

Zum Zusammenspiel von Forschungsmethoden und ihren erkenntnistheoretischen Hintergründen. Ein Vergleich der Situationsanalyse und der Konstruktivistischen *Grounded Theory* am Beispiel eines narrativen Interviews

Bielefelder Arbeitsgruppe Forschungsmethodik DaF/DaZ

*(Sandra Ballweg, Göntje Erichsen, Mario Hähnlein, Silvia Introna,
Claudia Riemer, Nastassia Rozum, Bertrand Toumi Njeugue, Anika Zörner)*

Abstract: Empirische Forschungsmethoden sind nicht allein Werkzeuge, sondern vielmehr Ausdruck allgemeiner erkenntnistheoretischer und forschungsmethodologischer Grundannahmen in Bezug auf die Rekonstruktion eines Forschungsgegenstands und Ausgestaltung des Forschungsprozesses, wodurch wiederum die Ergebnisse beeinflusst werden. Im Zentrum dieses Beitrags stehen Ansätze der in der qualitativen Zweit- und Fremdsprachenforschung verbreiteten *Grounded Theory*. Zwei methodologische Weiterentwicklungen, die Konstruktivistische *Grounded Theory* nach Kathy Charmaz und die postmodern ausgerichtete Situationsanalyse nach Adele Clarke, werden v.a. hinsichtlich ihrer epistemologischen Grundannahmen sowie ihres methodischen Vorgehens miteinander verglichen, indem die beiden unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Interpretation desselben narrativen Interviews aus der DaZ-Professionsforschung einander gegenübergestellt werden. Der Vergleich zeigt, dass die Aufmerksamkeitslenkung im Forschungsprozess weitgehend von den ausgewählten Forschungsansätzen abhängt, insofern als diese nicht nur die Dateninterpretation prägen, sondern auch den Zugriff auf den Forschungsgegenstand bestimmen.

Empirical research methods are not merely tools but rather an expression of general epistemological and methodological assumptions concerning the research topic and the research design. As such, they determine the character of the results. To identify how methodology influences research practices and outcomes, we focus on two recent versions of Grounded Theory, namely Kathy Charmaz' Constructivist Grounded Theory and Adele Clarke's postmodern Situational Analysis, which we discuss and compare especially with regard to their underlying epistemological orientation and their procedures in data interpretation. To this end, we apply the two approaches to interpret a narrative interview with a student teacher in the field of second language provision. From this comparison, it becomes evident that the selected methodological approach crucially directs the researchers' attention in the research process by not only shaping the procedures in data interpretation but also by determining how a research topic is addressed in general terms.

Schlagwörter: Empirische Forschungsmethodologie, qualitative Dateninterpretation, Grounded Theory, Konstruktivistische Grounded Theorie, Situationsanalyse; empirical research methodology, qualitative data interpretation, Grounded Theory, Constructivist Grounded Theory, Situational Analysis.

Bielefelder Arbeitsgruppe Forschungsmethodik DaF/DaZ
(Ballweg, Sandra; Erichsen, Göntje; Hähnlein, Mario; Introna Silvia; Riemer, Claudia; Rozum, Nastassia; Njeugue, Bertrand Toumi; Zörner, Anika) (2021),
Zum Zusammenspiel von Forschungsmethoden und ihren erkenntnistheoretischen Hintergründen. Ein Vergleich der Situationsanalyse und der Konstruktivistischen Grounded Theory am Beispiel eines narrativen Interviews.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 271–318.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

„[J]eder methodisch forschende Zugriff auf die empirische Welt [setzt] immer bestimmte sozialtheoretisch fundierte Grundannahmen über die Beschaffenheit unseres Gegenstands voraus“ (Strübing 2018: 46–47). Dieser auch in der Fremdsprachenforschung geteilten Prämisse folgend gehen wir davon aus, dass empirische Methoden nicht lediglich als Werkzeuge zur Erfassung eines Gegenstandes verstanden werden können, sondern dass die theoretischen Grundannahmen einer Methode vielmehr den zu untersuchenden Gegenstand formen. Aus dieser Feststellung ergeben sich Fragen zum Verhältnis von Theorien und Methoden für die empirische Forschungspraxis: Was genau ist eine Forschungsmethode? Was impliziert eine Methode und was ist ihre Rolle im Forschungsprozess? Inwiefern modifizieren eine Methode und ihre erkenntnistheoretischen Wurzeln den Forschungsgegenstand? Inwiefern prägt die Methode dementsprechend auch die Ergebnisse?

Im Zuge von Diskussionen zu diesen Fragen im Rahmen eines Forschungskolloquiums an der Universität Bielefeld entstand eine Arbeitsgruppe, die sich diesen Fragen widmet. Erste Diskussionsergebnisse werden im vorliegenden Beitrag dargestellt. Dafür werden zwei methodologische Weiterentwicklungen der *Grounded Theory* (GT) in den Blick genommen: die konstruktivistische *Grounded Theory* (KGT) nach Kathy Charmaz und die postmodern ausgerichtete Situationsanalyse (SitA) nach Adele Clarke.

Die Arbeit mit GT-Zugängen bietet sich dabei aus verschiedenen Gründen an: GT stellt nach wie vor einen der verbreitetsten Forschungsansätze in der qualitativen Sozialforschung dar und verdient schon deshalb eine genauere Betrachtung. Charmaz und Clarke legen mit der KGT und der SitA umfassende Weiterentwicklungen eines bewährten Forschungsverfahrens vor, die auch für die Fremd- und Zweitsprachenforschung im deutschsprachigen Raum relevant sind. Darüber hinaus ist die GT in ihren unterschiedlichen Spielarten ein relativ umfassendes Theorie-Methoden-Paket, sodass das Zusammenspiel von theoretischem Zugang, forschungspraktischer Umsetzung und Forschungsergebnissen besonders gut nachvollziehbar sein sollte.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die beiden Methodologien mit ihren erkenntnistheoretischen Ausrichtungen anhand eines Beispiels nachzuvollziehen und die jeweiligen Auswirkungen auf den Forschungsgegenstand und damit auch auf die Ergebnisse zu diskutieren. Unter der Fragestellung, inwiefern unterschiedliche Methoden bzw. deren erkenntnistheoretischer Hintergrund den Gegenstand und somit letztlich die Ergebnisse formen, wurden die mit den jeweiligen Forschungsansätzen verbundenen Methoden (insb. zur Dateninterpretation) auf ein identisches Interviewdatum angewendet. Bei dem Interviewdatum handelt es sich um ein thematisch

fokussiertes narratives Interview mit einer Lehramtsstudentin, die gerade ihr im Rahmen des Studiums obligatorisches Praxissemester an einer deutschen Schule abgeschlossen hat. Leitend bei der Auswertung des Interviews war die Frage, wie die Studentin ihr Praxissemester in Bezug auf Erfahrungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) rekonstruiert. Dabei war die Frage nur ein Ausgangspunkt für die Interpretation, die sich dann in der für die GT typischen Form entlang der Daten weiterentwickelte.

In diesem Beitrag sind die Beantwortung dieser Forschungsfrage sowie die Ergebnisse der Interpretation allerdings der oben umrissenen Frage nachgeordnet. Wir nehmen das Ergebnis vorweg: Auch wenn beide Methoden in der Grundaussage zu einem ähnlichen Ergebnis führen, bleiben doch deutliche Spuren der jeweiligen Bezugspunkte erkennbar – während die KGT nach Charmaz verstärkt die individuellen Handlungen der Forschungssubjekte fokussiert, versteht die SitA nach Clarke vielmehr die Situation als Ganzes als Forschungsgegenstand.

Bevor allerdings der Vergleich der Methoden dargestellt wird, werden im Folgenden zuerst die Datengrundlage sowie der Erhebungskontext des Interviewdatums vorgestellt, auf die wir bei der Diskussion der Methoden immer wieder exemplarisch Bezug nehmen. Anschließend werden die KGT und die SitA als Weiterentwicklung der GT in ihrem Vorgehen dargestellt. Auf der Basis der Ergebnisse der Dateninterpretation sollen in einer vergleichenden Diskussion schließlich die Unterschiede beider Methodologien und dabei insbesondere die Unterschiede der Methoden der Dateninterpretation herausgearbeitet werden.

2 Datengrundlage

Die Datengrundlage dieses Artikels bildet ein narratives Interview, welches im Rahmen eines Promotionsprojekts (Zörner in Vorb.) geführt wurde, das im Bielefelder Programm der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verortet ist. Der Kontext dieses Interviews soll im Folgenden kurz erläutert werden.¹

Die Forderung nach einer Stärkung des Praxis- und Berufsbezugs in der Lehrer*innenbildung stellt seit jeher ein Reformanliegen im Kontext der Ausbildung von Lehrer*innen dar (vgl. Weyland/Gröschner/Košinàr 2019: 7). Im Zuge gegenwärtiger

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann an dieser Stelle leider nicht das vollständige Interview veröffentlicht werden.

tiger Reformen wurde in diesem Zusammenhang auch das sogenannte Praxissemester eingeführt, wobei es sich um eine fünfmonatige Praxisphase handelt, in der Lehramtsstudent*innen die Möglichkeit erhalten, ihre Lehrer*innenrolle in der schulischen Praxis zu erproben sowie ausgewählte Aspekte derselben innerhalb von kleinen Studienprojekten zu erforschen. Obwohl über die Rolle des Fachs DaZ im Lehramtsstudium und über die Relevanz der (zweit-)sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Schüler*innen für eine erfolgreiche Partizipation im Fachunterricht weitestgehend Konsens besteht (vgl. Ohm/Zörner 2019: 125), steht eine bessere Einbindung des in Nordrhein-Westfalen obligatorischen Moduls Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Modul) in die praxisbezogenen Strukturen des Lehramtsstudiums bisher noch aus. Daher beschäftigt sich das Promotionsprojekt mit den Erfahrungen von Student*innen im Kontext von DaZ und Mehrsprachigkeit im Praxissemester und führt hierzu thematisch fokussierte narrative Interviews² mit Absolvent*innen des Praxissemesters. Das Interviewdatum, was in diesem Artikel bearbeitet wird, stammt aus einem solchen Interview mit einer Lehramtsstudentin (Pseudonym Isabella) der Unterrichtsfächer Mathematik und Sozialwissenschaften. Das Interview wurde zwei Monate nach Abschluss der schulpraktischen Phase des Praxissemesters geführt und Isabella produziert im Rahmen des Interviews eine insgesamt 29-minütige monologische Eingangserzählung.

Der Einbezug der Daten in dieser Studie, die im Rahmen des Projekts BiProfessional erhoben wurden, wurde zunächst rechtlich und forschungsethisch geprüft. Bei den forschungsethischen Überlegungen wurde unter anderem der Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zugrunde gelegt.³ Die Einverständniserklärung deckte eine anonymisierte Nutzung auch in diesem Rahmen ab und die Teilnehmerin war über diese Möglichkeit informiert und damit einverstanden.⁴ Nur der Interviewerin war Isabellas Identität bekannt. Den anderen Forscher*innen lagen nur die anonymisierten Daten vor. Grundsätzlich ist zu beachten,

² Obwohl narrative Interviews mittlerweile verstärkt in der Biografieforschung eingesetzt werden (vgl. Daase 2018: 183), setzte Schütze selbst das narrative Interview zunächst in einer Studie zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen ein (Schütze 1977). Auch bei dem im Beitrag analysierten Interview handelt es sich um ein dementsprechend thematisch fokussiertes narratives Interview, welches lediglich den berufsbiografisch bedeutsamen Lebensabschnitt der Lehramtsausbildung mit Fokus auf das Praxissemester bzw. Erfahrungen im Themenfeld DaZ und Mehrsprachigkeit fokussiert. Der zu Beginn des Interviews formulierte Erzählstimulus lautete demzufolge: „Sie wissen, ich interessiere mich für das Thema Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext. Sie waren ja selbst auch bereits im Praxissemester und ich möchte Sie jetzt bitten, mir ihre persönliche Geschichte vom Praxissemester und ihre Erfahrungen mit der ja nun zunehmend mehrsprachigen Schule bis heute zu erzählen“.

³ <https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Ethikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf> (10.04.2021).

⁴ Drei zentrale Maßnahmen, die bei im Sinne einer forschungsethisch angemessenen Datenerhebung ergriffen wurden, waren a) die Bereitstellung von Informationen über die Vertraulichkeit

dass Isabella als Studentin im Praxissemester eng mit der Universität, an der die Interviewerin beschäftigt ist, verbunden ist, und hier ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis besteht. Die Teilnahme an der Studie fand nicht nur mit Isabellas Einverständnis statt, sondern vielmehr auf ihre Initiative hin.

Die 29-minütige Eingangserzählung aus dem Interview wurde sowohl mit dem Vorgehen der KGT als auch situationsanalytisch ausgewertet. Das Vorgehen bzw. erste Ergebnisse der jeweiligen Analysemethoden sollen im Folgenden an ausgewählten Beispielen expliziert werden.

3 *Grounded Theory* und ihre Weiterentwicklungen

3.1 Die Ursprünge der *Grounded Theory*

Seit einigen Jahrzehnten ist die GT in ihren verschiedenen Spielarten ein zentrales forschungsmethodisches Programm in der qualitativen Forschung und auch in der Fremd- und Zweitsprachenforschung vertreten. Die verschiedenen GT-Versionen gelten als theoretisch gut fundiert und datennah (vgl. z.B. Demirkaya 2014: 221; Strübing 2014: 2).

Ursprünglich wurde die GT in den 1960er Jahren von Anselm Strauss und Barney Glaser in den USA als Gegenbewegung zu der zu dieser Zeit vorherrschenden hypothetisch-deduktiven Theoriebildung entwickelt (Glaser/Strauss 1967), wobei das Ziel verfolgt wurde, die Theoriebildung gegenüber der Theorieüberprüfung aufzuwerten (vgl. Kelle 2007: 33). Die ursprünglich erkennbare, zumindest der Rhetorik nach radikal-induktivistische Orientierung wurde nicht beibehalten; stattdessen entwickelte sich eine im (amerikanischen) Pragmatismus verankerte Vorgehensweise zur systematischen Erarbeitung eines Phänomens in enger Anbindung an das Datenmaterial. Während alle GT-Spielarten sich als mehr oder weniger stark induktivistisch beschreiben, wird deutlich, dass auch deduktive und vor allem abduktive Elemente einen großen Anteil an der Interpretationsarbeit haben (vgl. Strauss 1998: 36–40, vgl. dazu auch Reichertz 2009 und Bendassolli 2013; zum „induktivistischen Selbstmissverständnis der *Grounded Theory*“ vgl. Kelle 1994).

Schon im *Discovery*-Band von 1967 ist erkennbar, dass Glaser und Strauss unterschiedliche theoretische Positionen vertraten. Während Strauss sich durch seine Tätigkeit an der Chicago School eng mit pragmatistischen und symbolisch-

und Anonymität, b) die Bereitstellung ausreichender Informationen durch die Forschenden sowie c) das Erlangen eines „informed consent“ (vgl. z.B. Kvale/Brinkmann 2009: 71; Mackey/Gass 2005: 27).

interaktionistischen Denkrichtungen verbunden fühlte, in denen in der Situation verankerte Kommunikation und soziales Handeln als Grundpfeiler soziologischer Theoriebildung verankert sind, war Glaser durch die Columbia School und den Einfluss Lazarsfelds geprägt, die eher in einer quantitativen Tradition standen. Im späteren Verlauf trennten sich ihre Wege: Während Glasers weitere Arbeit vor allem durch hohe Erwartungen an die Offenheit bei der Arbeit mit Daten gekennzeichnet war (z.B. 2002), entwickelte Strauss, dann mit Juliet Corbin, die Arbeit mit dem im Pragmatismus verankerten sog. Kodierparadigma (vgl. z.B. Corbin/Strauss 2008: 89; Strauss/Corbin 1996), dem Glaser zu forcierte Bezugnahme auf theoretisches Vorwissen vorwarf (zum Methodenstreit zwischen Glaser und Strauss und Glasers *forcing*-Vorwurf vgl. beispielsweise Eaves 2001; Kelle 1994: 43–46; Strübing 2014: 65–78).

Aber nicht nur Glaser und Strauss selbst entwickelten die GT weiter. Auch in Deutschland entstanden Verfahren, z.B. die *Reflexive Grounded Theory* von Breuer, Muckel und Dieris (2018), die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgten und in verschiedenen Disziplinen verankert sind. Von besonderer Bedeutung und Reichweite sind allerdings die Arbeiten der sogenannten zweiten Generation der GT in den USA, eine Generation von Wissenschaftlerinnen, die selbst mit Glaser oder Strauss gearbeitet hatten.

Beeinflusst von den Versionen von Glaser und Strauss entwickelte zunächst Kathy Charmaz die KGT, in der sie Elemente verschiedener Versionen der GT zusammenbrachte. Zentral sind zum einen die Übernahme des Emergenz-Postulats und eine das *forcing* der Daten vermeidende Methodenoffenheit nach Glaser (1978; 1992), zum anderen die theoretischen Bezüge zum Pragmatismus nach Strauss (1998) sowie die Übernahme des Konstrukts der theoretischen Sensibilität aus der ursprünglichen Version der GT (Glaser/Strauss 1967) – wobei die KGT laut Charmaz auf einer relativistischen, nicht-objektivistischen Epistemologie aufbaute, die von ihr als konstruktivistisch bezeichnet wird (vgl. Charmaz 2011b: 95).

