

Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie

Agnes Mühlmeyer-Mentzel & Ingeborg Schürmann

Keywords:

Lehren; aktives
Lernen; Grounded
Theory; CAQDAS;
computerunter-
stützte qualitative
Datenanalyse;
ATLAS.ti

Zusammenfassung: Die Durchführung unserer praxisnahen Lehrveranstaltung beruht auf dem Verständnis, dass wir die Grounded-Theory-Methodology (GTM) als ein Handwerk ansehen, das in wesentlichen Anteilen lehrbar ist. Der erfolgreiche Aneignungsprozess bedarf des Kennens, Verstehens und Einübens der verfahrenstechnischen Schritte dieses Handwerks. In gleichem Maße ist es wichtig, Räume für die Entwicklung von reflexiven und analytischen Kompetenzen zu erhalten. Die Verfolgung eines Forschungsanliegens in der Lehre hilft, das Verständnis von GTM zu vertiefen, und bietet zugleich ein Übungs- und Reflexionsfeld. Dabei ist es uns wichtig, den Fokus auf die Lernprozesse der Studierenden zu legen und aktivitäts- und anwendungsorientierte Arbeitsformen gegenüber einem reinen Vermittlungslernen zu ermöglichen. Die Passung zwischen GTM und ATLAS.ti macht es möglich, die Nutzung der Software als Unterstützung der eigenen Datenanalyse zu erfahren.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden](#)
- [3. Warum softwareintegrierte Methodenlehre?](#)
- [4. Lernziele](#)
- [5. Didaktisches Konzept](#)
- [6. Lehrinhalte und deren Umsetzung](#)
- [7. Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autorinnen](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Seit fünf Jahren bieten wir als Vorbereitung für Qualifikationsarbeiten¹ eine praxisnahe Lehrveranstaltung an, die die Grundlagen der GTM (nach STRAUSS & CORBIN (1996) vermittelt, in ATLAS.ti (MUHR & FRIESE 2003/2004) einführt und den Studierenden die Möglichkeit bietet, sich Methode und Software am Beispiel einer Forschungsfrage experimentierend anzueignen. Motiv für die Entwicklung dieses Lehrangebotes war, die Erstellung von Abschlussarbeiten mit qualitativen Fragestellungen durch den Einsatz eines CAQDAS²-Produktes zu professionalisieren. Im Folgenden werden wir unseren Standpunkt zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden und zur softwareintegrierten Methodenlehre darlegen, unser didaktisches Konzept erläutern, die Lerninhalte ausführlich beschreiben und uns zur Evaluation unserer Lehrveranstaltung äußern. [1]

1 Bei den Qualifizierungsarbeiten handelt es sich mehrheitlich um Diplomarbeiten im Studienfach Psychologie an der Freien Universität Berlin. Vereinzelt wird die Veranstaltung auch von Promovierenden und von Studierenden anderer Fächer besucht (z.B. Erziehungswissenschaft, Bildende Künste).

2 Computer Assisted Qualitative Data Analysis

2. Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden

Die [FQS-Debatte zur "Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden"](#), insbesondere wiederkehrende Schlüsselthemen wie qualitative Methoden als (Kunst-) Handwerk oder als Technik haben uns motiviert, unsere Position zu Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden und zur computergestützten Datenanalyse auszuführen. Der von uns gewählte Weg bei der Konzeption und Weiterentwicklung einer softwareintegrierten Lehrveranstaltung zur GTM spiegelt diese Position wider. [2]

2.1 Methode als (Kunst-) Handwerk – Methode als Technik

In der Debatte um die Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden lassen sich zwei Richtungen ausmachen, die mit ganz spezifischen Begriffen, einmal miteinander assoziiert, einmal einander gegenübergestellt, verbunden sind. Auf der einen Seite befindet sich die auf der "paradigmatischen Sichtweise" qualitativer Sozialforschung basierende "Vorstellung eines gemeinsamen Einübens methodischen Handwerks" (BREUER & SCHREIER 2007, siehe Zusammenfassung). Sie wird verknüpft mit Begriffen wie "Meister-Schüler-Verhältnis" (DAUSIEN 2007, §26), einer "charismatischen Position" (KNOBLAUCH 2007, §14) und einer "interpretativen Ausrichtung" (§2). Auf der anderen Seite steht die auf einer "situativ-pragmatischen Sichtweise" qualitativer Forschung basierende Annahme der Lehrbarkeit "im Sinne einer Technik" (BREUER & SCHREIER 2007, siehe Zusammenfassung). Diese "mittelbare" Lehrbarkeit – d.h. mittels Lehrbuchwissen und sonstigen Materialien – wird von KNOBLAUCH (2007, §16) verknüpft mit "Standardisierungen der qualitativen Methoden", welche er als eher widersprüchlich zur "interpretativen Offenheit" (§16) einschätzt. Software wird wiederum in unmittelbare Nähe zur Standardisierung gestellt. Nimmt man jetzt noch Begriffe aus der Mittagsvorlesung des Berliner Methodentreffens Qualitative Forschung 2009 von REICHERTZ (2009) hinzu, so stehen sich – hier in Schlagworte gefasst – zwei Richtungen gegenüber:

