht, ob sie beispielsweise die Mutter gezielt anspricht, ihr bestimmte Ratschläge gibt oder bestimmte Forderungen stellt oder auch mit dem Jungen selbst, mit Kolleginnen und Kollegen über ihre Erfahrung spricht. Dieses Vorgehen – das Dimensionalisieren und Entwickeln vorläufiger Hypothesen im Zuge des Vergleichens mithilfe des Kodierparadigmas – charakterisiert die Phase des axialen Kodierens, wobei einzelne Kategorien, die jeweils eine „Achse“ darstellen, intensiver betrachtet werden (vgl. Strauss 1991, S. 101). Dabei werden gleichzeitig stärker Zusammenhänge herausgearbeitet und Hierarchisierungen im Hinblick auf die Forschungsfrage vorgenommen, sodass jeweils als relevant erachtete Kategorien in die systematischen Vergleiche und tieferen Analysen aufgenommen werden (vgl. Strübing 2014, S. 17).

Im Zuge des *selektiven Kodierens* konnte dann anhand der Vergleiche herausgearbeiteter Kategorien ausgemacht werden, dass eine Defizitorientierung in verschiedenen Kategorien prägend ist, welche damit als (vorläufige) Schlüsselkategorie dient. Mit der Fokussierung einer Schlüsselkategorie (von möglicherweise mehreren) erfolgt eine stärkere theorieentwickelnde Abstrahierung, die auch Rekodierungen nach sich zieht (vgl. Strauss 1991, S. 63 f.; STRAUSS und CORBIN sprechen von Kernkategorien – Core Categories, vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94). Veränderungen bereits erfolgter Kodierungen vorzunehmen, die auch zu früheren Zeitpunkten im Kodierprozess nötig werden, geht oft mit dem Gefühl der Unsicherheit einher. Hier empfiehlt es sich, mehrere Backups der Projektdatei in MAXQDA zu speichern und zum Beispiel jeweils mit Datum zu versehen, um stets frühere Versionen einsehen zu können. Alternativ lassen sich parallele Kodierungen vornehmen, die gleichsam über die bereits bestehenden gelegt werden, was bei gleichzeitiger Einblendung aller Kodierungen jedoch zu zunehmender Unübersichtlichkeit führt. Entscheidend ist

die Wahl einer Vorgehensweise, mit der die Forscherin oder der Forscher selbst am besten zurechtkommt. In diesem Zusammenhang sei auf ein überaus hilfreiches Mittel hingewiesen, das im Rahmen eines Grounded-Theory-Ansatzes explizit vorgesehen ist und besonderen Stellenwert in der Theorieentwicklung besitzt: das Verfassen *theoretischer Memos* (vgl. Glaser/ Strauss 2008, S. 113 f.; Strauss 1991, S. 151–153 und S. 197 f.).

Die hier beispielhaft ausgewählte Schlüsselkategorie zeigt sich nicht nur im Hinblick auf die oben als Beispiel betrachtete Rolle des Elternhauses, in der eine starke Abhängigkeit angenommen wird, die jedoch in Negativbeispielen Erwähnung findet und von den Lehrerinnen und Lehrern insofern als ursächlich für den als negativ beziehungsweise defizitär bewerteten Medienumgang der Kinder erachtet wird. Sie zeigt sich auch in Kategorien, die sich unmittelbar auf Mediennutzungsweisen der Kinder (mit und ohne schulischen Bezug) beziehen. So ist beispielsweise eine Kategorie die des „Spiel- beziehungsweise Unterhaltungscharakters“ der Mediennutzung der Kinder beziehungsweise Jugendlichen, die von Lehrerinnen und Lehrern nicht als positiv wahrgenommen, sondern in dem Sinne als defizitär bewertet wird, dass damit eine ebenfalls explizierte mangelnde Reflexion des eigenen Medienhandelns unmittelbar zusammenhänge. Im Zuge des Vergleichens ist zu konstatieren, dass das Spiel durchaus als positiv aufgefasst werden könnte, etwa in dem Sinne, dass jegliches Lernen spielerische Züge hat und Spielen auch Lernen bedeutet oder dass Unterhaltung ein berechtigtes Interesse auch und gerade von Kindern ist, das mit ganz unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen situativ eingebettet ist.

An dieser Stelle sei noch der oben bereits angesprochene Rückbezug im Auswertungsprozess auf die *Interviewmethode* aufgegriffen: Während es bei den obigen Ausführungen zum methodischen Vorgehen im Zuge des Interviews darum geht, den weiteren Verlauf durch bestimmte Nachfragen zu steuern, beispielsweise zu neuen Narrationen anzuregen, ist der Fokus im Auswertungsprozess ein anderer: Hier liegt das Material unveränderlich vor und es geht um einen analytischen Zugang, bei dem zunächst Nachfragen kategorisiert und beispielsweise als Verständnisfragen erkannt werden können. Ziel dabei ist es, das Gesagte der befragten Person nicht nur für sich genommen, sondern auch vor dem Hintergrund der vorangegangenen Frage zu analysieren.