Auf Basis der GT sensu Strauss entstand die SitA nach Adele Clarke (2005, 2012; Clarke/Friese/Washburn 2018), die eine postmoderne Ausrichtung aufweist und konstruktivistische Elemente einschließt. Kennzeichnend sind außerdem der Einbezug diskursanalytischer Elemente, ein erkennbarer gesellschaftspolitischer Impetus sowie die Integration des soziologischen Konzepts von sozialen Welten und sozialen Arenen (*social worlds and arenas*) (vgl. z.B. Clarke/Star 2007).

Wie Strauss und Glaser haben auch Charmaz und Clarke einen soziologischen Hintergrund und waren oder sind im Bereich der Gesundheitswissenschaften tätig. Die Unterschiede in ihren Arbeitsschwerpunkten spiegeln sich allerdings in gewisser Weise in ihrer methodologischen Ausrichtung und damit auch in ihrem konkreten

methodischen Vorgehen: Charmaz forscht im Rahmen der medizinischen Soziologie und Sozialpsychologie zu Themen wie Gesundheit und Krankheit, Sterben und Tod. Seit Beginn der 1990er Jahre beschäftigt sie sich zunehmend mit methodologischen Fragen der qualitativen Forschung. Clarke verortet ihre Arbeiten zu Frauen und Gesundheit in der feministischen Forschung und konzentriert sich seit den frühen 1990er Jahren in diesem Forschungsbereich auf durch postmoderne Diskurse und kritische Theorien geprägte Fragen, z.B. nach der Rolle von Technik.

Insgesamt wird deutlich, dass diese beiden Ausrichtungen der GT, die wir im vorliegenden Beitrag diskutieren und die wir auf das Interviewdatum anwenden, in ihrer Entstehung wie auch epistemologisch sehr eng miteinander verbunden sind, aber doch jeweils eine spezifische Ausprägung haben, die sich nicht nur in der epistemologischen Ausrichtung widerspiegelt, sondern sich auch in forschungspraktischen Fragen niederschlägt. Gerade die große Nähe und die auch in den Ergebnissen zu erwartenden Gemeinsamkeiten machten dieses Projekt für uns besonders reizvoll, um den Einfluss der methodologischen Ausrichtung und methodischen Umsetzung auf Forschungsprozess und Ergebnisse näher zu beleuchten. Im nächsten Schritt werden wir zunächst die Besonderheiten der KGT in theoretischer und forschungspraktischer Hinsicht betrachten, bevor wir die SitA diskutieren.

3.2 Konstruktivistische *Grounded Theory*

3.2.1 Erkenntnistheoretische Verortung

Die KGT bezeichnet Charmaz (2011a: 184) als „zeitgenössische Revision der klassischen GTM von Glaser und Strauss“. Die Natur dieses neuen Ansatzes ist jedoch komplexer, denn er setzt sich aus Elementen verschiedener Versionen der GT zusammen, wie im Folgenden durch eine neue pragmatistische Auffassung von Emergenz gezeigt wird. Daher changiert die Rezeption dieses Ansatzes zwischen der Wahrnehmung einer Akzentverschiebung auf schon existierende implizite Aspekte der GT (vgl. Strübing 2014: 99) bis hin zu einem ‚ground zero‘, von dem aus sich die Soziologie vollständig erneuert (vgl. Denzin 2014).

Die KGT lehnt die Existenz einer neutralen Forschungswirklichkeit ab. „Eine reale Welt existiert, sie ist aber nie unabhängig von den Betrachter/innen, die sie von multiplen Standpunkten aus sehen können“, betont Charmaz (2011a: 184) in Anlehnung an Clarke (2003, 2005, 2006, 2007). Empirische Daten werden somit als soziale Konstruktionen angesehen, die im Rahmen kontextspezifischer Interaktionen zwischen Forscher*innen und Untersuchungspersonen entstehen. Konkret heißt das, bei der Dateninterpretation die Subjektivität der Untersuchungspersonen und der Forscher*innen sowie die sozialen und situationalen Kontexte, in denen das Datenmaterial entsteht, zu reflektieren und explizit zu machen (vgl. Charmaz

2011a: 185). Mit dem Ziel, die in sozial konstruierten Diskursen verankerten individuellen Perspektiven der Untersuchungsteilnehmer*innen zu identifizieren, wird im Interpretationsprozess große Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form der Äußerung gelegt und insbesondere auf die darin versteckten Annahmen und impliziten Bedeutungen (vgl. ebd.: 195; Charmaz 2011b: 99–100).

Durch die Konzeption von Handlungen als sozial konstruiert und eine damit verknüpfte reflexive Haltung der*des Forscher*in begründet Charmaz (2011a: 188) die konstruktivistische Untermauerung ihrer GT. Die Verortung innerhalb des Konstruktivismus bleibt jedoch sehr vage. Nur an einzelnen Stellen behauptet Charmaz (u.a. 2014: 14; 2008: 409), sich auf den sozialen Konstruktivismus zu stützen, wobei sie sich dabei u.a. auf Vygotsky (1962) und allgemein auf die Betonung der Relevanz von sozialem Kontext, Interaktion und interpretativem Verständnis bezieht. In den Ausführungen Charmaz' mangelt es jedoch nicht nur an Eindeutigkeit, wie Hohage (2016: 111) anmerkt, sondern es fehlt an einer grundlegenden Diskussion der (sozial)konstruktivistischen Untermauerung der KGT, z.B. hinsichtlich der Frage nach dem Handlungsverständnis innerhalb des Ansatzes. Statt der Suche nach Anzeichen für den konstruktivistischen Ansatz, auf den sich Charmaz stützt, scheint es daher sinnvoller, ihre Erklärungen zur eigenen Verwendung des Begriffs Konstruktivismus nachzuvollziehen. In einem Interview mit Antony J. Puddephatt (Charmaz 2011b: 95) erläutert Charmaz: „Im Grunde dachte ich, das Kapitel über objektivistische vs. konstruktivistische GTM sei eine Möglichkeit, eine Methode zu retten, die Gefahr lief, ausrangiert zu werden, weil viele diese als veraltet ansahen.“ Der Begriff Konstruktivismus wird als Gegenpol zum Objektivismus benutzt und somit fast nur in dieser Gegenüberstellung betrachtet. Dies bestätigt Charmaz in der zweiten Auflage ihres Hauptwerkes zur KGT (vgl. Charmaz 2014: 13–14).

Im Gegensatz zu den unsystematischen Bezügen zum Konstruktivismus beansprucht Charmaz die Denkweise der Chicago School als Paradigma ihres Ansatzes und setzt sich gründlich mit den pragmatistischen und symbolisch interaktionistischen Elementen der KGT auseinander (vgl. Charmaz 2014: 261–284; Charmaz 2005: 521–525). Daher lässt sich „ein hohes Passungsverhältnis“ der pragmatistischen GT von Strauss und Corbin und der konstruktivistischen Variante Charmaz' erkennen, die die abgrenzende Rhetorik Charmaz' nicht rechtfertigt (vgl. Strübing 2014: 99).

Außer Zweifel steht Charmaz' Absicht, die KGT von einer positivistischen Orientierung der klassischen GT-Ansätze zu befreien, die sie z.B. in der Vorgabe konkreter technischer Prozeduren im Rahmen des axialen Kodierens (vgl. z.B. Strauss 1987; Strauss; Corbin 1990) sieht (Charmaz 2005: 509; 531). Charmaz erklärt diesen Standpunkt allerdings nicht weiter (vgl. die Kritik von Strübing 2014: 98). In

einer späteren Publikation spricht Charmaz nur noch von einer positivistischen Orientierung des *Discovery*-Buchs und der späteren GT-Variante Glasers (vgl. Thornberg/Charmaz 2014: 154).

Kennzeichnend für die KGT ist ihr emergenter, komparativer, offener und abduktiver Charakter (vgl. Charmaz 2011a: 191). Den Emergenz-Begriff übernimmt Charmaz aus der ursprünglichen Version der GT (Glaser/Strauss 1967) sowie aus den Arbeiten Glasers (1978; 1992), entwickelt jedoch eine neue pragmatistische Begriffsauffassung (vgl. Charmaz 2005: 508). *Emerging* bezeichnete ursprünglich das induktivistische Vorgehen, wodurch Erkenntnisse aus den Daten auftauchen, ohne dass theoretisches Vorwissen in die Analyse miteinfließt. Dies wurde – wie bereits oben erwähnt – als Gefahr wahrgenommen, den Daten schon existierende theoretische Erkenntnisse aufzuzwingen (*forcing*). Charmaz kritisiert jedoch die radikale induktivistische Erklärung Glasers, wonach Erkenntnisse aus den Daten unabhängig von den Forscher*innen emergieren, und betont die Rolle der*des Forscher*in im Interpretationsprozess: „No qualitative method rests on pure induction [...] our conceptual categories arise through our interpretations of data rather than emanating from them“ (ebd.: 509). Daher erklärt Charmaz Emergenz durch das Konstrukt der theoretischen Sensibilität, die erfahrungsbedingte Fähigkeit der*des Forscher*in, Relevanz in den Daten zu erkennen und „über empirische Daten in theoretischen Begriffen zu reflektieren“ (Kelle 2011: 238). „With this type of sensitivity, grounded theorists discern meanings in their emergent patterns and define the distinctive properties of their constructive categories concerning these patterns“ (Charmaz 2014: 161). In diesem Verständnis ist unter Emergenz nicht (nur) das Auftauchen von Erkenntnissen aus den Daten zu verstehen, sondern sie schließt auch subjektive Konstruktionsprozesse auf der Basis der theoretischen Sensibilität der*des Forscher*in ein.

Die KGT ist insofern komparativ, als dass das Prinzip des ständigen Datenvergleichs, das schon in der *Discovery*-Publikation als strategische Methode der Theoriegenerierung thematisiert wurde (vgl. Glaser/Strauss 1967: 21), übernommen wird: In jeder Phase des Interpretationsprozesses anhand der KGT werden Vergleiche gezogen (s. Kap. 3.2.2). Da wenige methodologische Vorschriften für die Interpretation gegeben werden, lässt sich die KGT als offen bezeichnen. Aufgrund der abduktiven Logik des Ansatzes erweist sich die Dateninterpretation anhand der KGT als iterativer Prozess, währenddessen das empirische Material immer wieder hinzugezogen wird (vgl. Charmaz 2011a: 191). Eine besondere Haltung der*des Forscher*in, die in Anlehnung an Henwood und Pidgeon (2003: 138) als *theoretical agnosticism* bezeichnet wird (vgl. Thornberg/Charmaz 2014: 161), begünstigt diese abduktive Vorgehensweise. Hierdurch geht die*der Forscher*in offen, gleichsam „mit Zweifeln“, an die Forschung heran und versucht, Funde „rückgreifend auf eine

Reihe von Theorien die [er*sie] kennt, theoretisch zu betrachten“ (Charmaz 2011b: 101).

Kern des Interpretationsverfahrens anhand der KGT – so wie anderer Ansätze der GT – ist das Kodieren der Daten und das Schreiben von Memos. Wenn Codes das Ergebnis aus dem Interpretationsprozess darstellen (s. Kap. 3.2.2), sind Memos der Ort, an dem Interpretation stattfindet. Es ist nämlich das Schreiben von Memos, das eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ermöglicht, wodurch Codes und Kategorien aus den Daten emergieren bzw. in den Daten konstruiert werden. Somit zeigen die Memos den Weg zur Theorieformulierung, betont Charmaz (2014: 164). Im Einklang mit dem Prinzip der Methodenoffenheit werden keine Vorschriften für das Schreiben von Memos gegeben, bis auf eine grobe Unterscheidung in frühe und späte Memos (ebd.: 169–170).

Im Folgenden wird der Kodierprozess der KGT erläutert, wobei eine Teilgruppe der Autor*innen dieser Publikation die monologische Eingangserzählung der Lehramtsstudentin und Praxissemesterabsolventin Isabella mit diesem Verfahren analysierte. Während die erste Kodierphase, das *initial coding*, individuell durchgeführt wurde, fand die zweite Kodierphase, das *focused coding*, gemeinsam statt. Erst nach Abschluss der Datenanalyse wurden die Interpretationsergebnisse mit den Kolleg*innen, die den Datensatz anhand der SitA interpretiert hatten, diskutiert.

3.2.2 Forschungsmethodisches Vorgehen: Kodieren

3.2.2.1 Initial Coding

Unter Datenkodierung ist ein Prozess zu verstehen, durch den die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 39). Im Sinne der KGT besteht das Kodieren aus mindestens zwei Schritten: (1) dem *initial coding* und (2) dem *focused coding* (Charmaz 2014: 113). Eine dritte Kodierphase, das *theoretical coding*, kann im Anschluss an das *focused coding* noch durchgeführt werden, ist jedoch nicht zwingend nötig (ebd.: 150–155).

Das *initial coding* – auch als *open coding* bezeichnet (vgl. Thornberg/Charmaz 2014: 156) – besteht darin, die Daten Wort für Wort, Zeile für Zeile und/oder Segment für Segment zu lesen, zu benennen und miteinander zu vergleichen (vgl. Charmaz 2014: 124–132; Thornberg/Charmaz 2014: 156). Es geht darum, dass Codes offen konstruiert werden, indem Handlungen in den Daten zuerst identifiziert und ihnen Namen gegeben werden, die aus der Sicht des*der Forscher*in am besten das ausdrücken, was gerade in den Daten geschieht („*coding for action*“). Anschließend werden die Codes klassifiziert und vorläufige Kategorien gebildet. Da der Fokus auf die Perspektive der Forschungsteilnehmer*innen zu setzen ist – und nicht auf die Themen, für die der Gebrauch von Nomen angebracht wäre –, empfiehlt

Charmaz, im Englischen mit Gerundium zu kodieren, das heißt der Verbform mit dem Suffix *-ing* (z.B. *avoiding attention, becoming sad, giving up future orientation*) (Thornberg/Charmaz 2014: 158; Charmaz 2014: 116–117).

Eine Herausforderung des *initial coding* im Deutschen besteht darin, dass es im Deutschen unterschiedliche Möglichkeiten gibt, das, was im Englischen mit dem Gerundium ausgedrückt wird, zu versprachlichen (z.B. infinites Verb, substantiviertes Verb, Passivstrukturen). Unabhängig davon, welche sprachlichen Mittel für das deutschsprachige Kodieren verwendet werden, soll das zentrale Anliegen von Charmaz' Ansatz beachtet werden: Beim *initial coding* sollen Handlungen, die in den Daten stattfinden – also „*enacted processes*“ (Charmaz 2014: 245) –, sowie die Perspektiven der Forschungsteilnehmer*innen fokussiert werden (vgl. ebd.: 121). Das Kodieren von Themen berge laut Charmaz die Gefahr, dass die Dateninterpretation deskriptiv und oberflächlich bleibt. Die Fokussierung der Handlung erleichtere dagegen die Identifizierung von Beziehungen zwischen den verschiedenen Datensegmenten und somit die Theoriekonstruktion in den Daten (vgl. ebd.: 245–249).

Das *initial coding* der KGT entspricht auch in der handlungstheoretischen Ausrichtung dem Prozess des offenen Kodierens nach Strauss (vgl. z.B. Strauss/Corbin 1996: 43–55) und nach Glaser (vgl. z.B. Urquhart 2013: 45). In dieser Phase der Dateninterpretation werden *initial codes* – oder offene Codes (vgl. Strauss/Corbin 1996; Urquhart 2013) – durch die Methode des ständigen Vergleichens der Datensegmente untereinander und der Handlungen in den Daten konstruiert. Diese Codes sind vorläufig, da sie im Kodierprozess noch verändert werden können, damit sie am besten das ausdrücken, was in den Daten steht (vgl. Charmaz 2014: 117).

Nach Charmaz ist es ganz normal, dass unterschiedliche Codes konstruiert werden, wenn verschiedene Interpret*innen in Teams einen Datensatz kodieren, was daran liege, dass das Kodieren aus Sicht der KGT eine individuelle Tätigkeit ist, die von den subjektiven Perspektiven sowie persönlichen und beruflichen Erfahrungen der Kodierenden abhängt (vgl. ebd.: 118). Diese Auffassung entspricht den Grundannahmen der KGT, dass Codes und Kategorien Konstruktionen des*der Forscher*in sind und dass die individuelle Sicht der Interpret*innen – und auch der Forschungsteilnehmer*innen – von deren individuellen Wertevorstellungen, Positionen und Erfahrungen abhängen (vgl. ebd.: 236). Auch beim Kodieren des Interviews, das im vorliegenden Artikel interpretiert wird, waren zahlreiche Unterschiede hinsichtlich der Formulierung und Tiefe der Codes auf die verschiedenen Biografien und Erfahrungen der Interpret*innen zurückzuführen.

3.2.2.2 *Focused coding und theoretical coding*

Beim *focused coding* handelt es sich um die zweite Phase des Kodierprozesses, bei dem es darum gehen soll, die für die Analyse zentralen Codes gezielt zu identifizieren, deren Verhältnisse und Beziehungen zueinander zu bestimmen und die Codes so schrittweise zu Kategorien auszubauen (vgl. Charmaz 2014: 140; Thornberg/Charmaz 2014: 159). Ein zweiter Aspekt des *focused coding* besteht darin, dass mithilfe der *focused codes* auch große Datenmengen analysiert und verarbeitet werden können (vgl. Charmaz 2014: 138).