1. Methode als (Kunst-) Handwerk: "Meister-Schüler-Beziehung", "Charismatiker", paradigmatische Sichtweise, interpretative Offenheit, Interpretation und persönliche Evidenz, Reflexion;
2. Methode als Technik: Lehrbuchwissen, Profanisierung und Bürokratisierung, Standardisierung und Softwareeinsatz, pragmatische Sichtweise, Rechtfertigung und Evaluation, personenunabhängige Methode, Regelhaftigkeit. [3]

Die hier skizzierte Debatte erinnert an die Klassifikation von Fachwissen, wie sie ARNOLD und SCHÜSSLER (1998) vorgenommen haben. Sie unterscheiden materiales Wissen (*Know-how*) und reflexives Wissen (*Know-how-to-know*). Während das materiale Wissen durch Referate, das Lesen von Fachbüchern und Präsentationen im Hochschulunterricht vermittelt werden kann, erfordert die

Entwicklung des reflexiven Wissens mehr aktivitäts- und anwendungsorientierte Arbeitsformen. [4]

In unserer Position verknüpfen sich diese Begriffe (Methode als [Kunst-] Handwerk vs. Methode als Technik) anders, da wir sowohl materiales als auch reflexives Wissen vermitteln wollen. Oder anders gefasst: Wir sind der Auffassung, dass qualitatives Forschen *über technisches Wissen hinausgeht*. Es ist ein *Handwerk*, das Anteile hat, die man sich in Lehrbüchern und durch Referate in Seminaren aneignen kann, aber dass darüber hinaus auch eine angeleitete Umsetzung notwendig ist, die *die Entwicklung von reflexiven und analytischen Kompetenzen* einschließt. Software ist dabei ein nützliches Medium. Wir verknüpfen diese Position aber nicht mit "Meister-Schüler-Beziehungen", auch nicht mit Charisma. Lehrbücher und Techniken stehen dieser Position nicht gegenüber, sondern sie sind in unserem Verständnis aus handwerklichem Wissen entstanden und unterstützen rückwirkend dessen Erwerb. [5]

GLASER und STRAUSS (1967) und STRAUSS und CORBIN (1996) gebührt u.E. der Verdienst, dass sie ihr handwerkliches Wissen, d.h. ihr *prozedurales* Wissen, expliziert haben. Sie haben das, was sie tun, ihre forschersische Vorgehensweise, analysiert und beschrieben. Damit haben sie es ermöglicht, dass *Anteile dessen, was GTM ausmacht*, als *deklaratives* Wissen zur Verfügung steht, eigenständig erarbeitet und als methodisches Vorgehen gelehrt werden kann. Ihrem Beispiel folgten andere, z.B. CHARMAZ (2006), um nur eines zu nennen. Aus diesem Verständnis heraus verbinden wir Lehrbücher weniger mit *vorangegangenen* Standardisierungen, sondern erachten sie eher als einen Weg, auf dem *Standardisierungen entstehen*. [6]

2.2 Zusammenspiel von Verfahrenstechniken und Interpretationsleistungen

Lehrbücher zur GTM vermitteln – neben anderem – Verfahrenstechniken, die beispielsweise aufzeigen, wie man von der Deskription der Daten hin zu deren analytischer Beschreibung kommt oder zu einer dichten im Gegensatz zu einer oberflächlichen Theorie. Die Ausführung dieser verfahrenstechnischen Anteile führt aber nicht notwendigerweise zu guten Ergebnissen. Jedem verfahrenstechnischen Schritt gehen inhaltliche Überlegungen voraus, die in *Entscheidungen* münden müssen, um einen verfahrenstechnischen Schritt durchführen zu können. Ein verfahrenstechnischer Schritt ist beispielsweise die Selektion einer Textstelle. Davor stehen inhaltliche Überlegungen: Nach welchen Kriterien wähle ich eine Textstelle aus? Es müssen also Entscheidungen bzgl. der Kriterien getroffen werden. Dann muss von den Forschenden eine Entscheidung getroffen werden: Erfüllt die Textstelle das Kriterium? Ob ein verfahrenstechnischer Schritt zu einem qualitativvollen Ergebnis führt, liegt also an der Kompetenz der Forschenden und nicht allein am Verfahrensschritt. [7]

Wir halten diese Differenzierung für wichtig, um Themen wie "interpretative Offenheit" eines Verfahrens und damit verbundene Themen wie "Unsicherheiten zulassen" etc. im Verhältnis zu Methoden- und Softwarekompetenz einordnen zu

können. In der Abschlussdiskussion der KWALON-Konferenz (2010)³ stand z.B. die Frage im Raum, ob das Bedürfnis nach Sicherheit im Umgang mit Methoden und Software nicht einem wesentlichen Element der Methode widerspricht, nämlich immer auch mit Unsicherheit umgehen zu müssen. [8]

Wir vertreten die Position, dass es von großem Vorteil ist, wenn man eine Methode und die verfahrenstechnischen Anteile dieser Methode gut beherrscht, ebenso die Software, soweit man eine einsetzen möchte. Je mehr das der Fall ist, umso mehr hat man den Kopf frei für die Daten und den *inhaltlichen* Part des Forschungsprozesses. Eng verknüpft damit ist, dass permanent *inhaltliche* Entscheidungen getroffen werden müssen. Auf diesen Aspekt "Entscheidungen treffen" beziehen sich u.E. die Themen "Unsicherheiten aushalten", "Vorläufigkeit" und "interpretative Offenheit". [9]