Darüber hinaus gilt es auch, den gesamten Interviewverlauf bei der Auswertung im Blick zu haben, das heißt dass eine vorgenommene Äußerung immer auch vor dem Hintergrund des bereits erfolgten Gesprächsverlaufs (inhaltlich aber auch beispielsweise in Bezug auf die Gestaltung der Beziehungsebene) zu betrachten ist. So ist – um im oben genannten Beispiel zu bleiben – die fragend intonierte Aussage der Interviewerin „also die Eltern aus dem Hintergrund die haben dann sowas vielleicht schon im Blick,“ vor dem Hintergrund des bereits Gesagten als Zurückspiegelung zu verstehen, die insofern einer kommunikativen Validierung dient (vgl. Witzel 2000, Absatz 16). Darauf folgt die Bestätigung der interviewten Lehrerin („ja, genau [...] auf jeden Fall“).

Gleichermaßen ist der Fortgang der Ausführungen der Lehrerin auch vor dem Hintergrund dieser Nachfrage einzuschätzen. Während zuvor die Rede davon ist, dass „aus den Elternhäusern wo gehobene Schicht ist“, eine auf die berufliche Zukunft des Kindes orientierte Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird, dass in der Schule der bedienende Umgang mit Computern geübt wird, schließt die Lehrerin nun kontrastierend an und berichtet von Familien, in denen die Eltern selbst „zocken“ (gemeint sind Computerspiele) und in denen jene Aufmerksamkeit auf die berufliche Zukunft nicht gegeben sei, sondern der Umgang mit Computern seitens der Eltern schlicht als „cool“ wahrgenommen wird. Diese Kontrastierung kann also gerade durch die bilanzierend (und auf kommunikativer Ebene appellierend) wirkende Nachfrage evoziert worden sein. Dies müsste nicht als Kontrast eingeordnet werden, die Lehrerin setzt damit jedoch an bereits erfolgte Ausführungen zu einer Familie an, in der sie den oben angesprochenen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Mediennutzung am Beispiel des „Zockens“ herstellte.

Hier zeigt sich, dass auch der Gesamtgesprächsverlauf bei der Analyse als bedeutsam einzubeziehen ist, da bereits Gesagtes bei weiteren Äußerungen egal welcher Art im Raum steht und sowohl bei expliziten Bezugnahmen als auch Äußerungen ohne expliziten Rückbezug zum Tragen kommt. Den Gesamtgesprächsverlauf zu betrachten und Nachfragen einzuordnen, hilft im Zuge der Analyse also, die Anschlüsse der befragten Personen (Erzählungen, Begründungen, Rechtfertigungen et cetera) auch vor diesem Hintergrund einzuordnen. Dabei kann das Postscript hinzugezogen werden, das beispielsweise auffällige nonverbale Reaktionen bei bestimmten Fragen oder Zeitpunkten im Gespräch festhält.

Im Zusammenhang mit dem Auswertungsverfahren durch die Forscherin stellt sich die Frage nach *Gütekriterien*. In diesem Zusammenhang wird idealerweise die Zusammenarbeit in Teams gefordert, auf die im fünften Kapitel einzugehen ist. Erfreulicherweise gewinnt die Diskussion zu Gütekriterien in der qualitativen Forschung insgesamt (vgl. u. a. Steineke 2008) sowie im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie im Speziellen (vgl. Strübing 2014, S. 79–95) zunehmend an Bedeutung. Sie kann hier jedoch nicht in angemessener Tiefe wiedergegeben werden, sodass es an dieser Stelle bei dem Verweis auf den Zusammenhang zum nötigen Pragmatismus im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (vgl. Kapitel 5) bleiben muss.

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach medienpädagogischen Deutungsmustern können diese im Zuge der in den angesprochenen Beispielen genannten Kategorien unterschiedlicher Ebenen (Defizitorientierung, überwiegender Spiel- beziehungsweise Unterhaltungscharakter der kindlichen beziehungsweise jugendlichen Mediennutzung, starke Abhängigkeit vom Elternhaus) theoretisch anschlussfähig gemacht werden, indem sie selbst als vorläufig zu betrachtende Deutungsmuster aufgefasst werden.