Charmaz betont, dass der Übergang zwischen *initial coding* und *focused coding* bestenfalls nahtlos und fast unbemerkt erfolgen kann (vgl. Charmaz 2014: 141) und dass sich *focused codes* bereits während der Phase des *initial codings* abzeichnen können (vgl. Thornberg/Charmaz 2014: 158).

Auch wir hatten im Verlaufe der Analyse zunächst Schwierigkeiten festzustellen, zu welchem Zeitpunkt genau wir von der Phase des *initial codings* in die Phase des *focused codings* übergingen. Rückblickend lässt sich unser Kodierprozess so deuten, dass wir mit fortschreitendem individuellem *initial coding* der Daten je nach individueller theoretischer Sensibilisierung bereits eine Vorstellung davon entwickelten, welche der *initial codes* zukünftig für uns zentral sein könnten. Nach der vollständigen Kodierung des Interviews hatte jede*r von uns ein Bündel an zentralen Codes entwickelt, welche wir uns während eines gemeinsamen Treffens gegenseitig vorstellten. Dabei handelte es sich um unsere individuellen *focused codes*, die sich am Ende des *initial codings* herauskristallisiert hatten, und aus denen wir wiederum während des gemeinsamen Treffens die zentralen Codes diskursiv herauszuarbeiteten begannen. Indem wir anfangen, auch deren Beziehungen zueinander zu bestimmen, hatten wir während dieser Sitzung begonnen, diese zentralen *focused codes* zu Kategorien auszubauen.

Wichtiger noch als die Frage, zu welchem Zeitpunkt des Kodierprozesses der Phasenübergang stattfand, ist jedoch die Frage, wie *focused codes* bei einer Fülle von *initial codes* identifiziert werden können. Charmaz spricht nur recht nebulös von „those codes that have greater analytic power“ (Charmaz 2014: 140) oder „frequent initial codes that make the most analytical sense“ (Thornberg/Charmaz 2014: 158). Etwas ausführlicher heißt es: „These codes appear more frequently among your initial codes or have more significance than other codes. [...] These codes are often more conceptual than many initial word-by-word, line-by-line, and incident-with-incident codes“ (Charmaz 2014: 138). Anzumerken ist, dass die für die qualitative Forschung ungewöhnliche Hervorhebung der Häufigkeit ebenso eine Rolle zu spielen scheint wie das Betonen von analytischer Relevanz oder konzeptueller Reich-

weite. Diese sehr offenen Kriterien bereiteten uns während unserer Treffen Kopfzerbrechen, denn eng verbunden mit den Kriterien waren sehr praktische Fragen, die uns während des *focused coding* beschäftigten: Wie sollten beispielsweise diese Codes formuliert werden? Es war insbesondere nicht klar, ob Charmaz' Empfehlung des *coding for action* auch in dieser Phase galt. Die zweite zentrale Frage für uns war, wie die *focused codes* genau ‚entstehen‘. Uns beschäftigte vor allem die Überlegung, ob sie vollständig neu formuliert oder ob bereits vorhandene Codes ‚einfach‘ zu *focused codes* erklärt werden sollten. Die erste Frage lässt sich mit Verweis auf die von Charmaz selbst gegebenen Beispiele beantworten (vgl. Charmaz 2014: 142, 143, 145). An ihnen wird deutlich, dass zwar in den meisten Fällen weiterhin die Gerundium-Formen von Verben benutzt werden, diese aber aufgrund des höheren Abstraktionsgrades viel stärker als die *initial codes* einen ausgeprägten Themen-Charakter anstelle eines Handlungs-Charakters aufweisen. Zudem spiegeln sie viel stärker die Deutung Charmaz' wider. Die zweite Frage beantwortet Charmaz gemeinsam mit Thornberg. Demnach können *focused codes* bereits vorhandene *initial codes* sein, sie können durch Verschmelzung mehrerer *initial codes* entstehen oder auch vollkommen neu konstruiert werden (vgl. Thornberg/Charmaz 2014: 158 –159).

Die Antworten auf diese beiden Fragen halfen in ihrer immer noch großen Offenheit nur bedingt weiter, als es um die konkrete praktische Umsetzung an unserem Datensatz ging, und dementsprechend fiel es uns in der frühen Phase des individuellen *initial codings* schwer, uns die kommenden *focused codes* vorzustellen. Wie schon im Hinblick auf die Phasierung war es auch hier das gemeinsame Treffen nach dem abgeschlossenen *initial coding*, das uns Klarheit verschaffte. Die von uns je als zentral erachteten, denkbaren potenziellen *focused codes* waren nur tentativ formuliert. Während des gegenseitigen Vorstellens unserer jeweiligen Kodierungen wurde uns klar, dass wir in diesen Codes sehr nah lagen, auch wenn wir sie teils unterschiedlich benannt und unterschiedlich stark ausgearbeitet hatten. Wir begannen, die Beziehungen der je von uns am weitesten ausgebauten *focused codes* zu umreißen und erst im Laufe der Sitzung wurde uns klar, dass wir damit unsere *focused codes* zu Kategorien auszubauen begonnen hatten. In diesem Moment des schnellen, intensiven Austauschs waren die Detail-Fragen der genauen Benennung, über die wir zuvor so viel nachgedacht hatten, nachrangig. Wir konzentrierten uns vollständig auf die Herausarbeitung der Kategorien, die von uns nun auch als solche benannt wurden. Rückblickend können wir sagen, dass die Vorgaben Charmaz' somit zumindest einen heuristischen Zweck erreicht hatten: Sie zwangen uns, uns intensiv mit den Daten und den Codes zu beschäftigen, während die eigentliche ‚Er-schaffung‘ der Kategorien aus den *focused codes* in dieser Sitzung eher einem abduktiven Einfall glich, der formale Probleme in den Hintergrund drängte. Die Feststellung Hohages, dass es sich bei den Kodierregeln eher um „flexible Leitlinien“

(Hohage 2016: 118) denn um streng einzuhaltende Regeln handelt, wurde uns während des *focused codings* besonders deutlich.

Der zweite Aspekt des *focused codings*, das Verarbeiten und Analysieren großer Datenmengen, ist uns in dieser Form nicht möglich gewesen, da unser Datensatz lediglich ein Interview umfasste. Ähnlich wie bei den Formulierungen zu den Kriterien der *focused codes* fällt auch beim *focused coding* als Tätigkeit eine gewisse Nähe zu quantifizierenden Formulierungen auf, wenn Charmaz schreibt: „While engaging in focused coding, we typically concentrate on what we define as the most useful initial codes and then we test them against extensive data“ (Charmaz 2014: 138).

Hervorzuheben ist, dass sowohl *initial* als auch *focused coding* von Charmaz als emergent und datengeleitet beschrieben werden (vgl. Charmaz 2014: 143). Es sei deshalb an dieser Stelle noch einmal auf das Emergenz-Verständnis von Charmaz verwiesen, laut dessen Emergenz eben nicht bedeutet, dass Kategorien quasi von allein und ohne Zutun aus den Daten erwachsen, was einer konstruktivistischen Grundhaltung widersprechen würde. Emergenz im Sinne von Charmaz meint dagegen, dass Forscher*innen aufgrund ihrer theoretischen Sensibilität in der Lage sind, Strukturen in den Daten zu erkennen (s. Kap. 3.2.1).

Im Gegensatz zu den ersten beiden Phasen sieht nun die prinzipiell mögliche, aber nicht zwingend notwendige dritte Phase des *theoretical codings* (vgl. Charmaz 2014: 113) das Einbringen konkreter, externer theoretischer Kategorien in die Analyse vor. Sie sollen dabei helfen, die Relationen zwischen den *focused codes* zu bestimmen und eine kohärente Theorie-Erzählung zu erschaffen. Diese Phase ähnelt damit dem gleichnamigen *theoretical coding* nach Glaser (1978): „Initial and focused coding generate datadriven and empirical codes and categories [...]. In contrast, theoretical codes consist of ideas and perspectives that researchers import to the research process as analytic tools and lenses from outside, from a range of theories“ (Thornberg/Charmaz 2014: 159). Charmaz wird nicht müde zu betonen, dass die Nutzung externer theoretischer Kategorien, wie etwa Glasers *coding families*, zwar möglich sei, aber immer die Gefahr bestehe, einen künstlichen Rahmen auf die Kategorien zu stülpen, d.h. letztendlich *forcing* zu betreiben, und damit die potentielle Gefahr bestehe, den Daten nicht gerecht zu werden (vgl. Charmaz 2014: 149–155). Dieses demonstrative Misstrauen gegenüber theoretischen Konzepten bei gleichzeitiger Hervorhebung „that my analytic strategies are *emergent*“ (Charmaz 2014: 148; Hervorh. i. O.) ist tatsächlich etwas überraschend, da innerhalb eines konstruktivistischen Ansatzes das Herantragen von Vorwissen jeglicher Art an die wahrgenommene Welt eine allgemeine Grundannahme ist, die sich in ihrer Vorstellung des Begriffs der Emergenz ebenso wiederfindet. Einen Lösungsweg, um die Gefahr des *forcings* zu bannen, sieht Charmaz ganz allgemein in einer beständigen,

an Henwood/Pidgeon's „theoretical agnosticism“ (2003: 138) angelehnten reflexiven Haltung der eigenen Analyse gegenüber und der behutsamen Benutzung externer Kategorien auf dem Weg der Abduktion:

Abduction supplies the main underlying logic in theoretical coding. Researchers explore their knowledge base of theoretical codes and compare them with their data and their own constructed codes and categories. [...] Hence, theoretical coding is about abduction, not deduction. (Thornberg/Charmaz 2014: 161)

Ein bewusstes Herantragen externer Theorie-Konzepte an die Daten führten wir ebenso nicht systematisch durch, sondern wir beendeten unsere Kodier-Arbeit, nachdem wir ein gemeinsames, datengestütztes Kategoriensystem entwickelt hatten. Das systematische Ausleuchten dieses Kodierschrittes hätte den Rahmen unseres Artikels gesprengt. An dieser Stelle sei auf die Ausarbeitungen von Thornberg (2012) und Ramalho/Adams/Huggard/Hoare (2015) verwiesen, welche sich mit dem Einbezug von Fachliteratur in die KGT befassen.

3.3 Situationsanalyse

3.3.1 Erkenntnistheoretische Verortung

Die SitA versteht sich als Weiterentwicklung oder Ergänzung der GT. Dabei bezieht sich Clarke explizit auf die Version der GT nach Strauss und stellt auch Bezüge zur KGT her (vgl. Clarke/Friese/Washburn 2018: 6). Während frühere Publikationen die komplementäre Funktion betonen und die parallele Nutzung zu anderen Versionen der GT vorschlagen (vgl. z.B. Clarke 2005), findet sich in neueren Publikationen neben diesen Hinweisen auch ein immer klareres eigenes Profil (vgl. z.B. Clarke et al. 2018: 132, dazu auch Whisker 2018). Festzuhalten ist, dass die SitA theoretisch eine wesentliche Neuausrichtung der GT darstellt, mit der Begründung der Notwendigkeit für neue Methoden „[t]o address the need and desire for empirical understandings of the increasingly complex and heterogeneous worlds emerging through new world orderings“ (Clarke et al. 2018: 12). Während die tiefe Verankerung im Pragmatismus und im Symbolischen Interaktionismus beibehalten wird, wie wir im Folgenden kurz skizzieren werden, verschreibt sich Clarke einer postmodernen und interpretativen Ausrichtung, die sie als logische Fortführung der GT nach Strauss beschreibt (ebd.: 15). In diesem Zuge rückt die handlungstheoretische Ausrichtung zugunsten einer diskurs-, interaktions- sowie Akteur*in-Netzwerk-theoretischen Fundierung in den Hintergrund (vgl. ebd.: 61; Kierchhoff 2018: 112; Offenberger 2019: §35). In diesem Beitrag können wir kaum auf kritische Diskussionen in der Fachwelt zurückgreifen, da die SitA noch ein relativ junges Verfahren ist und erst schrittweise in verschiedenen Fächern zum Einsatz kommt und

solche Diskussionen entsprechend erst in der Entstehung begriffen sind (vgl. aber Strübing 2014: 97–111). Insgesamt sind im Hinblick auf das methodische Vorgehen einige Leerstellen auszumachen, in anderen Punkten ist Clarke jedoch sehr deutlich.

So bezieht Clarke beispielsweise in Bezug auf induktivistische Elemente deutlich Stellung. Sie lehnt die Betonung der Emergenz, die sich in früheren Ansätzen und auch bei Charmaz z.T. noch findet (s.o.), ab und betont die Rolle des*der Forscher*in: „[T]he analyst uses his or her knowledge to help design data collection and does not wait quietly for magically appearing data to speak!“ (Clarke 2009: 217) Damit verortet also auch Clarke sich sehr deutlich in einer konstruktivistischen Grundauffassung. Auch die bei Charmaz erkennbare Besorgnis über ein *forcing* der Daten (s. Kap. 3.2.1), die sich an Glasers Überzeugungen orientiert, wird bei Clarke nicht erkennbar.

Ziel der SitA ist es, die Situation als Forschungsgegenstand in den Vordergrund zu rücken. Clarke bezieht sich dabei auf den Situationsbegriff des Pragmatismus nach Dewey (1938/2008: 87). Sie grenzt sich damit von dem Kontextbegriff, den Strauss und Corbin verwenden, ab (Clarke et al. 2018: 17). Situation wird, anders als Kontext, nicht als etwas Umgebendes verstanden; vielmehr konstituieren Elemente der Situation und ihre Beziehungen einander und somit auch die Situation selbst (vgl. ebd.). Elemente einer Situation werden demnach nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern vielmehr in Verbindung. Für die Situation konstitutive Elemente können nicht nur menschliche Akteur*innen, hier beispielsweise Lehrkräfte oder Schüler*innen, sondern ebenso Diskurse, hier beispielsweise der Diskurs um Deutscherwerb und Integration, und nicht-menschliche Aktanten, hier beispielsweise der Lehrplan, sein. Es wird davon ausgegangen, dass in alle (Aus-)Handlungen in einer bestimmten Situation mehrere (kollektive) Akteur*innen sowie nicht-menschliche ideelle und materielle Elemente involviert sind, die das Handeln bestimmen, indem sie die jeweilige Verpflichtung (*commitment*) gegenüber einem*einer bestimmten kollektiven Akteur*in und die Produktion von Diskursen provozieren (vgl. Clarke 2012: 77). Diesem Situationsverständnis entsprechend wird die Situation, in der das in diesem Beitrag analysierte Interview verortet ist, also das Praxissemester, nicht (nur) als eine Plattform für die Handlungen der Untersuchungsteilnehmerin Isabella, sondern als etwas ihr Handeln Konstituierendes rekonstruiert. Im Unterschied zu eher pragmatistischen/interaktionistischen Zugängen ist eine Besonderheit von Clarkes Ansatz, dass der Fokus auf einer gesellschaftlichen, machtkritischen Perspektive liegt, das Handeln selbst deutlich in den Hintergrund rückt und die Elemente der Situation, insbesondere auch kollektive Akteur*innen und zentrale Diskurse, im Fokus stehen. Hier ist also im Vergleich zur GT nach Strauss und Corbin

sowie im Vergleich zur KGT eine Verschiebung vom Individuum auf die Gesellschaft und damit auf die Makroebene eines Gegenstands erkennbar.

Bei der Auseinandersetzung mit der SitA sollte nicht nur in Bezug auf die theoretische Ausrichtung, sondern auch in Hinblick auf die forschungspraktische Ausgestaltung berücksichtigt werden, dass

die Situationsanalyse einen gesellschaftspolitischen Impuls zu geben intendiert, der sich nur aus der Kenntnis der US-Debatte heraus verstehen lässt, und der beachtet sein will, um die Situationsanalyse in eine andere Debatte-landschaft wie die deutschsprachige hinein zu rezipieren (Offenberger 2019: §28).

Dem Forschungsstil des *engaging* (im Gegensatz zu *observing*, vgl. Bethmann/Niermann 2015) folgend, beinhaltet die Arbeit mit der SitA daher gezielt anti-rassistische, feministische, postkoloniale und andere machtkritische Perspektiven. Statt einer distanzierten Betrachtung eines Phänomens, einer Situation oder gar einer Person, sieht die SitA die Interaktion des*der Forscher*in mit der Situation und das Einnehmen einer kritischen Haltung vor. Die Rolle des*der Forscher*in ist demnach nicht die eines*einer „all-knowing analyst“, sondern vielmehr die eines*einer „acknowledged participant“ (Clarke et al. 2018: 13). Für die Auswertung der Daten bzw. die Einordnung der Ergebnisse bedeutet dies: „There is no one right reading. All readings are temporary, partial, provisional, and perspectival – situated historically and geographically“ (ebd.: 27). Clarke betont damit die Prozesshaftigkeit und die Subjektivität der Forschung, die immer nur zu vorübergehenden, perspektivierten Teilergebnissen kommen kann, gleichzeitig jedoch durch den Fokus auf die Gesamtheit der Situation, soziale Welten und Arenen sowie kollektive Akteur*innen einen holistischen Anspruch an das Erfassen der Situation hat.