Insofern ordnen wir die mit der Explizierung forschersischen Handelns einhergehende Standardisierung etwas anders ein als KNOBLAUCH (2007), ebenso die Etablierung von Software. Wir sehen Standardisierung eher als die Möglichkeit, dass eine gemeinsame Sprache im Rahmen von qualitativer Forschung entsteht und die ist, wie Günter MEY (2008) herausgearbeitet hat, bisher wenig ausgeprägt. [10]

Es gibt darüber hinaus weitere Anteile beim qualitativen Forschen, die man – sei es aus der Literatur, sei es über Präsenz- oder virtuelle Lehre – erlernen muss. Dazu gehören im Besonderen Kenntnisse in Bezug auf fachliche theoretische Konzepte und Modelle, die den wissenschaftlichen Rahmen einer Analyse bilden und eine wesentliche Quelle für die oben angesprochenen Entscheidungsprozesse sind. [11]

Es gibt aber auch Anteile, die nicht mittels durchdachter Didaktiken und über ein Literaturstudium gelernt werden können. Ob die bzw. der Forschende gute Entscheidungen trifft, ob sie oder er einen konstruktiven Dialog mit den Daten führt, ob die Daten ihn oder sie berühren, ob man Zusammenhänge "sieht", das sind Dinge, die man nicht erzwingen kann. Für diese Anteile des qualitativen Forschens müssen günstige Bedingungen geschaffen werden, und der Erwerb dieser Kompetenzen bedarf eines spezifischen Lehr-Lern-Rahmens, der aktives Lernen einschließt. [12]

3. Warum softwareintegrierte Methodenlehre?

3.1 CAQDAS-Produkte: Medien besonderer Art

Trotz wiederkehrender Diskussionen, ob Aufwand und Ergebnis beim Einsatz von CAQDAS-Produkten in einem vernünftigen Verhältnis stehen oder ob die/der Forschende den Forschungsprozess wirklich in der Hand hat (KELLE 2007), wird niemand darüber hinwegsehen können, dass sich die Möglichkeiten qualitativen

3 Die KWALON-Konferenz fand statt vom 22.-23. April 2010 in Utrecht, Niederlande an der University for Humanistics und ist dokumentiert in einer eigenen FQS-Schwerpunktausgabe (siehe EVERS, MRUCK, SILVER & PEETERS 2011).

Forschens durch die rasante Entwicklung auf dem IT-Markt und durch den Einsatz von Software (KUCKARTZ 2009) immens erweitert haben. Ein aktuelles Beispiel sind die neuen Softwareversionen marktführender Produkte, die mit Optionen aufwarten, anhand derer Onlinebefragungen mit offenen Fragestellungen mit wenigen Schritten eingelesen und für die Analyse zur Verfügung gestellt werden können. [13]

Die wachsende Bedeutung oder auch Etablierung von computerunterstütztem qualitativen Forschen spiegelt sich wider in Mailinglisten, in denen regelmäßig Schulungen zu CAQDAS-Produkten angekündigt werden, in Tagungen und Konferenzen zu qualitativen Methoden, die jeweils Fragen um CAQDAS einschließen, z.B. die [Berliner Methodentreffen](#) oder die [KWALON-Konferenz 2010](#) in Utrecht, die sich ganz diesem Thema gewidmet hat, die jährlichen [MAXQDA-Anwendertagungen](#) in Marburg etc. Sie spiegelt sich wider in neueren Lehrbüchern, in denen zunehmend der Einsatz von Software nicht mehr im Anhang abgehandelt, sondern in die Vermittlung integriert wird (CORBIN & STRAUSS 2008), und sie spiegelt sich wider in praxisorientierten Leitfäden z.B. bei LEWINS und SILVER (2007), die den reflektierten Einsatz von Software in der qualitativen Forschung zum Hauptthema machen. DI GREGORIO und DAVIDSON (2008) gehen hier noch einen Schritt weiter, wie MATTONI (2010, §15) in ihrer Buchbesprechung zum Ausdruck bringt: "One of the objectives of the book, probably the most ambitious, is to set the meta-qualitative standards for the E-Project, seen as a new genre deeply linked with the emergence of QDAS." [14]

CAQDAS-Produkte sind Medien besonderer Art. Anders als bei "Papier & Bleistift" wurden und werden sie speziell dafür entwickelt, qualitatives Arbeiten zu unterstützen. Um eine derartige Software entwickeln zu können, müssen qualitativ Forschende ihre Vorgehensweisen analysieren und reflektieren und sehr genau explizieren, was sie von der Software erwarten und wie die Software konzipiert sein muss, um ihre Arbeit zu unterstützen. Je besser diese Analyse und Explikation gelingt, desto besser kann die Software die gewünschte Aufgabe erfüllen. Ob ein CAQDAS-Produkt eher ein Instrument mit Werkzeugcharakter ist, das spezifische Aufgaben übernimmt, die generell bei qualitativer Forschung anfallen oder ob es ein Instrument für eine spezifische Methode ist, hängt von dem Zweck ab, den das Programm erfüllen soll und damit letztlich von den "Auftraggeber/innen". [15]