Die Herausarbeitung einer vorläufigen Schlüsselkategorie „Defizitorientierung“ weist auf *Anschlüsse* zu den Ergebnissen der von Sven KOMMER (vgl. Kommer 2010) durchgeführten Studie zum *medialen Habitus* von Lehramtsstudierenden hin. Ausgehend vom Habituskonzept Pierre BOURDIEUS nimmt er die Existenz eines medialen Habitus' an und untersucht diesen mittels Leitfadeninterviews bei Lehramtsstudierenden. Ohne den theoretischen Ansatz, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse dieser Studie hier näher ausführen zu können, sei auf ein zentrales Ergebnis hingewiesen, das eine besondere Anschlussfähigkeit zum hier beschriebenen Forschungsprojekt und seinen vorläufigen Ergebnissen aufweist: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden lässt sich in drei Typen unterscheiden, wobei die „ambivalenten Bürgerlichen“ überwiegen (Kommer 2010, S. 305; für eine differenziertere Darstellung vgl. Kommer 2010, S. 303–379; vgl. auch Biermann 2009). Entscheidend ist dabei, dass die Schülerschaft unterschiedlichen Milieus entstammt und insbesondere die populär-kulturell geprägte Mediennutzung von Jugendlichen, gerade aufgrund der Milieuunterschiede durch die Lehrerinnen und Lehrer dieses Habitusstyps, als Ansatzpunkt der Distinktion dient und abgelehnt wird (vgl. Kommer 2010,

S. 335). Hier wäre die Frage nach einer Defizitorientierung möglicherweise anschlussfähig.

Zudem ließen sich Anschlüsse der Ergebnisse übergeordnet auch in der Milieuforschung suchen, die solche Unterschiede und in diesem Zusammenhang insgesamt eine Defizitperspektive in kultureller Hinsicht von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht (vgl. Lange-Vester 2015). Einordnungen und Bezugnahmen zu angrenzenden theoretischen Ansätzen und empirischen Ergebnissen vorzunehmen, bedeutet auch im Anschluss an den Auswertungsprozess wiederum einen Rückbezug zum theoretischen Vorwissen herzustellen.

5. Reflexion

Das eigene Vorgehen kritisch zu reflektieren, begleitet den gesamten Forschungsprozess. Gerade Forschungsprojekte, die wie im vorliegenden Fall im Rahmen von Qualifikationsvorhaben *eigenständig* durchgeführt werden, sind stets von Unsicherheiten begleitet. Entscheidend ist es, das kontinuierliche Hinterfragen in einem konstruktiven Umgang positiv zu wenden. Im Idealfall stehen die Betreuerin oder – wie in meinem Fall – der Betreuer stets für große und kleine Fragen und Diskussionen zur Verfügung. Hilfreich ist auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Dieser konnte für mich erkenntnisbringend im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums erfolgen, wobei insbesondere der abweichende fachliche Bezug anderer Doktorandinnen und Doktoranden von Vorteil ist. Gerade in Bezug auf methodische Fragen erweist es sich immer wieder als fruchtbar, auch mit Forscherinnen und Forschern außerhalb der Medienpädagogik und damit relativ unabhängig vom Gegenstand diskutieren zu können. Schließlich erwiesen sich die *theoretischen Memos* ebenfalls als hilfreiches Mittel, sich bewusst des Standes vergewissern zu können, auch spontane Gedanken festzuhalten und so gleichsam Halt gebende Anker zu setzen.

Eine zentrale Frage im vorgestellten Forschungsvorhaben stellt die *Interviewform* dar, bei der ähnliche Ansätze und Elemente verschiedener Interviewformen integriert wurden. Dahinter steht ein Prozess, der von Suche und ständigen Abwägungen geprägt ist. Damit ging eine sehr breite Beschäftigung mit methodologischer und methodischer Literatur und somit

verschiedenen Ansätzen und Vorschlägen einher, die sich im Nachhinein als besonders fruchtbar erwies. Sie birgt zwar die Gefahr zunehmender Verunsicherung und weit über ein notwendiges Maß hinausgehender Einarbeitungen, die prinzipiell nie abgeschlossen sind und beispielsweise in zeitlich enger limitierten Vorhaben kaum umzusetzen sind. So galt es auch hier, erst mit zunehmendem Zeitdruck ein vorläufiges Ende zu finden. Im Nachhinein erweist sich jedoch eine umfassende Kenntnis methodologischer und methodischer Ansätze als Vorteil.

Letztlich geht es darum, in Kenntnis verschiedener Strömungen und methodologischer Hintergründe auf verschiedenen Ebenen eine Passung zu eigenen Zielen des Forschungsvorhabens vornehmen zu können. Gleichermäßen schärfen sich diese eigenen Ziele erst in Auseinandersetzung mit theoretischen (vgl. die Ausführungen zum Deutungsmusteransatz in Kapitel 4) und methodologischen sowie methodischen Ansätzen. Erst dann ist es zunehmend möglich, den Mut zu kreativen, aber reflektierten Vorgehensweisen und Ansätzen aufzubringen.