Soziale Welten beschreiben dabei Gruppierungen unterschiedlicher Größe, die einer eigenen Dynamik unterliegen und sich dadurch auszeichnen, dass die Mitglieder eine gemeinsame Perspektive einnehmen, die wiederum die individuelle sowie die kollektive Identität prägen. In Bezug auf das hier betrachtete Interview wären soziale Welten beispielsweise Schule oder Universität mit ihren Subwelten wie das Klassenzimmer, die Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen bzw. das DaZ-Modul in der akademischen Lehrer*innenausbildung. Soziale Arenen stellen Handlungsfelder dar, in denen die sozialen Welten aktiv werden können, in unserem Fall das Bildungswesen, wobei sowohl soziale Welten als auch soziale Arenen als flexibel und im ständigen Wandel verstanden werden (vgl. Clarke et al. 2018: 148, 151).

3.3.2 Forschungsmethodisches Vorgehen: *Mapping*

Eine forschungspraktische Besonderheit der SitA ist das sog. *mapping*. Dabei werden *maps* mit unterschiedlichen Funktionen im Forschungsprozess unterschieden, vor allem die drei zentralen Formen: die *situational map*, die *social worlds/arenas map* und die *positional map* (vgl. Clarke et al. 2018: 104). Diese drei *maps* dienen dazu, sich einen Überblick über die Elemente der Situation zu verschaffen und ermöglichen so einen tieferen Zugang zu den Daten (vgl. ebd.: 106). Darüber hinaus können mit den *maps* Annahmen über die Untersuchungssituation offengelegt und somit auch „sites of silence“ aufgedeckt werden, die für die Forschungsteilnehmer*innen relevant sind, jedoch nicht explizit angesprochen werden (vgl. ebd.: 107–108). Drittens helfen die *maps*, das Forschungsprojekt in einem größeren Rahmen zu verankern und somit „the big picture“ zu bekommen, d.h., die Frage zu beantworten: „Where and when in the world is this project going on?“ (ebd.: 104).

Der Prozess des *mappings* erfolgt auf Basis der generierten Daten sowie Forschungsliteratur und dem Vorwissen des*der Forscher*in, wobei die Art der Einbindung der Daten nicht ganz eindeutig ist (s.u.). Im Forschungsprozess werden die drei Formen von *maps* (in je verschiedenen Versionen) erstellt, die unterschiedliche Ebenen betrachten bzw. Perspektiven erlauben und damit unterschiedliche Funktionen erfüllen: Die *situational map* dient dazu, die Situation zu strukturieren und zu erfassen und die Datenerhebung zu steuern (vergleichbar mit Blumers *sensitizing concepts* (vgl. Clarke et al. 2018: 132)). Abbildung 1 zeigt eine solche *map* in ungeordneter Form (*messy map*), in die vor der Datenerhebung bzw. in unserem Fall vor der intensiven Beschäftigung mit dem Interviewdatum, erste Informationen einfließen und die dann durch Aspekte aus dem Datenmaterial ergänzt wird.



Abb. 1: *Messy map* als frühe Form einer *situational map*

Mit den *messy maps* wird in zweierlei Weise weitergearbeitet, um die oben erwähnte Strukturierung der Situation zu verfolgen:

- 1) Strukturierte *maps* ordnen die Elemente aus den ungeordneten *maps* zunächst. Dabei können die von Clarke et al. (2018) angeführten Einheiten hilfreich sein, wie beispielsweise individuelle Akteur*innen, kollektive Akteur*innen, zeitliche Elemente und räumliche Elemente.
- 2) *Relational maps* nehmen die Beziehungen der einzelnen Elemente in den Blick und betrachten jeweils die Beziehungen eines einzelnen Elements zu anderen Elementen, sodass für jedes Beziehungsgeflecht eine eigene *map* entsteht.

Die *social worlds/arenas map* (Abb. 2) erfasst insbesondere kollektive Akteur*innen und ihre Verflechtungen. Durch diese *maps* werden Fragen an die Daten herangetragen, die helfen, die sozialen Welten und ihre Arenen besser zu beschreiben, indem beispielsweise ihre Aufgaben und Funktionen, die Beziehung zu anderen sozialen Welten innerhalb einer Arena, ihre Entwicklungsperspektiven, aber auch die Rolle von Technologie und viele weitere Bereiche erkundet werden (vgl. Clarke et al. 2018: 157–158).

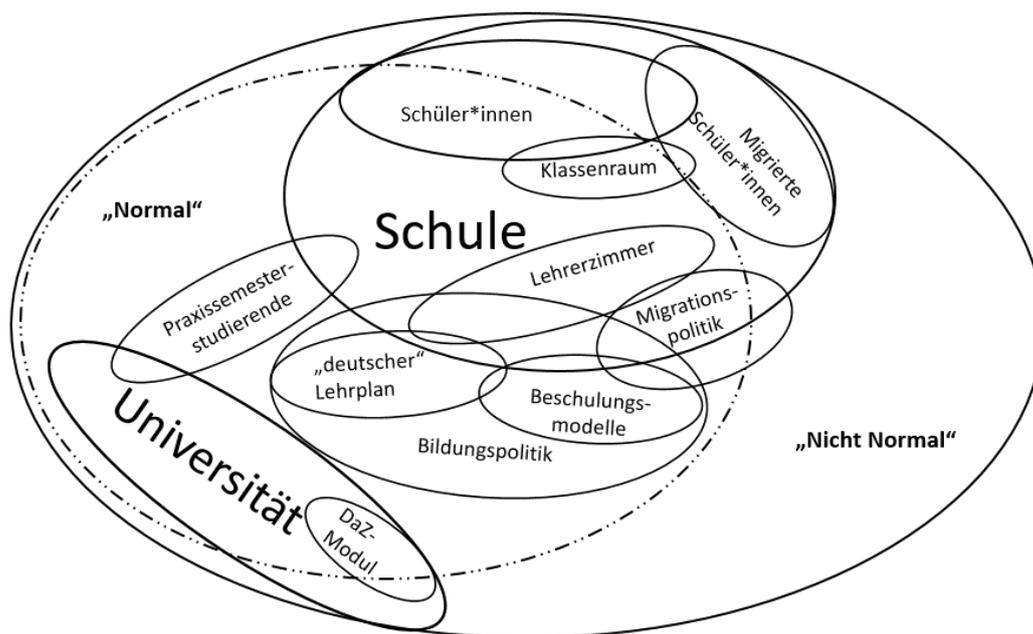


Abb. 2: Beispiel für eine *social worlds/arenas map* aus diesem Projekt

Positional maps haben in erster Linie eine diskursanalytische Ausrichtung und dienen dazu, die zentralen, im Datenmaterial identifizierbaren Positionen zu benennen und einzuordnen, wobei stark vom Datenmaterial abstrahiert wird (vgl. Clarke et al. 2018: 165). Dazu werden aus der jeweiligen Situation zwei Achsen generiert,

auf denen die unterschiedlichen Positionen einzuordnen sind. Die Bedeutung von Position wird bei Clarke nicht im Detail erklärt, sie führt aber aus, dass das zentrale Ziel bei der Arbeit mit *positional maps* ist, Perspektiven auf und Meinungen zu einzelnen Aspekten und Fragen in einer Situation abzubilden:

The core goal of positional maps is to lay out the major positions taken on issues in the situation – topics of focus, concern, and often but not always contestation. Positional maps focus on issues, positions on issues, absence of position where they might be expected (sites of discursive silence), and differences in discourses central to the situation under study. (Clarke et al. 2018: 165)

So entsteht ein Überblick über zentrale Diskurse, die nicht mehr an Akteur*innen gebunden sind. Vielmehr versuchen Clarke et al. durch die Arbeit mit *positional maps* die Positionen von den individuellen und kollektiven Akteur*innen zu trennen (vgl. Clarke et al. 2018: 166).

Durch die Übersicht über die Diskurse in der Situation wird auch deutlich, welche Positionen in den Daten nicht explizit genannt werden, was die Frage aufwirft, warum eine Position nicht vertreten oder zumindest nicht geäußert wird oder vielleicht auch, wessen Perspektive bei der Generierung der Daten bisher übersehen wurde.

Zur Identifikation der zentralen Diskurse schlagen Clarke et al. vor:

You can do some basic GT coding, focusing on sites of controversy. Or do a social worlds/arenas map and memo the issues debated among the worlds. Or you can compare different relational maps through memos. These strategies can open up data and clarify axes for positional maps. (Clarke et al. 2018: 168)

Hier ist eine große Offenheit in der methodischen Umsetzung erkennbar, vor allem aber wird deutlich, dass zumindest in neueren Auflagen der SitA der Stellenwert des Kodierens deutlich abnimmt und es an dieser Stelle in Bezug auf die *positional maps* als eine von mehreren Möglichkeiten vorgeschlagen wird, und zwar nur an ausgewählten Stellen.

Die Frage des Kodierens im Forschungs-/mapping-Prozess ist unseres Erachtens zentral: In der ersten Auflage von Clarks *Situational Analysis* verweist die Autorin noch deutlich auf die Notwendigkeit des Kodierens:

The basic coding procedures of grounded theory [...] remain invaluable, and are used in developing situational analysis as well as in analysing basic social processes (Clarke 2005: xxxiv).

[When doing SA mapping,] coded data—at least preliminary and partially—are thus better (Clarke 2005: 84, vgl. auch weitere Textstellen auf dieser Seite).

Ähnliche Hinweise sind auch in der zweiten Auflage zu finden, allerdings wird auch deutlich, dass Codes einen geringeren Stellenwert haben:

[L]et us say a few things about what situational maps are not [...] They are not intended to be [...] based on GT codes. In fact, analytic codes should not even be on these data maps unless they are ‚in vivo‘ codes used by participants in your situation! (Clarke et al. 2018: 132).

Diese Detailfrage ist nicht unwesentlich, da sie die ganz grundsätzliche Arbeit mit der SitA betrifft: Wie kommen die Daten auf die *maps*, hier besonders auf die *situational maps*? Da die *situational maps* auf der Basis von Vorannahmen und Vorwissen schon vor der Arbeit mit den Daten entstehen, wäre hier die Frage, wie im Laufe der Arbeit Veränderungen daran entstehen, wenn die Daten nicht direkt über Codes einfließen. Wie „grounded“ sind die *situational maps* tatsächlich in den Daten (vgl. dazu Ballweg 2020)?

Im Gegensatz zu *situational maps* können *positional maps* durchaus auf Codes bzw. vielmehr auf Erkenntnissen aus dem Kodierprozess basieren (vgl. Clarke et al. 2018: 168); allerdings ist die Beziehung etwas unklar. Die Darstellung liest sich durchgängig so, dass Kodieren als wertvoller Prozess angesehen, wenngleich nicht vorausgesetzt wird. Der Einbezug der Codes in die *maps* bleibt allerdings unklar und zum Teil widersprüchlich. In weiten Teilen sind Clarke et al. (2018) so zu verstehen, dass der Prozess des Kodierens zu Erkenntnissen führt, die sich dann indirekt in den *maps* niederschlagen. Einen mehrschrittigen Kodierprozess mit zunehmendem Abstraktionsgrad, der kennzeichnend für die anderen GT-Varianten ist, findet sich in der SitA nicht mehr.

Unser Vorgehen mit dem Versuch, der SitA gerecht zu werden und trotzdem eine Verbindung zwischen den erstellten Codes und den *maps* herzustellen, stellen wir in Kap. 3.3.3 dar.

3.3.3 Forschungspraktische Ausgestaltung

Die Arbeit mit der SitA führten wir in einer Gruppe von vier Personen durch, wobei wir im Laufe eines Jahres zwischen intensiver Zusammenarbeit in der Gruppe und individueller Interpretationsarbeit hin und her wechselten. Erst nach dem Vorliegen der Ergebnisse fand ein Abgleich mit den Kolleg*innen statt, die mit der KGT gearbeitet hatten.

Für dieses Projekt zu den verschiedenen GT-Versionen hatten wir ursprünglich geplant, die jeweiligen Verfahren nach Lehrbuch umzusetzen und Offenheit und Leerstellen reflektiert zu füllen. In Bezug auf das Kodieren bei der SitA standen wir allerdings vor einer Herausforderung in Bezug auf die sehr große Offenheit, widersprüchliche Darstellungen in unterschiedlichen Publikationen und nicht zuletzt unserer Haltung, dass das Kodieren und eine enge Arbeit an den Daten ein zentrales Element aller GT-Verfahren und der gegenstandsnahen Verankerung der entstehenden Ergebnisse in den Daten (*grounded*) darstellt. Daher haben wir Codes in allen Phasen des *mapping* einbezogen. Der ersten Phase des Kodierens, vergleichbar mit dem offenen Kodieren bei Strauss/Corbin (1990), folgte ein Prozess, in dem Codes zusammengefasst und weiter abstrahiert wurden. Die dabei entstandenen Kategorien flossen gemeinsam mit Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur, aber auch Vorannahmen über das Feld und die Reflexion unseres Forschungsprozesses, in die *maps* ein. Gerade der Umgang mit Vorannahmen über die Situation, die in den *maps* gleichwertig neben die Daten gestellt wurden, bedurfte intensiver Selbstreflexion, um ihnen genügend Raum zu geben, sie gleichzeitig aber als Vorannahmen, losgelöst vom Datenmaterial, zu behandeln. Die Selbstreflexionen spielten deshalb eine zentrale Rolle im Arbeitsprozess und wurden durch gemeinsame Aushandlungen intensiviert (s. dazu auch Kap. 4.3) sowie in Memos festgehalten. Beim systematischen Einbezug dieser Selbstreflexionen in die Interpretation, z.B. durch das Kodieren von Memos bzw. deren Einbezug in die *maps*, waren wir allerdings recht zögerlich und würden dies bei einem erneuten Durchgang mutiger und konsequenter umsetzen.

Die Art der Kodierung und der Umgang mit den Codes bedurfte intensiver Aushandlungsprozesse innerhalb der Forscher*innengruppe: Sollte eine grobe Kodierung erfolgen, die abstrakte Kategorien an das Datenmaterial heranträgt, oder sollte zunächst eine Kodierung eng am Text durchgeführt werden? Da Clarke die Arbeit mit in-vivo-Codes vorsieht (vgl. Clarke et al. 2018: 132) entschieden wir uns für letztere Vorgehensweise. Wir gehen davon aus, dass dieser Kodierprozess eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ermöglicht und daher wesentlich zur Interpretation beiträgt, wie Clarke es auch in früheren Publikationen andeutet (vgl. bspw. Clarke 2005: 84).

Das Erstellen der *maps* erfolgte im engen Austausch innerhalb der Forscher*innengruppe, wobei wir zwischen individuellen und gemeinsamen Arbeiten wechselten und von den schon bei Strauss zu findenden „multiple interpretations“ in der Interpretationsgruppe (vgl. Clarke et al. 2018: 27) profitierten. Im gemeinsamen Interpretationsprozess wurden die *maps* verdichtet und ausdifferenziert. Auffällig war, dass die individuellen *maps* jeweils große Überschneidungen und Ähnlichkeiten

aufwiesen, mit denen wir in dem Maße nicht gerechnet hatten. Im Abgleich entstanden daher schnell gemeinsame Versionen, die sich über den Verlauf eines Jahres weiterentwickelten, aber in den Kernaussagen doch stabil blieben.

4 Der Dateninterpretationsprozess im Vergleich

4.1 Einblick in die gewählte Interviewpassage

Bei der betrachteten Interviewpassage handelt es sich um die von der Lehramtsstudentin Isabella produzierte monologische Eingangserzählung. Da wir im Folgenden Bezug auf die Interviewinhalte nehmen, umreißen wir sie hier zunächst. Nach einem erzählgenerierenden Stimulus (s. Kap. 2) beginnt Isabella ihr Erleben des Praxissemesters darzustellen. Sie fokussiert dabei insbesondere ihre Erfahrungen im Kontext von DaZ und erzählt – beginnend mit einem Hinweis auf die Prüfung im DaZ-Modul im vorausgehenden Semester – immer wieder einzelne Episoden und Situationen, die sie insbesondere mit neuzugewanderten Schüler*innen und mit Schüler*innen, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, gemacht hat. So berichtet sie bspw. ausführlich von einer Situation mit einer neuzugewanderten Schülerin, die sich direkt zu Beginn des Praxissemesters ereignete und die offenbar nachhaltig schockierend für Isabella war, da die Schülerin augenscheinlich sprachlich nicht in der Lage war, dem Unterricht zu folgen, die Lehrperson dies aber zu keinem Zeitpunkt berücksichtigte. Ein weiteres zentrales Ereignis in Isabellas Schilderungen ist die Situation eines Mathematik-Grundkurses (G-Kurs), in dem nach Isabellas Einschätzung viele Schüler*innen waren, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, und in dem sie versuchte, ein didaktisches Instrument, den Textaufgabenknacker (vgl. Krägeloh/Prediger 2015), einzusetzen. Auffällig ist dabei der große Stellenwert, den sie diesem Instrument, mit dem sie sich im Rahmen ihrer Prüfung im DaZ-Modul auseinandergesetzt hatte, beimisst. Es wird zu ihrer primären Problemlösestrategie in der DaZ-Förderung.