Ein CAQDAS-Produkt ist dennoch immer auch mehr. Sobald das Produkt auf dem Markt ist, ist seine Weiterentwicklung beeinflusst von vielerlei Faktoren: Rückmeldungen von Nutzer/innen und Anwender/innen, Entwicklungen auf dem IT-Markt, Features von Konkurrenzprodukten und nicht zuletzt der Innovationsfreude der Softwareentwickler/innen. So ist die von ZIEGAUS (2009) geforderte kontinuierliche Reflexion der eingesetzten Medien notwendig. Neben der individuellen Reflexion in konkreten Forschungsprojekten ist es aber auch wünschenswert, dass Entwicklungen marktführender Produkte durch wissenschaftliche Forschung begleitet werden und sich die Community der qualitativ Forschenden an der Diskussion um die Weiterentwicklung der Software beteiligt. [16]

3.2 Den Umgang mit einem CAQDAS-Produkt lehren und erlernen

Der wissenschaftliche Diskurs um Medien in der Sozialforschung und die kontinuierliche Weiterentwicklung marktführender Produkte stehen in einem gewissen Kontrast dazu, dass qualitativ Forschende häufig eher technikfern sind. Diskussionsbeiträge während der KWALON-Konferenz (April 2010; siehe EVERS et al. 2011) drehten sich auch darum, dass die Vermittlung von Software-Know-how oft mühsam ist und der Erwerb von Kompetenzen bisweilen nur widerwillig angegangen oder auch die Notwendigkeit infrage gestellt wird (TAGG 2010). Kurz gesagt: Die Situation "an der Basis" ist anders. [17]

Die Frage ist angebracht, wie viel Aufmerksamkeit man dem Erwerb von Softwarekompetenz beimessen möchte. Ob eine Software schnell (und daher auch eigenständig) oder eher mühsam (und besser mittels einer Schulung) erlernt wird, hängt eng mit der generellen Computerkompetenz des/der Forschenden zusammen. [18]

Abgesehen davon gibt es gute Gründe, die Vermittlung von Softwarekompetenz in die Methodenlehre zu integrieren. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass der Wert von Vertrautheit und Routine im Umgang mit einem Werkzeug nicht unterschätzt werden sollte. Es geht nicht nur um das Erlernen der Softwarenutzung, sondern um den praktischen Umgang mit ihr. Darüber hinaus kann dem Best-Practice-Prinzip folgend gezeigt werden, wie ein Programm bei einer spezifischen Methode am besten genutzt wird. Auch kann der reflektierte Umgang mit Software in die Lehre integriert werden. So ist dieser Aspekt, vertraut werden mit einem CAQDAS-Produkt, einer der Gründe, warum wir Methodenlehre und Softwareschulung miteinander verbinden. [19]

3.3 Sich für eine Software entscheiden

LEWINS und SILVER (2007) vergleichen praxisnah drei führende Computerprogramme zur Unterstützung der Analyse qualitativer Daten entlang der Aufgaben, die i.d.R. bei qualitativen Forschungsarbeiten anfallen. In diesen Vergleich integrieren sie die Bedeutsamkeit projektbezogener Anforderungen und der persönlichen Arbeits- und Denkweise. Bei der Konzeption unseres softwareintegrierten Lehrangebots zur GTM 2006 stand uns dieser Vergleich noch nicht zur Verfügung, sodass wir im Vorfeld Kolleginnen und Kollegen zu ihren Erfahrungen mit unterschiedlichen Softwareprodukten befragten und die Demoversionen zu ATLAS.ti und MAXQDA ausprobierten. [20]

Das "Kerngeschäft" von CAQDAS-Programmen ist die Kodierung des Datenmaterials und die darauf basierende Recherche im Datenmaterial. Über diese Grundfunktionalität verfügen alle drei von LEWINS und SILVER (a.a.O.) verglichenen Produkte ATLAS.ti, MAXQDA und NVivo, sodass jede Wahl eine gute und passende sein kann. [21]

Bei der Abwägung, für welches Programm man sich entscheiden soll, sind daher beispielsweise Fragen zu stellen nach der Benutzungsfreundlichkeit (Wie hoch ist

der Schulungsaufwand? Gibt es einen Support vor Ort?), nach der Art des Datenmaterials (Sollen neben Texten auch Bilder oder Multimediadaten bearbeitet werden?), ob Ergebnisse quantitativ weiterverarbeitet werden sollen (Wie sieht das in den jeweiligen Programmen konkret aus?) usw. [22]

Wir möchten hier bezüglich einer Entscheidungshilfe auf die aktuelle Literatur verweisen⁴ und anmerken, dass sich Softwareprodukte ständig weiterentwickeln. Demoversionen sind hilfreich, aber letztlich zeigt es sich im Forschungsprozess, ob die Software leistet, was man von ihr erwartet, und ob man sie auch subjektiv als unterstützend empfindet. Vor einem Produktvergleich sollte eine sorgfältige projektbezogene Aufgabenanalyse vorgenommen werden, damit Software zielgerichtet verglichen werden kann. [23]

Bei der Überlegung, welches Programm wir einsetzen wollten, war der Fokus gerichtet auf das Thema der Lehrveranstaltung, die GTM. Beim Arbeiten nach der GTM sind – *neben dem "Kerngeschäft" des Kodierens* – u.E. drei Aufgaben zentral. Das ist erstens das *analytische Schreiben*, zweitens die *Bündelung bzw. Zuordnung datennaher Konzepte zu übergeordneten theoretischen Konzepten*, den Kategorien, und drittens die *Modell- bzw. Theoriebildung*. CAQDAS-Programme bieten jeweils eine Vielzahl von Tools an, mit denen eine qualitative Forschungsarbeit unterstützt werden kann. Wir evaluierten die Tools, die für das Arbeiten nach der GTM besonders bedeutsam sind, d.h., die die oben genannten drei Aufgaben – das Schreiben, die Bündelung datennaher Konzepte zu Kategorien, und die Theoriebildung – unterstützen. [24]