Mit Qualifikationsarbeiten als Form eigenständiger Forschungsprojekte gehen einige Spezifika einher: Mit der angesprochenen zeitlichen Limitierung stellt sich auch die Frage nach einem nötigen, aber methodologisch verträglichen Maß an Pragmatismus, etwa bei der Beendigung des Samplingprozesses in Abwägung des Kriteriums der theoretischen Sättigung im Hinblick auf die Reichweite der materialen Theorie (vgl. Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011, S. 374 f.).

Darüber hinaus arbeiten Forscherinnen und Forscher im Rahmen von Qualifikationsarbeiten in der Regel allein, während im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie (wie auch anderer Ansätze) gerade die Zusammenarbeit in Teams explizit positiv einbezogen ist (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 114). Hier können alternative Vorgehensweisen eine Annäherung ermöglichen, etwa wenn regelmäßig Auswertungen von Interviewsequenzen im Rahmen von Kolloquien vorgestellt beziehungsweise diskutiert werden können. Als zielführend erwies es sich hier, unabhängig von Kolloquien eigenständig den Kontakt zu Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern zu suchen und zufällig entstandene Kontakte zu nutzen, sodass eigenständig organisierte Treffen mit dem Ziel gemeinsamer Auswertungssitzungen stattfinden konnten.

In ständigen Möglichkeiten der Diskussion und Übung kommt die Sichtweise auf den Auswertungsprozess als „Kunstlehre“ zum Tragen (vgl. Strübing 2014, S. 19) – das *reflektierte Tun* ist der Weg, diese zu erlernen. Insofern ist es entscheidend, aufbauend auf Literaturstudium und praktischer Erfahrung und somit zunehmender Sicherheit, den Weg und Prozess des Forschens auch als nie abgeschlossenen Prozess des Lernens zu begreifen.

Literaturverzeichnis

- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, Wiesbaden: Springer VS
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Juventa, S. 492–502
- Bohnsack, Ralf (2011): Orientierungsmuster, in: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Budrich, S. 132–133
- Brüggemann, Marion (2013): Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften, München: kopaed
- Dallmann, Christine (2017): Schule, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 367–374
- Denzin, Norman K. (2007): Grounded Theory and the Politics of Interpretation, in: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The Sage Handbook of Grounded Theory, London: Sage, S. 454–471
- Dewey, John (2002 [1938]): Logik – Die Theorie der Forschung, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview, in: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit – Ein Studienbuch, Wiesbaden: Springer VS, S. 273–280
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008 [1967]): Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber

-
- Hildenbrand, Bruno (2005): Rezension zu Jörg Strübing, Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, in: Sozialer Sinn 6 (1), S. 155–157
 - Hildenbrand, Bruno (2006): Wider die Sippenhaft. Eine Antwort auf Jörg Strübing, in: Sozialer Sinn 1, S. 159–167
 - Hopf, Christel (2008): Qualitative Interviews, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360
 - Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens, Wiesbaden: Springer VS
 - Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang – Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress
 - Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel: Beltz
 - Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen, in: ZSE 35 (4), S. 360–376
 - Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse, in: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen: Leske+Budrich, S. 57–79
 - Meuser, Michael (2011): Deutungsmusteranalyse, in: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Budrich, S. 31–33
 - Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1992): Zur Einführung. Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie, in: Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 9–37
 - Oevermann, Ulrich (2001a [1973]): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern, in: Sozialer Sinn 1, S. 3–33
 - Oevermann, Ulrich (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn 1, S. 35–81

- Oevermann, Ulrich (2001c): Kommentar zu Christine Plaß und Michael Schetsche. Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster, in: Sozialer Sinn 3, S. 537–546
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Metzler, S. 352–433
- Plaß, Christine/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster, in: Sozialer Sinn 3, S. 511–536
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg
- Steineke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331
- Strauss, Anselm L. (1991 [1987]): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München: Fink
- Strübing, Jörg (2006): Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. Eine Replik auf Bruno Hildenbrand, in: Sozialer Sinn 1, S. 147–157
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden: Springer VS, S. 261–277
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung – Eine komprimierte Einführung für Studierende, München: Oldenbourg
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils, Wiesbaden: Springer VS
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996 [1990]): Grounded Theory – Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz

- Truschkat, Inga/Manuela, Kaiser-Belz/Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten. Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden: Springer VS, S. 353–379
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview, in: ZfS 28 (6), S. 429–447
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen, Frankfurt am Main/New York: Campus
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1), Art. 22 [Onlinedokument: dx.doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132, aufgerufen am 02. Mai 2019]

(Methoden-)Literatur zum Weiterlesen

- Bohnsack, Ralf (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Opladen: Budrich
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2008): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription, Opladen/Toronto: Budrich
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung – Eine komprimierte Einführung für Studierende, München: Oldenbourg

Lizenz

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