Bedingt durch die thematische Fokussierung des Erzählstimulus rekonstruiert Isabella bei ihrem Bericht über das Praxissemester fast ausschließlich ihre Erlebnisse in Bezug auf DaZ. Dabei fällt auf, dass sie bei DaZ-Förderung vor allem neuzugewanderte Schüler*innen im Blick hat, mit Ausnahme des oben beschriebenen G-Kurses, obwohl die Inhalte des DaZ-Moduls verstärkt an den Bedürfnissen von Lerner*innen der 2. und 3. Generation orientiert sind. Isabellas Fokussierung auf die neuzugewanderten Schüler*innen könnte in deren anderem, auffälligerem sprachlichen Unterstützungsbedarf begründet liegen.

Ein weiteres zentrales Thema des Interviews ist die Situation der Lehrer*innen an der Schule, vor allem ihre Unzufriedenheit und ihre Überlastung, was eine große Überschneidung mit den von Isabella dargestellten eigenen emotionalen Zuständen aufweist. Insgesamt schildert sie immer wieder eindrücklich ihre Emotionen, „Schockzustände“, Gefühle von Machtlosigkeit, Verzweiflung, Frustration und ihre selbst empfundene Überforderung im Umgang mit Schüler*innen, für die Deutsch eine Zweitsprache ist. Nicht Teil der hier interpretierten Eingangserzählung des Interviews, aber nicht unwesentlich für die Dateninterpretation, ist unser Wissen über Isabellas Entscheidung, nach Abschluss des Studiums nicht Lehrerin werden zu wollen.

Die Interviewdaten werfen die Frage auf, inwiefern die Fokussierung der Studentin auf DaZ in ihrem Praxissemester und in ihrer Narration tatsächlich aus ihren Erlebnissen heraus begründet waren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die thematische Fokussierung des Erzählstimulus sowie die Tatsache, dass die Interviewerin als Vertreterin des Bereichs DaZ einzuordnen war, sicherlich einen Einfluss auf Isabellas narrative Darstellungen hatte und sie verstärkt von DaZ-bezogenen Erlebnissen berichtete und andere ggf. ausließ. Die Tatsachen, dass Isabella bspw. aus eigenem Antrieb und Interesse innerhalb ihres Studienprojekts im Fach Mathematik einen Fokus auf DaZ-Förderung legte und auch im Anschluss an das Praxissemester bei ihren Dozent*innen ihren Redebedarf im Themenbereich DaZ deutlich machte, sprechen allerdings dafür, dass die beschriebenen Episoden tatsächlich einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Erleben des Praxissemesters hatten.

Die Ergebnisse, die auf dieser Datengrundlage zustande kamen, sind mit der Einschränkung zu sehen, dass es sich um ein einziges Interview handelt. Für das Ziel unserer Auswertung, den Einfluss der jeweils eingesetzten Forschungsmethodik auf die entstehenden Ergebnisse in den Blick zu nehmen, ist diese Datengrundlage allerdings ausreichend, insbesondere da es sich um ein sehr detail- und perspektivreiches Interview handelt.

Da KGT und SitA große Gemeinsamkeiten aufweisen, war erwartbar, dass die Ergebnisse nicht völlig unterschiedlich sein würden: Sowohl mit der KGT als auch mit der SitA stellten wir heraus, wie sich Isabella zwischen dem Wunsch, Schüler*innen zu helfen, die ‚neu‘ in Deutschland sind, und der Frustration über die Bedingungen an Schulen aufreißt. Bei näherer Betrachtung fallen allerdings Unterschiede ins Auge, die mit der jeweiligen methodischen Ausrichtung zusammenhängen. So ist es wenig verwunderlich, dass die KGT das handelnde Subjekt in den Vordergrund rückt, während die SitA strukturelle, machtbezogene Besonderheiten hervorhebt. Isabellas erlebte Machtlosigkeit wird – verkürzt dargestellt – dabei ein-

mal als eine individuelle Bewertung der Situation (KGT) und einmal als Folge gesellschaftlicher und institutioneller Machtverteilungen (SitA) modelliert, wie wir im Folgenden zeigen.

4.2 Konstruktivistische Grounded Theory: Fokus auf individueller Handlungsebene

Die Praxissemestererfahrungen von Isabella wurden anhand der KGT mit Fokus auf die Perspektive der Untersuchungsteilnehmerin analysiert. Ihre impliziten Deutungen und versteckten Annahmen konnten durch eine vom Kodierverfahren ermöglichte gründliche und kleinschrittige Annäherung an die Daten aufgedeckt und reflektierend interpretiert werden. Im Folgenden werden die drei zentralen Kategorien sowie ihre Zusammenhänge vorgestellt und diskutiert, die sich aus dem *initial* und *focused coding* ergeben haben. Aufgrund der geringen analysierten Datenmenge, der heterogenen fachlichen Schwerpunkte der Forscher*innen und letztendlich angesichts des methodisch-vergleichenden Charakters dieses Beitrags wurde auf das *theoretical coding* verzichtet.

Schock und Frustration, Machtlosigkeit und persönliche Nicht-Wertschätzung von Ergebnissen wurden als zentrale Aspekte der Rekonstruktion der Praxissemestererfahrungen von Isabella identifiziert. Da ihre machtlose Haltung als gemeinsamer Nenner der erlebten schockierenden Erfahrungen und folgenden Wahrnehmungsschwierigkeiten angesehen werden kann, erschien uns Machtlosigkeit als zentrale Kategorie.

4.2.1 Schock und Frustrationen

Wie bereits in 4.1 erwähnt, deuten mehrere Stellen im Interview auf Schock und Frustrationen hin, so z.B. der erlebte „*absolute[n] Schock*“ (Z. 34) zu Beginn des Praxissemesters und die Beobachtung eines „*armen Mädchen[s]*“ (Z. 35), die „*wirklich nichts*“ (Z. 35) verstehen konnte. Den zahlreichen weiteren erlebten, schockierenden Situationen folgen Frustrationen, die sowohl mit der Situation neuzugewanderter Schüler*innen als auch mit dem beruflichen Alltag der Lehrer*innen zusammenhängen. In Bezug auf die Lerner*innen erkennt man an der Erzählung eine dichotome Darstellung von in Deutschland geborenen und zugewanderten Schüler*innen: Während erstere als Norm – d.h. „*Otto-Normalverbraucher*“, „*weiß*“, „*in [Schulort] geboren*“ sind und bei „*glücklichen*“ Eltern lebend (Z. 11–112) – beschrieben werden, werden letztere als Abweichung von dieser Norm angesehen. Isabellas Frustration ergibt sich daraus, dass trotz diesen unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen alle Schüler*innen denselben Lernstoff in der Schule bewältigen müssen und dass die Gestaltung der Lehrpläne die Sprach- und Lebensschwierigkeiten neuzugewanderter Jugendlicher – eine wichtige Inputvariable des Lernerfolgs – „*übersieht*“ (Z. 122–123).

Im Laufe des Praxissemesters gewinnt Isabella umfangreiche Einblicke in den beruflichen Alltag von Lehrer*innen. Angesichts der zahlreichen Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert sind, verbindet Isabella den Lehrer*innenberuf mit negativen Konnotationen, die ihre Frustration zum Ausdruck bringen: „Alle Lehrer“ seien „überarbeitet“ (Z. 304) und „gestresst“ (Z. 308); sie habe in der Schule niemanden kennengelernt, der wirklich „glücklich in seinem Beruf“ war (Z. 305–06). Letztendlich seien alle Beobachtungen im Schulalltag „hauptsächlich negativ“ gewesen (Z. 311–312). Nach unserer Interpretation führten die schockierenden Erlebnisse im Praxissemester sowie die sich daraus ergebenden Frustrationen zu einer Handlungsunfähigkeit Isabellas, die im Folgenden betrachtet wird.

4.2.2 Machtlosigkeit

Sehr interessant an der Erzählung Isabellas ist, dass sie einzelne Episoden während des Praxissemesters aus zwei unterschiedlichen Perspektiven darstellt: Einerseits erzählt Isabella, wie sie damals die Situation wahrgenommen hat, andererseits drückt sie aktuelle Gedanken dazu aus. Dies wurde schon beim *initial coding* erkannt, wie die folgenden *initial codes* zeigen: ‚erzählt die damalige Wahrnehmung der Situation der neuzugewanderten Schülerin der 7. Klasse‘ vs. ‚erzählt die gegenwärtige Wahrnehmung der Situation der neuzugewanderten Schülerin der 7. Klasse‘. Im Laufe der Dateninterpretation wurden mehrere *initial codes* gesammelt, die sich auf eine damalige und gegenwärtige Wahrnehmung des DaZ-Phänomens an der Schule beziehen. Die Darstellung zweier gegenüberstehender zeitlicher Perspektiven wurde somit als Besonderheit der Rekonstruktion der Praxissemestererfahrungen von Isabella erkannt. Obwohl die unterschiedlichen Perspektiven auf den ersten Blick den Eindruck einer Wahrnehmungsveränderung geben, erscheint ein tatsächlicher Perspektivwechsel für Isabella jedoch schwer zu sein. In der Interpretation entstand im Rahmen des Vergleichs verschiedener Interviewstellen der *focused code* ‚sich nicht positionieren können‘, den wir als Zeichen einer machtlosen Haltung der Untersuchungsteilnehmerin interpretieren.

Bezüglich der Situation mit der neuzugewanderten Schülerin zu Beginn des Praxissemesters positioniert sich Isabella zunächst gegen das Verhalten der Lehrperson, das sie vehement kritisiert. Die Sprache, die sie dabei benutzt, ist sehr emotional: Isabella drückt ständig Mitleid für die neuzugewanderte Schülerin aus, bedauert ihre Situation an der Schule, während sie über die Lehrperson Aussagen macht, die ihre Frustration zum Ausdruck bringen:

bei der mathelehrerin dachte ich die ganze Zeit (1.3) MERKST du nicht dass die jetzt nich verstanden hat was du gesagt hast? kannst du das nich bitte nochmal ANDers wiederholen? [du] redest und redest und dieses ARme

mädchen weiß überHAUPT nich was los is so saß ICH dann halt daneben und hab das so emPFUNden und dann fand ich das auch !SO! ↑schlimm (1.5) und dann halt ERST gedacht dass das toTAL UNfair von der lehrerin (Z. 44–49)

Beim Erzählen nimmt sie dann aber eine neue Perspektive ein, in der sie das Verhalten der Lehrperson etwas besser zu verstehen behauptet:

jetzt im nachhinein würde ich das wieder ANDers sehen weil (--) weil man einfach nich auf die bedürfnisse jeden EINzelnen schülers ALLeine EINgehen kann wenn also wenn man da wirklich 28 schülerinnen und schüler hat (1.1) und nur weil EINer es nicht versteht kannst du es nicht gleich FÜNFmal sagen also das (--) fand=ich dann halt (-) is=es hab=ich das wieder in meinem kopf so=nen bisschen relatiVIERT aber ich fand diese situation für dieses mädchen (-) HM_hm IU [v] trotzdem !SO! Schlimm (Z. 51–57)

Die Unmöglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler*innen einzugehen, wird hier als Grund für die Relativierung ihrer ursprünglichen Wahrnehmung genannt. Im Laufe der Erzählung werden weitere Gründe erwähnt, wie z.B. die Unmöglichkeit, die Lehrpläne zu ändern (Z. 113–116), oder die eingeschränkten zeitlichen Kapazitäten der Lehrer*innen (Z.144–146). Immer wenn Isabella die Perspektive der Lehrer*innen einnimmt und rechtfertigt, betont sie jedoch abschließend, wie frustriert sie wegen des Verhaltens der Lehrpersonen im Unterricht war (Z. 51–57; 113–121). Die Sprache, die zur Beschreibung der gegenwärtigen Perspektive auf die Situation neuzugewanderter Schüler*innen verwendet wird, scheint zudem nicht überzeugend. Das Verhalten der Lehrperson kann Isabella im Nachhinein „irgendwo verstehen“ (Z. 96; Z. 158) und ihre ursprünglichen Wahrnehmungen hat sie „ein bisschen relativiert“ (Z. 56). Hierdurch bekommt man den Eindruck, dass sich Isabella während des Praxissemesters an die Seite der DaZ-Schüler*innen stellt, aber dass sie im Nachhinein nicht in der Lage ist, die Position der Lehrer*innen einzunehmen, trotz ihrer Versuche, das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht nachzuvollziehen. Dies könnte so interpretiert werden, dass Isabella die Situation der neuzugewanderten Schüler*innen an der Schule emotional noch nicht akzeptieren kann und sie deswegen geteilt bleibt.

Dieser Eindruck wurde aufgrund eines Vergleichs zu anderen Stellen im Interview verstärkt, die tatsächlich einen Perspektivenwechsel zeigen. In ihrer Erzählung geht die Untersuchungsteilnehmerin nicht nur auf das Praxissemester ein, sondern auch auf ihr Lehramtstudium und insbesondere auf das DaZ-Modul. Auch hier stellt sie zwei Perspektiven darauf dar: die der Student*innen, die das Modul für nicht besonders relevant halten, und die der Dozent*innen, die die Wesentlichkeit der DaZ-Modulinhalte für die Lehrpraxis zu vermitteln versuchen. Isabella erzählt, dass sie

erst während des Praxissemesters die Relevanz des DaZ-Moduls verstehen konnte, und stellt fest, dass sie heute im Unterricht über das DaZ-Phänomen genauso wie die Dozent*innen reden würde:

habe ich aber zum ERsten mal verSTANDen wie das auch entSTEHen kann dass man SO dafür BRENNT; also als student sitzt man da und denkt so boah jetzt überTREIB nich (--) aber (---) in de\ also DANN (--) wenn ich also als ich das dann selber alles so mir geDACHT hab da dachte ok wenn !ICH! das jetzt ANderen erzählen würde, dann würde ich AUCH so klingen (Z. 265–269)

Zur Interpretation einer machtlosen Haltung der Untersuchungsteilnehmerin führte zudem die negative Wahrnehmung Isabellas in Bezug auf die DaZ-Förderung an der Schule, die als Kategorie im Laufe des *focused coding* identifiziert wurde. Die mangelnde Kompetenz von Fachlehrer*innen hinsichtlich der DaZ-Sprachförderung, ihre begrenzten zeitlichen Ressourcen, die Unangemessenheit der deutschen Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sind nur einige der Probleme, die Isabella im Laufe der Erzählung äußert. Dazu stellt sie das Scheitern der DaZ-Förderung an der Schule fest (Z. 272–274; 303–304) und vor diesem Hintergrund gibt sie an mehreren Stellen zu, keine möglichen Lösungen zur Verbesserung der schulischen DaZ-Förderung finden zu können (Z. 343–344, 347, 405–406, 416–419) – wobei im nächsten Unterkapitel gezeigt wird, dass Isabella hinter ihrer handlungsunfähigen Haltung doch viele Inputs gibt und sogar Erfolge erlebt, die aber ihrerseits nicht persönlich wertgeschätzt werden. Aus allen diesen Gründen kommt Isabella zu der Schlussfolgerung, dass zurzeit die Sprachförderung neuzugewanderter Schüler*innen im schulischen Kontext unmöglich sei: „So wie es gerade funktioniert das ganze System, kann einfach gar nicht besser werden“ (Z. 290–291). All diese Elemente machen die Interpretation von Machtlosigkeit als zentrale Kategorie in der Rekonstruktion der Praxissemestererfahrungen von Isabella aus.