3.3.1 Analytisches Schreiben

Alle drei Programme stellen vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung, Forschungsprozess und Dateninterpretationen zu dokumentieren (LEWINS & SILVER 2007). MAXQDA gilt im Gesamten als sehr anwendungsfreundlich, und das Gruppieren und Wiederauffinden von Memos gilt als hervorragend (a.a.O.). Dies ist aus unserer Perspektive der durchgängig hierarchischen Strukturierung von MAXQDA geschuldet. Sie ermöglicht ein schnelles Einordnen von Inhalten (Kodes oder Memos) und eine vorstrukturierte Bildschirmausgabe, die sich dem Auge des Nutzers/der Nutzerin leicht einprägt. [25]

Memos in MAXQDA beziehen sich jeweils auf eine spezifische Textstelle oder einen spezifischen Kode bzw. eine Gruppe von Kodes, d.h. sie werden technisch jeweils mit einem Zitat oder Kode verbunden. Memos in ATLAS.ti sind dagegen unabhängige Objekte und stehen parallel zu Zitaten und Kodes. Ein Memo kann

4 LEWINS und SILVER (2007) haben einen Leitfaden zum Testen von CAQDAS-Paketen entwickelt, der die wichtigsten Kriterien aufführt. Eine ausführliche Gegenüberstellung positiver und eher störender Aspekte in der Arbeit mit ATLAS.ti macht MÜHLMAYER-MENTZEL (2011). Mögliche Auswirkungen der unterschiedlichen Codesysteme auf den Arbeitsprozess finden sich bei BOSCH und MÜHLMAYER-MENTZEL (2010). KUŞ SAILLARD (2011) vergleicht MAXQDA und NVivo anhand eines konkreten Forschungsprojektes, in dem die erste Kodierphase nach der GTM durchgeführt wurde. SCHÖNFELDER (2011) vergleicht die von den meisten qualitativen Methodologien genutzten Basistools von MAXQDA und NVivo ebenfalls anhand eines konkreten Forschungsprojektes.

zum einen unabhängig von einem Zitat oder Kode geschrieben und zum anderen – anders als bei MAXQDA und NVivo – mehreren Zitaten zugeordnet werden⁵. [26]

Scheibtools sollten möglichst direkt zur Verfügung stehen und nicht irgendwo innerhalb der Menüstruktur versteckt sein. Ziel sollte sein, dass Einfälle schnell notiert werden können und die/der Forschende nicht durch Steuerung des Programms abgelenkt wird. Einen visuell direkten Zugriff, d.h. von der Programmoberfläche aus, bieten sowohl ATLAS.ti als auch MAXQDA. Direktes Schreiben, ohne vorher ein Memo anzulegen, bietet die Kommentarfunktion von ATLAS.ti. Nutzt man diese, kann es notwendig werden, regelmäßig redaktionelle Arbeit zu leisten, damit Inhalte und Themen gebündelt werden und es nicht zu Informationszersplitterungen kommt. [27]

3.3.2 Bündelung datennaher Konzepte zu übergeordneten Konzepten

Die Arbeit am Text in Form von Kodierung unterscheidet sich in ATLAS.ti, MAXQDA und NVivo kaum. Unterschiedlich sind allerdings die Möglichkeiten, die zweite Generalisierungsstufe, die Kategorisierung, umzusetzen⁶. MAXQDA unterstützt standardmäßig ein hierarchisch strukturiertes Codeschema. Hier ist es naheliegend, textnahe Codes auf der niedrigsten Hierarchieebene anzusiedeln und generellere theoretische Konzepte auf der zweiten und gegebenenfalls auf einer dritten oder höheren Ebene. [28]

Da die Kodeliste in MAXQDA hierarchisch konzipiert ist, können diese Einordnungen schnell durchgeführt werden und stehen den Nutzer/innen in einer übersichtlichen Struktur direkt zur Verfügung. GTM-typisch ist allerdings, dass die Zuordnung von textnahen Codes zu theoretischen Konzepten als vorläufig angesehen wird und diese auch mehreren theoretischen Konzepten zugeordnet werden können. In diesem Fall müssen die textnahen Codes pro theoretisches Konzept in MAXQDA dupliziert und den jeweiligen theoretischen Konzepten untergeordnet werden. Als nachteilig kann auch eingeschätzt werden, dass Hierarchisierungen, die am Bildschirm durchgehend angezeigt werden, sich visuell einprägen und den Blick für alternative Sichtweisen beeinträchtigen können. [29]

In ATLAS.ti ist die Kodeliste linear. Die Organisation von textnahen Konzepten und generelleren theoretischen Konzepten sowie deren Beziehung zueinander werden von der/dem Forschenden selbst organisiert. Dazu stehen unterschiedliche Tools zur Verfügung, die Nutzer/innen je nach Projektanforderung oder eigenem Arbeits- und Denkstil zur Kategorienbildung einsetzen können (MÜHLMAYER-MENTZEL 2011). Textnahe Codes können beispielsweise zu Kodefamilien gebündelt werden, wobei ein Kode mehreren

5 Letzteres kann z.B. folgendermaßen genutzt werden: In der Regel wird ein Forschungsthema in mehrere Fragestellungen zerlegt. Legt man für die Beantwortung jeder Fragestellung ein Memo an, kann man dieses Memo mit all den Textstellen (Zitaten) verbinden, die die Beantwortung der Forschungsfrage belegen bzw. illustrieren (FRIESE 2009).

6 Schon sehr früh im Forschungsprozess zwischen eher beschreibenden, textnahen Konzepten und generelleren eher theoretischen Konzepten zu unterscheiden, messen CORBIN und STRAUSS (2008, S.165) einen hohen Wert zu.

Familien zugeordnet werden kann. Eine Kodefamilie repräsentiert dann eine vorläufige Kategorie. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, textnahe Codes und einen Code, der die Kategorie repräsentiert, als Baum zu strukturieren. Dann erhält man eine hierarchisch strukturierte Kodeliste ähnlich wie in MAXQDA. Die Herstellung derartiger Baumstrukturen geht mit MAXQDA schneller, ATLAS.ti hat auf der anderen Seite den Vorteil, dass keine textnahen Codes dupliziert werden müssen. Existieren zu einem Code Duplikate, muss geregelt werden, mit welchem der Codes in Zukunft weiter kodiert wird. [30]

3.3.3 Modell- bzw. Theoriebildung

Forschungsprojekte, in denen Daten nach der GTM ausgewertet und interpretiert werden, gehen in der Regel über die Erstellung eines Kategoriensystems hinaus und untersuchen auch, in welcher Beziehung die erarbeiteten Konzepte (Kategorien) zueinanderstehen, d.h. sie zielen auf Theoriebildung ab. [31]

In allen drei Programmen, ATLAS.ti, MAXQDA und NVivo, gibt es ein Tool, das zur Unterstützung dieser Phase des Forschungsprozesses genutzt werden kann. Die konkrete Arbeit mit diesen Tools und die für die Repräsentation bzw. Darstellung von Beziehungen zur Verfügung gestellten Mittel sind allerdings sehr verschieden, sodass es wieder lohnend ist zu prüfen, ob das jeweilige Tool zu dem eigenen Arbeits- und Denkstil passt. Auf den Hauptunterschied mit seinen Implikationen möchten wir näher eingehen. [32]

Begriffsnetze in ATLAS.ti unterscheiden sich ihrem Wesen nach von der Darstellung von Beziehungen zwischen Begriffen in MAXQDA oder NVivo in Form von Diagrammen. FLICK (2002, S.367-368) teilt Programme zur Unterstützung qualitativer Datenanalyse in Typen mit jeweils umfassenderen Möglichkeiten ein. MAXQDA und NVivo gehören danach zum Typus der *Code-and-Retrieve-Programme*, mit denen Texte in Segmente zerlegt, Segmente kodiert und auf der Basis dieser Kodierung wiedergefunden werden können. ATLAS.ti gehört zum Typus der Programme, die über *Code-and-Retrieve-Funktionen* hinaus eine *kodebasierte Theoriebildung* unterstützen. Diese Programme verfügen über eine zweite konzeptuelle Ebene, auf der Begriffs- bzw. Kategoriennetze gebildet werden können. [33]

Softwareprodukte werden jedoch kontinuierlich weiterentwickelt, wobei sich deren Entwickler/innen auch von den Vorzügen der Konkurrenzprodukte inspirieren ließen. So kann inzwischen mit dem Visualisierungstool von MAXQDA die konzeptuelle Ebene simuliert werden, d.h. qualifizierte Beziehungen zwischen Codes (Kategorien) können grafisch, d.h. *bildlich*, anhand von Visualisierungsmitteln aufgezeigt werden. So kann dieses Tool genutzt werden, um den Prozess der Theoriebildung in einer GTM-Arbeit zu unterstützen. [34]

Unserer Einschätzung nach lässt MAXQDA in der Diagrammerstellung mehr Spielraum, während mit ATLAS.ti analytisch präzisere Aussagen getätigt werden können. Es ist in ATLAS.ti – anders als in MAXQDA und NVivo – nicht möglich, dass Codes anhand mehrerer Relationen (Beziehungstypen) miteinander

verknüpft werden. Eine Relation⁷ kann natürlich durch eine andere ersetzt werden. Die/der Forschende muss sich aber für eine Relation entscheiden, und es können nicht zwei nebeneinander existieren. Das hat den Vorteil, dass keine sich widersprechenden Aussagen zwischen zwei Kategorien getroffen werden können. Diese aussagenlogische Stringenz von ATLAS.ti kann den Arbeitsprozess stören: Manchmal sind Beziehungen noch vorläufig und man möchte mit verschiedenen Varianten "experimentieren" oder man möchte eine Variante für die spätere Dokumentation "aufheben". Dies ist z.B. mit MAXQDA möglich. Jede Visualisierung steht in MAXQDA für sich und kann als Skizze gelten, die einen spezifischen Forschungszeitpunkt wiedergibt⁸. [35]