4.2.3 Die persönliche Nicht-Wertschätzung von Ergebnissen

Auch wenn Isabella über ihre Erlebnisse mit dem Textaufgabenknacker (s. Kap. 4.1) berichtet, den sie im Unterricht des Mathe G-Kurses einsetzte, um die Fähigkeiten der Schüler*innen zum Lösen mathematischer Textaufgaben zu verbessern, kann man ihre negative Haltung deutlich bemerken. Es sollen zwei Interviewauschnitte und deren Codes vorangestellt werden, in denen Isabella den Einsatz des Textaufgabenknackers reflektiert. Innerhalb einer langen Darstellung ihrer Erlebnisse und Erfahrungen zum Textaufgabenknacker formuliert sie folgende Aussagen (s. Tab. 1):

Tab. 1: Datenausschnitt mit Kodierung nach KGT

Datenausschnitt	Initial-Codes
<p>[380] und deswegen also ich [381] meine ich hab SCHON ergebnisse erZIELt mit meinem textaufgabenknacker die [382] hatten auch SPAß dabei und die haben auch (--) SICHER BESsere ergebnisse [383] geliefert als VORHER, (--) aber um halt SPRACHE zu fördern (--) reicht das halt (-- [383] -) da muss man einfach auch noch auf ner FRÜHeren ebene an[fangen]</p>	<p>Z. 381: beschreibt als ein Ergebnis des Textaufgabenknackers, dass SuS Spaß dabei hatten Z. 382: beschreibt als ein Ergebnis des Textaufgabenknackers, dass sie sich wohl im Textverständnis verbessert haben Z. 383-384: ist unzufrieden mit dem Ergebnis des Textaufgabenknackers als Mittel zur Sprachförderung insgesamt Z. 384: zieht aus Projekt die Schlussfolgerung, dass Textaufgabenknacker auf einer noch früheren Ebene ansetzen muss als beim Verbinden von Informationen</p>
<p>[419] ICH weiß nur dass der textaufgabenknacker äh nicht reicht. [420] ((lacht)) und dass er vor allen dingen (-) eigentlich erst SPäter kommen müsste also er [421] regt ja auch (-) VIEL an und (1.1) wie gesagt ich hatte am ENDE ja auch schöne [421] erGEBNisse letztENDlich aber (1.4) es hat einfach nicht geREICHT</p>	<p>Z. 419: ist unzufrieden mit dem Ergebnis des Textaufgabenknackers als Mittel zur Sprachförderung insgesamt Z. 420: geht von einem Ansatz aus, der Schwierigkeiten der Sprache auf einer früheren Ebene verortet Z. 421-422: beschreibt als Ergebnis des Textaufgabenknackers: schöne Ergebnisse und anregend Z. 422: ist mit eigentlich positiv beschriebenen Ergebnissen des Textaufgabenknackers persönlich nicht zufrieden</p>

Die überwiegende Anzahl von Codes zum Textaufgabenknacker sind negative Deutungen der Ergebnisse. Die Codes der Zeilen 383-384, 419 und 422 bringen den Frust über nicht erreichte Ziele ebenso zum Ausdruck wie die Unzufriedenheit mit dem Erreichten. Aber was wurde denn erreicht? Liest man die Zitate und Codes noch einmal, beginnt man doch zu stutzen: Die Schüler*innen „hatten auch Spaß dabei“, und erzielten „sicher bessere Ergebnisse [...] als vorher“, und insgesamt hatte man „ja auch schöne Ergebnisse“ erreicht. Überträgt man die Codes in Lehrer*innen-Sprache (d.h. nach *theoretical coding* mithilfe schuldidaktischer Standardbegriffe) kann man provokant behaupten, dass ‚Freude am Lernen hervorrufen‘, ‚Kompetenzzuwachs erreichen‘ und die ‚Sicherung von Ergebnissen‘ von ihr erreichte Ziele sind, die im alltäglichen Schulgeschäft alles andere als selbstverständlich in jeder Unterrichtsstunde erreicht werden. Liest man nun das gesamte Interview noch einmal, bemerkt man diese Art von aus der Rolle zu fallenden Aussagen zu nahezu allen Handlungen und Aspekten des Interviews: So stellt die Untersuchungsteilnehmerin fest, dass die Sprache, die die Schüler*innen „so über ja

DURCH den unterrichtsalltag einfach lernen, und MITbekommen“, „ja meistens auch ganz GUT“ ist (Bewertung der Sprache neuzugewanderter Schüler*innen, Z. 130–131). Auch die ständig schimpfenden und gestressten Lehrer*innen der Schule (Z. 156, 160) resümieren am Ende: „OCH ja EIGentlich mach ich das ja DOCH ganz gerne“ (Perspektive der Lehrpersonen, Z. 309). Wird der Blick auf das System Schule gerichtet, dass vor allem als Totalausfall beschrieben wird (Z. 272–273), kann doch festgestellt werden, dass es „tatsächlich auch schon so FORTbildungen“ gab und „da hingen auch überall so pla↑KATE da so auf den FLUren oder in den LEHRerzimmern“ (Bewertung der Schule, Z. 294–297). Tritt man noch einen Schritt zurück, erkennt man, „dass das immer WICHTiger wird;<<p> so auch in der poliTIK wird ja jetzt mal drüber geSPROchen;> (-) oder es steht ja auch in den LEHRplänen dass sprache in JEdem fach wichtig ist“ (Perspektive der übergeordneten Ebene, Z. 317–319). Und schließlich, wenn sie „dann NOCHmal halt an dieses MEHRsprachigkeits (---) äh semiNAR zurückgedacht“ hat, dann stellt sie fest: „JETZT versteh ich (--) WAS sie MEINT“ und merkt „wie das auch entSTEHen kann dass man SO dafür BRENNT“ (Perspektive der universitären Mehrsprachigkeitsdidaktik, Z. 256–257, 265–266).

Es ist vor allem das beharrliche Auftreten dieser unter dem *focused code* ‚positive Revisionscodes‘ zusammengefassten Codes, die sie für die Analyse zentral werden ließen. Ihr in der Anzahl geringes, aber dafür kontinuierliches Auftreten konterkariert die Vielzahl an negativen Codes zum je gleichen Aspekt auffällig. Auch wenn die Häufigkeit eines Codes für eine qualitative Analyse keine grundsätzliche Rolle spielt und es keinen Automatismus zwischen Häufigkeit und Wichtigkeit geben darf, gibt sie doch einen Hinweis in Form eines ersten Indizes für eine eventuelle kategoriale Relevanz von Codes, deren Spur weiter verfolgt werden sollte. Denn wichtiger als die Frage nach Verteilung und Anzahl dieser positiven Revisionscodes ist im qualitativen Ansatz die Frage nach deren Bedeutung im Rahmen des von uns entworfenen Kategoriensystems. Auf den ersten Blick deuteten wir diese Codes so, dass sie einen Ausweg aus der Machtlosigkeit bzw. eine Lösung für das Problem der Machtlosigkeit gegenüber den wahrgenommenen Missständen anbieten. Aber auf den zweiten Blick wird deutlich, dass sie anscheinend genau dies nicht tun. Denn Codes, die das Wiedererlangen von Handlungsfähigkeit aufgrund von Erfolgen, oder Codes, die den positiven Einfluss der eigenen Handlungen auf schock- und frustauslösende Missstände zeigen würden, fehlen. Erfolge und Positives werden zwar gesehen und benannt, bilden aber keine Bedingung für einen Ausweg aus der Machtlosigkeit sowie Überwinden von Schock und Frustration. Es scheint so, als wären die Erfolge und das Positive gleichzeitig vorhanden als auch nicht vorhanden. Es fiel uns schwer, dies auf einen Begriff zu bringen, und so behielten wir uns mit der Formulierung der ‚persönlichen Nicht-Wertschätzung von Erfolgen und Positivem‘. Dass es sich der GT entsprechend nur um einen tentativen

Kategorien-Begriff handeln kann, wird deutlich, wenn man sich noch einmal die Ziele des Kodierens und mögliche Schwierigkeiten, wenn nicht sogar Gefahren, vor Augen führt. So schreibt Charmaz im Kapitel zum *initial coding*: „As we define our codes and perhaps later refine them, we try to understand participants’ views and actions from their perspectives“ (Charmaz 2014: 115). Andererseits macht sie im Rahmen des *theoretical codings* deutlich: „Be careful about applying a language of intention, motivation, or strategies *unless the data support your assertions*. You cannot assume what is in someone’s mind – particularly if he or she does not tell you“ (ebd.: 159; Hervorh. i. O.). Obwohl die Perspektive der Teilnehmer*innen im Fokus der Analyse stehen, besteht gerade im *theoretical coding* die Gefahr, ihnen die eigenen Sichtweisen und Deutungen unterzuschieben. Bei einer methodischen Untersuchung wie der unsrigen mit nur einem Interview als Datengrundlage ist diese Gefahr durch mangelnden Kontrast besonders hoch. Erst im gemeinsamen Auswertungsgespräch aller Autor*innen wurde uns bewusst, dass der gewählte Kategorienbegriff auf eine Deutung auf persönlicher Ebene zielt. Die Formulierung, dass die positiven Revisionscodes sich nun so deuten ließen, dass die Teilnehmerin Positives, gut Laufendes und eigene Erfolge zwar wahrnimmt und sogar ausdrücklich formuliert, diese aber nicht wertzuschätzen vermag und sie so im Gefühl der Machtlosigkeit verbleibt, überschreitet die von Charmaz gezogene Linie doch deutlich und wird durch unseren Kategorien-Begriff der ‚persönlichen Nicht-Wertschätzung‘ sehr begünstigt; zumal er eine Abwertung der Teilnehmerin evoziert in dem Sinne, dass sie nicht in der Lage sei, eben ihre Ergebnisse wertzuschätzen.

Ist die Kategorie nun als Ganzes zu verwerfen? Hier hilft vielleicht ein Blick in die Qualitätsmerkmale einer GT. Schon in der *Discovery*-Publikation (Glaser/Strauss 1967) spielte die nutzbringende Anwendung der gewonnenen Theorie für die im Feld agierenden Personen eine große Rolle, was sich als Qualitätsmerkmal der GT über alle Lager hinweg fest etabliert hat (vgl. Thornberg/Charmaz 2014). Man könnte also die Frage stellen, ob das Kategoriensystem jenseits von individueller Psychologie einen Ansatz bietet, wie aus dem kategorialen Zirkel von Frustration, Machtlosigkeit und persönlicher Nicht-Wertschätzung von Ergebnissen ausgebrochen werden kann. Es bietet sich folgende tentative Hypothese an: Wenn es gelingt, aus der persönlichen Nicht-Wertschätzung eine persönliche Wertschätzung werden zu lassen – also die erzielten Erfolge des eigenen Handelns nicht nur ‚bloß‘ wahrzunehmen – könnte die Kategorie der Machtlosigkeit durch die Kategorie der Wirkmacht der eigenen Handlungen ersetzt werden. Die Folge davon wären nicht Schock und Frustration, sondern Freude am eigenen Handeln. Nötig wäre dazu eine Analyse der genauen Bedingungen des persönlichen Nicht-Wertschätzens, um daraus hypothetisch mögliche Bedingungen der persönlichen Wertschätzung deduktiv abzuleiten.

4.3 Situationsanalyse: Fokus auf der Makroebene

Die Interpretation aus Sicht der SitA nimmt weniger Isabellas Beweggründe und tiefe Überzeugungen als Ausgangspunkt ihrer Handlungen in den Blick, sondern versteht ihr Handeln aus ihrer Eingebundenheit in eine Situation, die wiederum Teil verschiedener sozialer Welten und Arenen ist (s. Kap. 4.3.1). Die Arbeit mit *maps*, v.a. den *social worlds/arenas maps*, verschiebt den Fokus gezielt von den Handlungen des Individuums Isabella hin zu der Situation im Bildungswesen, in der Handeln entsteht. Diese Fokusverschiebung gelingt in diesem Beitrag nur zum Teil, weil es sich hier um Interpretation eines Interviews handelt und die Ergebnisdarstellung deswegen an den Positionen und den Handlungen einer Person orientiert ist.

Nach der Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die sozialen Welten und Arenen nehmen wir die in der Situation zentralen Diskurse sowie die Positionierungen in diesen Diskursen in den Blick (s. Kap. 4.3.2). Zum besseren Verständnis der Ergebnisse sowie der methodischen Vorgehensweise orientieren wir uns in der Darstellung an Schritten der Dateninterpretation, besonders an der Arbeit mit den *maps*, die die diskursiv konstruierte Dichotomie zwischen einem an einer monolingualen Norm orientierten Zentrum und einer mit Migration, schulischen Problemen und Ausgrenzung assoziierten Peripherie verdeutlicht. Neben *maps* wurden zur Dateninterpretation auch Memos, Kodierprozesse und die Diskussion in der Interpretationsgruppe eingesetzt.

4.3.1 Situation und soziale Welten/Arenen des Praxissemesters

Das Erstellen erster Versionen von *situational maps* machte schon vor der Interpretation des Interviewdatums zahlreiche Elemente der Situation sowie deren Verflechtungen sichtbar. Die folgende Tabelle (Tab. 2) stellt einige Elemente aus einer frühen *situational map* mit ersten Ideen zur Situation dar, woraus die Komplexität der Situation deutlich wird. In dieser Darstellung sind die Elemente aus einer zunächst unsortierten *map* (s. Kap. 3.3.2) in Orientierung an Clarkes übergeordnete Kategorien gruppiert.

Tab. 2: Geordnete *situational map*

Politische Elemente	Lehrplan	Organisatorische bzw. institutionelle Elemente	ZfsL
	Schulgesetz		Universität
	Migrationspolitik		Seminare
	Bildungspolitik		DaZ-Modul
			Praxis-Schule
Diskurse	Willkommensklassen/ Regelklassen		Schulformen
	Deutscherwerb als Integration		Curriculum

	Theorie-Praxis-Relation in der Lehrer*innenbildung		Schulregeln
	Zuwanderung (als Belastung)		Regelklassen
	Inklusion		Internationale Klassen
			Schüler*innen pro Klasse
Räumliche und zeitliche Elemente	Stundenplan	Menschliche Elemente	Praxissemesterstudierende
	Praxissemester		Lehrer*innen
	Uni vs. Schule		Schüler*innen
	Begrenzte Zeit		Neu zugewanderte Schüler*innen
	Deutschland (geografisch, politisch, symbolisch)		Klassen
	Herkunftsländer		Dozent*innen (Fächer)
	Ankunftszeitpunkt in Deutschland		Forscher*innen
	Schulgebäude		Interviewerin im Feld
Klassenzimmer			

Die Orientierung an den von Clarke vorgeschlagenen Kategorien lenkte unsere Aufmerksamkeit auf Elemente auf verschiedenen Ebenen, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses als unterschiedlich bedeutsam für die Situation herausstellten. So erweist sich beispielsweise die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Räumlichkeit des Klassenzimmers und damit auf den Sitzplatz der neu zugewanderten Schülerin, von der Isabella gleich zu Beginn ihrer Erzählung berichtete (s. Kap. 4.1), für die Interpretation von hoher Relevanz: Die Schülerin sitzt abseits und allein und somit an der Peripherie des Klassenzimmers. Gerade dieser Sitzplatz dient der Forscher*innengruppe im Laufe der Interpretation als anschauliches Bild der Peripherie-Zentrum-Dysbalance und somit als Folie, um die Diskrepanz zwischen Peripherie und Zentrum als grundlegendes Muster herauszuarbeiten. Denn nicht nur räumlich, sondern auch in der Handlungskonstellation der Klasse befindet sich diese Schülerin an der Peripherie: Sie wird durch das Handeln der Lehrerin nicht nur nicht integriert, sondern – im Gegenteil – aus Isabellas Sicht sogar ausgeschlossen:

bei der mathelehrerin dachte ich die ganze Zeit MERKST du nicht dass die jetzt nich verstanden hat [...] redest und redest und dieses ARme mädchen weiß überHAUPT nich was los ist [...] und dann fand ich das auch !SO! schlimm [...] dass das toTAL UNfair von der Lehrerin is das so normal zu kommunizieren obWOHL sie ja geNAU weiß dass hier jemand sitzt der es NICH versteht (Z. 44–50)

Durch den Kontakt zu der Schülerin in der räumlich, sozial und inhaltlich marginalisierenden Situation nimmt Isabella die Perspektive der Peripherie ein und kann nicht verstehen, warum die Lehrkräfte so handeln, wie sie es in diesem Moment

erlebt. Bereits in dieser Schilderung zu Beginn ihrer Erzählung wird Isabellas Pendeln zwischen Peripherie und Zentrum deutlich: Sie schildert das Erlebnis zunächst aus der Perspektive der Schülerin und versetzt sich räumlich und emotional in ihre Rolle, schiebt jedoch relativierende Aussagen ein wie: „*jetzt im Nachhinein sehe ich das anders*“ (Z. 56, auch Z. 67). Sie beendet die Schilderung des Erlebnisses mit einer Schlussfolgerung, die aus dem Zentrum heraus formuliert ist: „*also wenn man da wirklich 28 Schülerinnen und Schüler hat und nur weil Einer es nicht versteht kannst du es nicht gleich FÜNFmal sagen*“ (Z. 70–71) (s. Kap. 1.1). Sie spricht damit aus der Position der Lehrkraft und der vermeintlichen Mehrheit von Schüler*innen, und nicht mehr aus der peripheren Position des Mädchens, das allein sitzt und nichts versteht. Auffällig ist auch, dass die anderen Schüler*innen, darunter auch weitere zugewanderte Schüler*innen, in der diskursiv konstruierten Darstellung von Unterschieden zu einer gleichförmigen Gruppe von 28 Jugendlichen ohne schulische Probleme gemacht werden und Isabella dadurch die Distanz zwischen Zentrum und Peripherie vergrößert.

Während Isabellas Erzählung vor allem die Mikroebene ihres Erlebens einzelner Situationen in der sozialen Welt Schule und ihren Subwelten wie Klassen- und Lehrer*innenzimmer in den Blick nimmt, lenkte die *social worlds/arena-map* unsere Aufmerksamkeit immer wieder auf die Makroebene. Leitend waren in dieser Phase, z.B. in den Memos, die Fragen nach

- der Arbeitsweise der jeweiligen sozialen Welt,
- ihrer Zielsetzung,
- den Überzeugungen der Akteur*innen darüber, wie diese Ziele zu erreichen sind,
- den Beschreibungen der Akteur*innen anderer sozialer Welten innerhalb der Arena,
- den eingesetzten Technologien,
- der Rolle nicht-menschlicher Elemente,
- räumlichen und zeitlichen Dimensionen etc. (vgl. Clarke et al. 2018: 157–158).

Ähnlich wird auch bei der Analyse der Arenen vorgegangen (vgl. Clarke et al. 2018: 158–159). Die Beschreibung der einzelnen Schritte ist in diesem Rahmen nicht möglich, anhand einer *social world/arenas map* (Abb. 2 in Kap. 3.3.2) wollen wir dennoch aufzeigen, wie sich die soziale Welt Schule darstellt.

Die soziale Welt Schule als „discursive site“ (Clarke et al. 2018: 148) ist durch die dichotome Gegenüberstellung „*normal*“ und „*mit DaZ*“ bzw. noch nicht „*lange [...]* *in deutschland*“ (Z. 70–71) (hier zusammengefasst als ‚zugewandert‘) geprägt. Isabellas Verwendung von Formulierungen wie „*normal zu kommunizieren*“ (Z. 49)

oder „*Otto Normalverbraucher*“ (Z. 111) beschreibt monolingual deutsche Schüler*innen aus geregelten familiären Verhältnissen, die Isabella als ideelle monolinguale Normvorstellung der Schulkollegen*innen darstellt. Das Zentrum findet seinen Ausdruck in der Materialität von Curricula, Lehrmaterialien und Unterrichtsinhalten, die fast ausschließlich auf monolingual deutsche Schüler*innen ausgerichtet sind, und wird von Isabella als „*unrealistisch*“ (Z. 250) wahrgenommen. Auch im Lehramtsstudium erlebt Isabella die Beschäftigung mit Besonderheiten des Fachlernens mehrsprachiger Schüler*innen bzw. Schüler*innen, die nicht der Norm des „*weißen*“ Gymnasiasten (Z. 217) entsprechen, als peripher:

in den Seminaren immer so SCHADE; (1.1) dass das so überSEHEN wurde dass es halt eben auch DIESE art lerngruppe GIBT; die zwar immer so am RANDE erwähnt wird (.) die aber nie so richtig im MITTELPUNKT steht (Z. 225–227).

An diesem Zitat wird die Ausrichtung auch der sozialen Welt Universität an dem diskursiv konstruierten Zentrum deutlich.

Die Ausrichtung von schulischen und universitären Akteur*innen auf eine konstruierte Norm kritisiert Isabella einerseits, andererseits geht sie ebenfalls von dieser Norm aus, indem sie die Situation in ihrer Praxisschule als „*ausnahmesituation*“ (Z. 62) beschreibt und einen G-Kurs „*besonders extrem*“ (Z. 86) nennt, in dem „*kaum jemand (--) is (-) der auch in deutschland geboren is [...] oder deutsch als muttersprache hat*“ (Z. 88–89). Beschreibungen wie *Ausnahme* und *extrem* in Bezug auf die Schülerschaft mit DaZ deuten darauf hin, dass es sich um eine temporäre Abweichung von einem stabilen Normalzustand handelt. Die Peripherie gilt dann als „*zusätzlich[e]*“ (Z. 146) Aufgabe der Lehrkräfte, weil „*man als (.) FACHlehrer einfach KEINE ZEIT hat auf die bedürfnisse ZUSätzlich EINzugehen*“ (Z. 145–146) und diese Schülerschaft „*einfach ALLE kapazitäten [übersteigt]*“ (Z. 154). Auf die Bedürfnisse von Schüler*innen, die sich DaZ aneignen, einzugehen, stellt demnach eine Zusatzaufgabe für Lehrkräfte dar, die nicht zu ihren eigentlichen Aufgaben im Regelbetrieb der Schule gehört. Ihre primäre Aufgabe ist es, sich um das Zentrum zu kümmern und den Lehrstoff des Zentrums „*durchzubekommen*“ (Z. 151). Schüler*innen mit DaZ befinden sich dementsprechend an der Peripherie der schulischen Handlungskonstellationen. Isabellas Kritik am Diskurs des Zentrums und ihre gleichzeitige Gefangenheit in ihm veranschaulichen deutlich die Unmöglichkeit, einem Diskurs zu entkommen, d.h. von ihm unabhängig eine Position zu beziehen.

4.3.2 Positionierung in Diskursen des Bildungswesens

Aus den bisherigen Darstellungen dürfte deutlich geworden sein, dass die Dichotomie von Zentrum und Peripherie zum einen durch einen Diskurs um Normalität, zum anderen durch einen Diskurs um Einbezug und Integration geprägt ist. Die Idee

von Normalität wird mit geregelten Familienverhältnissen, Deutschland als Geburtsort, schulischer Leistungsfähigkeit und vielem mehr assoziiert, die ein ideelles Zentrum darstellen, dem die Mehrheit der Schüler*innen zugeordnet wird. Im vorliegenden Interview und durchaus auch in der gesellschaftlichen Darstellung von Schule und Migration wird Normalität immer wieder auf Monolingualität und Sprachbeherrschung in der Schul- und Umgebungssprache Deutsch reduziert. Dem schließt sich auch Isabella in ihrer Darstellung an, vor allem um ihre Distanz zur Peripherie zu verdeutlichen, womit sie gleichzeitig auch das Zentrum und das Verständnis von Normalität stärkt.

Die Frage der Integration der zugewanderten Schüler*innen beschäftigt sich mit ihrem Platz im Zentrum bzw. in der Peripherie und in der hier untersuchten Situation mit verschiedenen Beschulungsmodellen, die Isabella aufwirft und die seit Jahrzehnten diskutiert werden: Erfolgt die Beschulung der zugewanderten Schüler*innen in gesonderten Klassen in der Peripherie, die auf den „normalen“ (Z. 101, 104) Unterricht ausgerichtet sind und orientiert an einer monolingualen Norm und Curricula, die die Schülerschaft des Zentrums im Blick haben? Ist es Aufgabe der Lehrer*innen in Regelklassen, die zugewanderten Schüler*innen in ein monolingual geprägtes Zentrum zu integrieren? Oder muss sich das Zentrum verändern?

Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten im Datenmaterial erfolgte über die Arbeit mit *positional maps*⁵, die eine diskursanalytische Prägung haben und die Situation auf einer noch abstrakteren Ebene zu verstehen versucht. Das hier dargestellte Beispiel einer *positional map* beschreibt die zuvor dargestellten Diskurse und die im Datenmaterial eingenommenen Diskurse (s. Abb. 3). Die Erstellung der *map* und die Festlegung von Achsen und Positionen hat uns Überwindung gekostet, weil uns die Festlegung etwas willkürlich vorkam und wir auch eine andere Darstellung gut hätten begründen können, wie es auch Clarke et al. (2018: 167–168) erläutern. Allerdings ist das Verfahren durch das Zusammenspiel von Codes, Memos und anderen *maps* abgesichert, und in unserem Fall brachte die Zuordnung auf zwei Achsen sowie die Benennung der Achsen mehr Klarheit in das herausgearbeitete Ergebnis.

⁵ Aufgrund der begrenzten Datengrundlage dient die hier dargestellte *positional map* eher der Illustration der Arbeitsweise als einer tatsächlichen *positional map* der gesamten Situation.

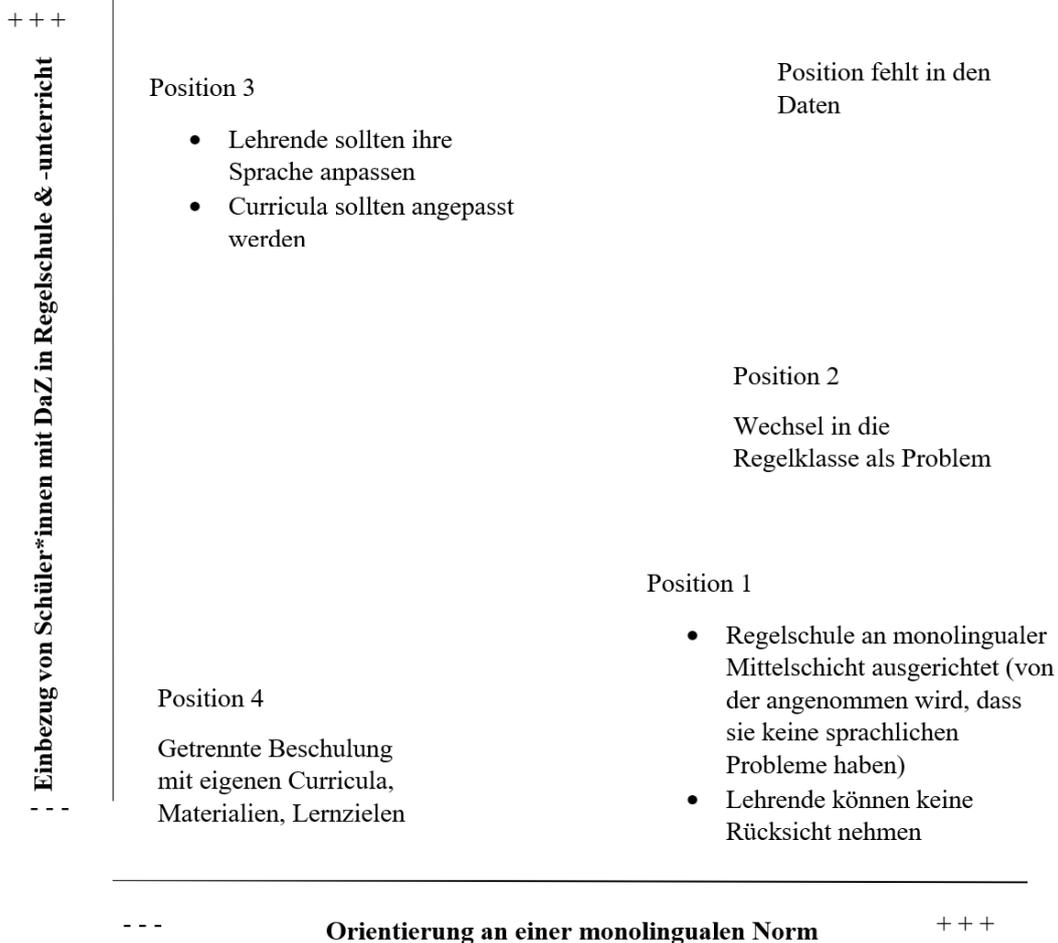


Abb. 3: Positional map

Position 1 ist in den Daten dominant vertreten, indem Isabella annimmt, dass das die Perspektive der Lehrkräfte an der Schule ist. Sie steht für die Orientierung an einem Zentrum bei wenig oder keinem Einbezug der zugewanderten Schüler*innen. Position 2 betrachtet den Übergang von der Peripherie zum Zentrum und die Probleme. Sie weist also weiter auf die Orientierung am Zentrum hin, zielt aber auf eine Einbindung der Schüler*innen ab und ist sich der Probleme beim Übergang bewusst. Position 3 steht für Isabellas Forderung, die Lehrer*innen sollten sich sprachlich den Bedürfnissen der Schüler*innen anpassen und auch Curricula sollten verändert werden, wobei Isabella auf die Grenzen dieser Vorgehensweise hinweist und wiederholt und vehement betont, dass sie keine Lösungen sieht (z.B. Z. 343–347). Mit dieser Vorgehensweise wäre eine starke Einbindung gegeben und die Orientierung an der monolingualen Norm würde sinken. Zum Schluss findet sich der Vorschlag einer getrennten Beschulung. Isabella nennt den Unterricht „*Deutsch als Fremdsprache*“, der auf eine teilweise getrennte Beschulung der zugewanderten

Schüler*innen abzielt, ihnen gleichzeitig jedoch auch einen Schutzraum bieten soll (Z. 125–131, 137–155, 344–147)⁶.

Die Situation, die Isabella während ihres Praxissemesters erlebt, stellt sich für sie als unlösbares Dilemma dar. Durch das ständige Hin- und Herbewegen zwischen diesen Verpflichtungen des Zentrums und der Peripherie, dem ‚Normalen‘ und dem ‚Fremden‘ gegenüber, entsteht für Isabella eine Handlungsunfähigkeit. Sie erlebt kaum auflösbare Dichotomien zwischen einer monolingualen Normvorstellung und der multilingualen Schülerschaft und schließlich auch zwischen ihrem eigenen Idealismus und der Umsetzbarkeit ihres Anspruchs, der gesamten Schülerschaft gerecht zu werden.

Das hier anhand der SitA ausgearbeitete Spannungsverhältnis in der sozialen Welt Schule ist in ähnlicher Form bereits aus anderen Arbeiten bekannt (vgl. z.B. Gogolin 1994; Gomolla 2009; Khakpour 2016; Mecheril/Shure 2015). Wir möchten auch noch einmal daran erinnern, dass es sich bei dieser Interpretation lediglich um die Arbeit mit einem Einzelfall handelt, bei der für uns die Arbeit mit den beiden methodologischen Ansätzen im Fokus steht. Dennoch wird aus den Interviewdaten deutlich, dass Isabella sich durch das Studium ihrer beiden Fächer eher auf die Arbeit im Zentrum vorbereitet fühlt (Z. 245–259), wenngleich sie in Bezug auf die neu zugewanderten Schüler*innen auch auf Wissen und Sichtweisen aus dem DaZ-Modul zurückgreifen kann (Z. 255–276). Die Zusammenführung dieser Bereiche überfordert sie allerdings und das Praxissemester wird zum Schock, der letztendlich dazu führt, dass sie sich gegen den Beruf der Lehrerin entscheidet. Durch seine macht- und systemkritische Ausrichtung lädt die SitA uns dazu ein, zu hinterfragen, inwiefern im Studium und in der Begleitung des Praxissemesters eine bessere Verbindung zwischen der Vorbereitung auf den Fachunterricht ‚im Zentrum‘ und den besonderen Bedürfnissen von neuzugewanderten Schüler*innen hergestellt werden muss, inwiefern also die Strukturen des Studiums Diskrepanzen zwischen Peripherie und Zentrum verstärken statt angehenden Lehrkräften zu helfen, sie zu überbrücken. In diesem Zusammenhang stellen wir fest, dass diese Positionierung zwischen einer distanzierten Forscher*innenperspektive und einer stärker involvierten Rolle im Feld nicht statisch ist, sondern stark vom Forschungsgegenstand, aber auch von individuellen Überzeugungen sowie von der jeweiligen forschungsmethodischen und fachkulturellen Sozialisierung abhängig ist, die einzelne Forscher*innen durchlaufen haben.

⁶ Die nächsten Schritte zur Fortführung der Studie wären nach SitA nun die Identifikation fehlender Positionen und darauf aufbauend und unter Berücksichtigung weiterer Überlegungen und der Leerstellen in anderen *maps* gezielt weitere Daten zu generieren.

5 Diskussion und Fazit

Die Anwendung zweier unterschiedlicher Interpretationsverfahren, der KGT und der SitA, auf dasselbe Interviewdatum zielte darauf ab, aufzuzeigen, inwieweit diese mit ihren jeweiligen erkenntnistheoretischen Hintergründen den Zugriff auf den Forschungsgegenstand – und ihn damit auch selbst – formen und sich dementsprechend auf die Ergebnisse auswirken.

Der Einfluss der jeweiligen Methodik auf die Dateninterpretation ist in diesem Beitrag deutlich sichtbar geworden. Obwohl beide Forscher*innengruppen sehr ähnliche Ereignisse bzw. Aspekte in der Erzählung der Untersuchungsteilnehmerin fokussieren, erklären sie diese unterschiedlich. Während die KGT die individuell-persönlichen Wahrnehmungs- und Bewertungsmechanismen herausstellt, beleuchtet die SitA das institutionelle Bedingungsgefüge der gesamten Situation kritisch. Diese unterschiedlichen Blickwinkel erklären sich durch die jeweiligen erkenntnistheoretischen Hintergründe, die sich wiederum im methodischen Vorgehen niederschlagen. So nehmen bereits die ersten *situational maps* der SitA ausdrücklich auf institutionelle Akteur*innen und Diskurse Bezug, während sich das *coding for action* der KGT stark am Handeln der individuell-menschlichen Akteur*innen orientiert. Die Schwerpunkte, Leerstellen sowie Vor- und Nachteile der jeweiligen Verfahren im Hinblick auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse wurden dabei nicht zuletzt durch den Vergleich sichtbar.

So stellt Charmaz mit der KGT ausdifferenzierte Verfahren für die Dateninterpretation zur Verfügung, die die Analyse und Reflexion der Handlungen und der Sprache der an der Forschung Beteiligten und der darin z.T. verdeckten Annahmen und Deutungen ermöglichen, was durch die pragmatistische und symbolisch-interaktionistische Untermauerung der KGT gerechtfertigt ist. Das kleinschrittige, sehr eng an den Daten arbeitende Kodierverfahren und insbesondere das *coding for action* erzwingen eine Konzentration des*der Forscher*in auf die Sprache des*der Teilnehmenden und deren Perspektive auf das Forschungsfeld. Gleichzeitig reflektiert der*die Forscher*in beim Schreiben von Memos die eigene Perspektive sowie die in den Codes verwendete Sprache, in der auch implizite subjektive Annahmen stecken können. Es gelingt auf diese Weise, Handlungs-, Deutungs- und Bewertungsmuster eines Feldes eng an den Daten herauszuarbeiten. Was jedoch fehlt, ist die Einbindung des situativen, materiellen und diskursiven Kontextes, in dem die Daten entstehen und der die Daten ganz im Sinne von Charmaz ja gerade erst entstehen lässt. Die KGT gibt kein Instrument bzw. keine methodischen Schritte für die Analyse dieses Einflusses vor, weshalb der Fokus der KGT auf der Mikroebene bzw. auf den Handlungen der Forschungspersonen verbleibt. Diese Leerstelle kann auf

die schwache theoretische Positionierung Charmaz' gegenüber dem konstruktivistischen Ansatz zurückgeführt werden. Im Gegensatz zu Charmaz' eigenen konstruktivistischen Ansprüchen bleibt der Begriff des Kontextes theoretisch und forschungspraktisch durchaus unscharf, was das Ableiten konkreter Schritte zur methodischen Untersuchung kaum möglich macht.