Wir haben uns bei der Konzeption der Lehrveranstaltung 2006 für ATLAS.ti entschieden, weil ATLAS.ti zum Typ der theoriebildenden Programme gehört (BÖHM, LEGEWIE & MUHR 2008 [1992]) und entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten mit MAXQDA erst rudimentär entwickelt waren. Auch wenn wir weiterhin ATLAS.ti für eine GTM-Arbeit den Vorzug geben (BOSCH & MÜHLMAYER-MENTZEL 2010; MÜHLMAYER-MENTZEL 2011), verhalten wir uns keineswegs dogmatisch und unterstützen es, wenn z.B. Diplomand/innen für die Phase der Theoriebildung auf Grafikprogramme ausweichen, weil sie freiere Ausdrucksmöglichkeiten benötigen. [36]

Alle drei Programme sind sich bezüglich des Kodierens ähnlich, stellen Tools zur Kategorisierung, zum Schreiben und zur Darstellung der Beziehungen zwischen Konzepten zur Verfügung. Daher können die Übungen, die wir im Folgenden vorstellen werden, in ähnlicher Weise oder auf einem etwas anderen Weg auch in MAXQDA und NVivo umgesetzt werden. [37]

4. Lernziele

Seit 2006 führen wir eine praxisnahe Lehrveranstaltung im Rahmen des Diplomstudiums Psychologie an der Freien Universität durch, die die Grundlagen der GTM nach STRAUSS und CORBIN (1996) vermittelt, in ATLAS.ti (MUHR & FRIESE 2003/2004) einführt und den Studierenden die Möglichkeit bietet, sich Methode und Software am Beispiel einer Forschungsfrage experimentierend anzueignen. Die Studierenden sollen nach dem Besuch der Lehrveranstaltung über eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den methodischen Werkzeugen der GTM verfügen, ATLAS.ti anwenden sowie erste Erfahrungen mit qualitativer Forschung aufweisen können und die dafür notwendigen Kompetenzen entwickelt haben. Sie sollen danach in der Lage sein, sich für oder gegen eine qualitative Forschungsarbeit zu entscheiden und beurteilen können, inwieweit der

-
- 7 Ein Beispiel: In einem Forschungsprojekt wurden die Kategorien: GELD und GUTES LEBEN erarbeitet und in einem Diagramm anhand der Relation *ist Bedingung für* miteinander verbunden (GELD *ist Bedingung für* GUTES LEBEN). Im Lauf des Projektes kann der Typ der Verbindung (die Relation *ist Bedingung für*) durch eine andere Relation, z.B. *ist Ressource für*, ersetzt werden (GELD *ist Ressource für* GUTES LEBEN).
- 8 Will man Vorgängerversionen (von Begriffsnetzen) "aufheben", muss man in ATLAS.ti vor einer Änderung eine Projektkopie erstellen oder zum aktuellen Stand eines Begriffsnetzes eine Grafik-Datei erstellen und diese exportieren.

Einsatz von ATLAS.ti oder einer anderen Software für ihr Vorhaben vorteilhaft ist. Im Einzelnen lassen sich die Lernziele wie folgt aufschlüsseln und begründen. [38]

4.1 Grundlagen der GTM und die Entwicklung methodischer und reflexiver Kompetenzen

Das Seminar vermittelt einen Überblick über die GTM, legt aber seinen Schwerpunkt auf den analytischen Prozess und die Entwicklung von reflexivem Wissen und Kompetenzen (ARNOLD & SCHÜSSLER 1998). Ob jemand neue Kompetenzen erworben hat, zeigt sich in der Bewältigung von Handlungssituationen. In unserem Kontext hat der/die Lernende einen Kompetenzzuwachs zu verzeichnen, wenn er/sie z.B. in der Lage ist, sich Fragen zum zu interpretierenden Text zu stellen, begründete Entscheidungen zu treffen, Textpassagen zu interpretieren, Codes zu kreieren und Zusammenhänge zu entwickeln und grafisch mit ATLAS.ti darzustellen. Da die Bearbeitung von praktischen Übungen in Kleingruppen erfolgt, werden dabei auch Schlüsselkompetenzen angesprochen, deren Entwicklung die Hochschule fördern soll (HEIL 2000 in RICKEN 2011, S.52). [39]

Wir haben uns in der Entwicklung der Lehrveranstaltung anfangs (2006) schwerpunktmäßig an der Monografie zur Grounded-Theory-Methodologie von STRAUSS und CORBIN (1996) orientiert. Dieses Lehrbuch wird auch von den Studierenden häufig als Einstiegsliteratur gelesen und ist in seiner pragmatischen Vorgehensweise ermutigend, sich mit der GTM auseinanderzusetzen. [40]

Die kritische Reflexion jedes Semindurchlaufs und neuere Literatur zur GTM führen zu kontinuierlichen Anpassungen bzgl. der Gesamtkonzeption (siehe Abschnitt 5.2) und beeinflussen auch die Lernziele: Die Neuauflage von "Basics of Qualitative Research"⁹ (CORBIN & STRAUSS 2008) bestätigte uns in der Notwendigkeit der Vermittlung computerunterstützter Auswertung und der Explizierung methodologischer Hintergründe (siehe auch STRÜBING 2004, 2007a; KELLE 2009). Darüber hinaus fühlten wir uns in unserer Position bestärkt, dass die Entwicklung analytischer Konzepte unabdingbar ist für die Entwicklung einer *Grounded Theory*. Die Neuauflage sensibilisierte uns auch dafür, dem analytischen Schreiben mehr Bedeutung beizumessen und stärker herauszustellen, dass die GTM eine ihrem Wesen nach interpretative Methode ist. Angeregt durch BREUER (2009) verstärkten wir die Thematisierung der Bedeutung von *Selbst-/Reflexivität* im Forschungsprozess. [41]