Im Gegensatz dazu ist das methodische Vorgehen der SitA nach Clarke von Beginn an darauf ausgerichtet, sowohl das individuelle Vorwissen der Forscher*innen als auch die institutionelle und diskursive Makroebene von sozialen Handlungen systematisch in den Blick zu nehmen. So werden bereits in der ersten *situational map* explizit Vorannahmen gesammelt und somit sichtbar gemacht, wie z.B. vermutete institutionelle Akteur*innen oder Diskurse, welche eine Rolle spielen könnten. Diese Ausrichtung setzt sich über die datengeleitet erstellten *relational maps*, die *social worlds/arenas maps* bis hin zu den *positional maps* fort, die explizit von individuellen bzw. kollektiven Akteur*innen abstrahieren und nun immer stärker Diskurse in den Blick nehmen. Dieses Vorgehen erlaubt ein Einbetten der sich in den Daten darstellenden Situation in größere Zusammenhänge. Dieser Blickwinkel vernachlässigt jedoch auf eine für die Forschungslinie der GT auffällige Weise die konkrete Datenanbindung. Eine mögliche Verbindung zwischen Daten und *maps* über das Kodieren wird vor allem in der Weiterentwicklung der SitA aufgeweicht. Eine Leerstelle der SitA besteht nun gerade in der Frage nach dem ‚grounded‘-Charakter ihrer entworfenen Theorien. Das Einbeziehen nicht-menschlicher Aktanten und der Anschluss an postmoderne Diskurse drängen diesen Aspekt der GT deutlich in den Hintergrund und erzeugen somit eine permanente Gefahr der Manifestierung von Vorannahmen in den Ergebnissen, die aus unserer Sicht auch durch die Selbstpositionierung und Selbstreflexion der Forscher*innen nicht ganz behoben werden kann.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die kritische Auseinandersetzung mit dem erkenntnistheoretischen Unterbau von Forschungsansätzen und Methoden als ein unabdingbarer Schritt bei der Auswahl und Begründung des methodischen Vorgehens für die eigene Forschung. Auch wenn dies für erfahrene Forscher*innen eine Selbstverständlichkeit darstellen kann, neigen (nicht nur) Noviz*innen dazu, Forschungsansätze als vorgegebene Techniken bzw. Regelsammlungen für den Umgang mit empirischen Daten wahrzunehmen und diese möglichst exakt anzuwenden zu wollen – so wie wir das auch im Rahmen dieses Beitrags mit der Anwendung von KGT und SitA versuchten und was sich als weiterer Einflussfaktor auf die Interpretationsergebnisse und die herausgearbeiteten unterschiedlichen Forschungsgegenstände erwies.

Möglicherweise hängt die Sorge von (nicht nur) jungen Forscher*innen der deutschen Fremd- und Zweitsprachenforschung, konkrete Interpretationsschritte, vorgeschriebene (Kodier- und Kategorisierungs-)Regeln nicht exakt genug bzw. ‚falsch‘ anzuwenden, mit einer Tradition der deutschen qualitativen Sozialforschung zusammen (Bethmann/Niermann 2015). Diese prägte sicherlich auch unsere Anwendung der KGT und der SitA und wird daher im Folgenden als ein weiterer Einflussfaktor auf die Interpretationsergebnisse und die herausgearbeiteten unterschiedlichen Forschungsgegenstände diskutiert.

So gibt es nach Bethmann und Niermann (2015) einen großen Unterschied zwischen der US-amerikanischen und der deutschen Forschungstradition, die sich in unterschiedlichen Forschungsstilen zeigen: *engaging* und *observing*. Danach stellt in der US-amerikanischen qualitativen Sozialforschung die persönliche Involvierung des*der Forscher*in ins Feld seit jeher eine Voraussetzung für die Erkenntnisproduktion dar, die ständig kritisch reflektiert werden soll und als Gütekriterium gilt. Datenerhebung und -auswertung werden in dieser Tradition nicht als getrennte Phasen angesehen: „Interpretationen vollziehen sich im gesamten Prozess einer Forschung, im kontinuierlichen Teilnehmen, Beobachten, Interviewen und Schreiben“ (ebd.: §9). Bethmann und Niermann (2015: §23) zufolge hängt hingegen in der deutschen qualitativen Sozialforschung die Qualität der Forschungsergebnisse mit der Anwendung von konkreten Arbeitspraktiken bei der wissenschaftlich kontrollierten Dateninterpretation zusammen. Stark reglementierte Auswertungstechniken würden aber eine Distanz zu dem Datenmaterial schaffen.

Diese Unterschiede zwischen den zwei Forschungstraditionen führen Bethmann und Niermann (2015) unter anderem auf eine unterschiedliche Rezeption des amerikanischen Pragmatismus zurück. Während in Deutschland z.B. die gesellschaftspolitische Dimension des Pragmatismus kaum rezipiert wird, steht sie in der US-amerikanischen Rezeption im Fokus. Auf der anderen Seite wird die erkenntnistheoretische Fundierung von Methoden in Deutschland stark debattiert, während dies in den USA nicht der Fall sei: „Anstelle einer politisch invasiven und problem-lösenden Wissenschaftspraxis, bei der Fragen nach praktischen, ethischen und politischen Implikationen des Forschens im Mittelpunkt stehen [...] dominiert in Deutschland eine stärker erkenntnistheoretisch geleitete Debatte“ (ebd.: §34). Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, inwieweit Methoden, die in einer Forschungstradition entstanden sind, in eine andere übertragen werden können. Obwohl diese Frage hier nicht beantwortet werden kann, dienen die Ausführungen dazu, einen weiteren Faktor zu beleuchten, der einen Einfluss auf die Anwendung einer Dateninterpretationsmethode haben kann.

Wir näherten uns den im US-amerikanischen Kontext entstandenen KGT und SitA mit Annahmen und Erwartungen an, die eher zur deutschen Forschungstradition

passen, wie z.B. der Erwartung einer klaren erkenntnistheoretischen Fundierung der KGT oder der Annahme der Unverzichtbarkeit des Kodierens in der SitA. Unsere Schwierigkeiten, mit den Leerstellen und Widersprüchen beider Methoden umzugehen, könnte somit sicherlich auch unserer Sozialisation in der deutschen Forschungstradition geschuldet sein.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Verwurzelung des*der Forscher*in eine entscheidende Rolle spielt. Welches Vorwissen bringt er*sie mit? Welche persönlichen Vorerfahrungen, welche Haltung, welchen Zugang und welche Weltsicht hat er*sie? Wie versteht er*sie die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Methode?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben dem Vorwissen und den Vorerfahrungen des*der Forscher*in der ausgewählte Forschungsansatz eine grundlegende Rolle bei der Dateninterpretation spielt und den Zugriff auf den Forschungsgegenstand formt. So konnten anhand der KGT – und ihrer engen Anlehnung an individuelle Perspektiven menschlicher Akteur*innen – in der Erzählung Isabellas ihre individuelle Haltung, emotionalen Zustände und Wahrnehmungen während des Praxissemesters erarbeitet werden. Mithilfe der SitA – und deren Fokus auf institutionellen und gesellschaftlichen Akteur*innen und Diskursen – kristallisierte sich hingegen die Situation von Isabella als Hin- und Herbewegen zwischen Peripherie und Zentrum und somit als Folge existierender Machtverteilungen heraus.

Abschließend halten wir fest, dass die Wahl von Forschungsansätzen und den ihnen inhärenten Methoden weitreichende Konsequenzen für die Aufmerksamkeitslenkung im Forschungsprozess haben; sowohl hinsichtlich forschungsmethodologischer wie forschungspraktischer Perspektiven. Um dies im Blick zu behalten, kann, so konnten wir in der Zusammenarbeit feststellen, der Austausch mit Kolleg*innen in Form von Interpretationsgruppen und gemeinsamem Arbeiten zu unterschiedlichen Methoden im Vergleich hilfreich sein.

Literatur

- Ballweg, Sandra (2020): Grounded Theory *reloaded*: Überlegungen zur Situationsanalyse nach Clarke in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, 25. – 28. September 2019*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 257–269.
- Bendassoli, Pedro F. (2013): Theory building in qualitative research. Reconsidering the Problem of Induction [50 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 14: 1, Art. 25. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301258> (14.12.2020).
- Bethmann, Stephanie & Niermann, Debora (2015): Crossing boundaries in qualitative research – Entwurf einer empirischen Reflexivität der qualitativen Sozialforschung in Deutschland und den USA. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 16: 2, Art. 19. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.2.2216> (14.12.2020).
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2018): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Charmaz, Kathy (2005): Grounded Theory in the 21st Century. Applications for Advancing Social Justice Studies. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna L. (Eds.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage. 507–535.
- Charmaz, Kathy (2008): Constructionism and the Grounded Theory Method. In: Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (Eds.): *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, 397–412.
- Charmaz, Kathy (2011a): Den Standpunkt verändern. Methode der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey & Mruck (Hrsg.) (2011): 181–205.
- Charmaz, Kathy im Gespräch mit Antony J. Puddephatt (2011b): Grounded Theory konstruieren. In: Mey & Mruck (Hrsg.) (2011): 89–107.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2nd Edition. Los Angeles: Sage.
- Clarke, Adele (2003): Situational analyses: Grounded theory mapping after postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26: 4, 553–576.
- Clarke, Adele (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, Adele (2006): Feminism, grounded theory, and situational analysis. In: Hess-Biber, Sharlene N. (Ed.): *Handbook of feminist research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 345–370.

- Clarke, Adele (2007): Grounded Theory: Conflicts, debates and situational analysis. In: Outhwaite, William & Turner, Stephen P. (Hrsg.): *Handbook of social science methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 838–885.
- Clarke, Adele (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis. What's new? Why? How? In: Morse, Janet M; Stern, Phyllis Noerager; Corbin, Juliet; Bowers, Barbara; Charmaz, Kathy & Clarke, Adele E. (Eds.): *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 194–325.
- Clarke, Adele (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele; Friese, Carrie & Washburn, Rachel S. (2018): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretative Turn*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, Adele & Star, Susan Leigh (2007): The social worlds/arenas/discourse framework as a theory-methods package. In: Hackett, Edward; Amsterdamska, Olga; Lynch, Michael & Wacjman, Judy (Eds.): *Handbook of Science and Technology Studies*. Cambridge, MA: MIT Press, 113–137.
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm L. (2008): *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Daase, Andrea (2018): *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster: Waxmann Verlag.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 213–227.
- Denzin, Norman K. (2014): Reviewkommentar zur 2. Auflage von Kathy Charmaz' Constructing Grounded Theory. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/constructing-grounded-theory/book235960#reviews> (21.11.2020).
- Dewey, John (2008): *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eaves, Yvonne D. (2001): A synthesis technique for Grounded Theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing* 5, 654–663.
- Glaser, Barney (1978): *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney (1992): *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney (2002): Constructive Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 3: 3, 14 Seiten. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1792> (16.02.2020).

- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild (2009): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 97–109.
- Henwood, Karen & Pidgeon, Nicholas (2003): Grounded Theory in Psychological Research. In: Camic, Paul M.; Rhodes, Jean E. & Yardley, Lucy (Hrsg.): *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington: American Psychological Association, 131–155.
- Hohage, Christoph (2016): Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung der Grounded Theory. In: Equit, Claudia & Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa, 108–125.
- Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kelle, Udo (2007): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko; Dresing, Thorsten (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse computergestützt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 32–49.
- Kelle, Udo (2011): „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded Theory. In: Mey & Mruck (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235–260.
- Khakpour, Natascha (2016): Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster, New York: Waxmann, 151–170.
- Kierchhoff, Arnd (2018): *Steuerung im Übergangsbereich Schule-Berufsausbildung. Eine auf der Perspektive der Educational Governance gründende Situationsanalyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krägeloh, Nadine & Prediger, Susanne (2015): Der Textaufgabenknacker – Ein Beispiel zur Spezifizierung und Förderung fachspezifischer Lese- und Verstehensstrategien. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 68: 3, 138–144. <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/15-MNU-Textaufgabenknacker-Kraegeloh-Prediger.pdf> (18.06.2020).

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles u.a.: Sage.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005): *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 109–121.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Offenberger, Ursula (2019): Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse [38 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 20: 2, Art. 6. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.2997> (03.05.2020).
- Ohm, Udo & Zörner, Anika (2019): Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2: 2, 124–154. doi:10.4119/UNIBI/hlz-134 (14.12.2020).
- Ramalho, Rodrigo; Adams, Peter; Huggard, Peter & Hoare, Karen (2015): Literature Review and Constructivist Grounded Theory Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 16: 3, Art. 19. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.3.2313> (21.11.2020).
- Reichertz, Jo (2009): Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory [39 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 11: 1, Art. 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135> (14.12.2020).
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr.1.
- Strauss, Anselm (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Los Angeles: Sage.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Thornberg, Robert (2012): Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56: 3, 243–259.
- Thornberg, Robert & Charmaz, Kathy (2014): Grounded Theory and Theoretical Coding. In: Flick, Uwe (Ed.): *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: Sage. 153–169.
- Urquhart, Cathy (2013): *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. London: Sage.
- Vygotsky, Lev (1962): *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Weyland, Ulrike; Gröschner, Alexander & Košinár, Julia (2019): Langzeitpraktika en vogue - Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Košinár, Julia; Gröschner, Alexander & Weyland, Ulrike (Hrsg.): *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster, New York: Waxmann, 7–27.
- Whisker, Craig (2018): Review: Adele E. Clarke, Carrie Friese & Rachel S. Washburn (2018): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn* (2nd ed.) [17 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 19: 3, Art. 35. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3138> (14.12.2020).
- Zörner, Anika (in Vorb.): *Rekonstruktion der Entstehung von Gelegenheiten Forschenden Lernens im Bereich des literaten Ausbaus der Zweitsprache Deutsch im Fachunterricht*. Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Kurzbios:

Die **Bielefelder Arbeitsgruppe Forschungsmethodik DaF/DaZ** setzt sich aus Mitgliedern des Forschungs- und Doktorandenkolloquiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld zusammen. An diesem Beitrag mitgewirkt haben (in alphabetischer Reihenfolge):

Dr. Sandra Ballweg ist Akademische Rätin auf Zeit am Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Bielefeld, nachdem sie zuvor an den Universitäten Marburg und Darmstadt beschäftigt war. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Mehrsprachigkeitsforschung, in der Sprachlehr- und -lernforschung sowie in der qualitativen Forschungsmethodologie im Bereich Zweit-/Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung.

Kontakt: sandra.ballweg@uni-bielefeld.de; Web: <http://sballweg.de>



Göntje Erichsen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Bielefeld. Sie promoviert zu Unterrichtsinteraktion unter neuzugewanderten Schüler*innen und deren Beschulungssituation.

Kontakt: g.erichsen@uni-bielefeld.de

Mario Hähnlein ist nach mehrjährigem Auslandsschuldienst in der Türkei Lehrer für Deutsch und Chemie an der Gesamtschule Schloß Holte-Stukenbrock. Er promoviert zu kognitiven Prozessen beim Lösen von naturwissenschaftlichen Aufgaben in einer Fremdsprache.

Kontakt: m.haehnlein@gmx.de

Silvia Introna ist zurzeit in der außeruniversitären Erwachsenenbildung tätig. Nach Studium im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld war sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und promovierte zum Thema Erwerb und Förderung der akademischen Lesekompetenz in der L2 Deutsch von internationalen Studierenden.

Kontakt: silvia.introna@uni-bielefeld.de

Nach Studium und Promotion in DaF sowie Habilitation in Sprachlehrforschung ist **Prof. Dr. Claudia Riemer** seit 2002 Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Forschungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Kontakt: claudia.riemer@uni-bielefeld.de

Nastassia Rozum ist zurzeit Lehrkraft für besondere Aufgaben am Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Bielefeld sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bremen. Sie promoviert an der Universität Bielefeld zum Spannungsverhältnis Sprache vs. Kultur im Kontext des DaF/DaZ-Unterrichts. In ihrer *grounded-theory*-basierten Interviewstudie rekonstruiert und analysiert sie Sprach- und Kulturbegriffe der DaF/DaZ-Lehrenden.

Kontakt: nastassia.rozum@uni-bielefeld.de

Bertrand Toumi Njeugue hat nach dem Germanistikstudium und der Lehrer*innen-Ausbildung von 2008 bis 2017 als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache in Kamerun gearbeitet, bevor er zum Thema Lehrer*innen-Rolle im fremdsprachlichen Deutschunterricht an der Universität Bielefeld promoviert hat. Außerdem ist er aktiv im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kontakt: bntoumi@yahoo.fr

Anika Zörner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit an der Universität Bielefeld. Schwerpunktmäßig ist sie in der Lehrer*innenbildung tätig und promoviert zum Thema Forschendes Lernen im Fachgebiet DaZ im Praxissemester. Kontakt: anika.zoerner@uni-bielefeld.de

Anschrift:

Bielefelder Arbeitsgruppe Forschungsmethodik DaF/DaZ
Universität Bielefeld
Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld

<https://uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/forschung/departments/dafdazmehrspr/>