Da diese Lehrveranstaltung auf die praktische Umsetzung der GTM abzielt und die Teilnehmer/innen stets ihre bevorstehende Abschlussarbeit vor Augen haben, ist für uns insbesondere Literatur mit Praxisberichten von Bedeutung, z.B. "Part II

9 Eine wichtige Änderung in der überarbeiteten dritten Fassung von "Basics of Qualitative Research" ist, dass im Vergleich zur zweiten Ausgabe die Bedeutsamkeit des Schreibens im Forschungsprozess früh, d.h. in einem der ersten Kapitel, thematisiert wird. So wird zum einen der besondere Stellenwert des Schreibens stärker herausgestellt und zum anderen einer Überbewertung des Kodierens entgegengewirkt (mehr dazu siehe Abschnitt 6.3.3.2). Diese Veränderung geht auf CORBIN zurück, die diese Auflage allein verantwortet, da STRAUSS 1996 gestorben ist.

Reflexionen der GTM-Praxis" des "Grounded Theory Readers" von MEY und MRUCK (2007), wobei wir insbesondere von BERG und MILMEISTER (2008) (in den Dialog mit den Daten treten) und MUCKEL (2007) (ihr Kategorienverständnis) profitiert haben. [42]

Übergeordnetes Lernziel ist, dass die Studierenden am Ende des Seminars wissen, dass sie ihren eigenen Forschungsstil finden dürfen und auch müssen auf dem Hintergrund des Wissens um die methodischen Werkzeuge und der Fähigkeit, diese anzuwenden. Ihnen soll bewusst sein, dass sie bei der Anwendung sämtlicher methodischer Werkzeuge stets im Auge behalten sollen, dass die gesamten Prozeduren darauf gerichtet sind, Erkenntnisse in Bezug auf ihre Forschungsfragen zu gewinnen und diese in einer abstrakten und generalisierenden Weise zu fassen¹⁰. [43]

4.2 Entscheidungen treffen

Entscheidungen treffen zu müssen, bemerkt FLICK (2002), ist eine der wichtigen Tätigkeiten des Forschers und der Forscherin im Forschungsprozess. Dass im Forschungsprozess so viele Entscheidungen notwendig sind, ist der Offenheit und Flexibilität des Forschungsprozesses im Rahmen von qualitativer Forschung, also auch der GTM, geschuldet und bezieht sich auf den Anteil, der über die Technik hinausreicht. Sich zu entscheiden soll hier als eine personale Schlüsselkompetenz neben der Fähigkeit zum analytischen und reflexiven Denken hervorgehoben werden. Der Fortgang einer Forschungsarbeit beruht nicht zuletzt auch auf Entscheidungsfreudigkeit. Die Herausforderung beginnt schon mit der Entscheidung für ein Forschungsthema und eine leitende Forschungsfrage, der Auswahl des Samples, der Festlegung auf eine Erhebungsmethode, der Nutzung einer bestimmten Software, der Auswahl der zu kodierenden Textstellen, der Benennung einer Textstelle mittels eines Codes etc. Die Sorge, etwas falsch zu machen und Unsicherheiten, welche Konsequenzen folgen könnten, hemmen die Entscheidungsfindung. Es ist hier zu vermitteln, dass die GTM sich als zirkulärer Forschungsprozess versteht, der es erlaubt, Entscheidungen zu revidieren und daraus Erkenntnisse zu ziehen. [44]

4.3 Softwarekompetenz und praktische Anwendung

Die Lehre zu ATLAS.ti ist so konzipiert, dass Basiskenntnisse im *Umgang mit der Software* vermittelt werden sowie generelle Kenntnisse zur *Programmkonzeption* und zur *internen Datenorganisation*. Damit erhalten die Studierenden eine gute Grundlage, um das Programm selbstständig einzusetzen und sich auch nach der Lehrveranstaltung Neues zu erarbeiten. [45]

Das Erlernen des *Umgangs mit der Software* erfolgt entlang der Vermittlung der einzelnen Bausteine der GTM. Parallel dazu wird an geeigneten Stellen

¹⁰ CORBIN und STRAUSS (2008, S.50f.) unterscheiden zwischen den verschiedenen Niveaus der Analyse. Während die Deskription nicht dazu führe, das Denken herauszufordern, ermögliche Interpretation neues Wissen und tieferes Verstehen. Immer gehe es dabei um eine Balance zwischen Deskription und "theoretical interpretation" (S.51), auch ein Thema in der Lehrveranstaltung.

sukzessive die *Programmkonzeption* und die *interne Datenorganisation* vorgestellt. Darüber hinaus wird den Studierenden konkret gezeigt, mit welchen ATLAS.ti-Funktionen spezifische GTM-"Bausteine" umgesetzt werden können. So erspart man den Anwender/innen eine Menge Zeit. STIEFEL (2007) berichtet, dass die Lernenden der Meinung sind, dass man den Umgang mit dem Programm nur lernen kann, wenn man damit Aufgaben bearbeitet. Dieser Einschätzung können wir uns nur anschließen. Wichtig ist uns weiterhin, darauf hinzuweisen, dass es eine teilweise unterschiedliche Terminologie¹¹ in der GTM und in ATLAS.ti gibt, die durchaus als verwirrend erfahren wird, aber leicht aufzuklären ist. [46]

5. Didaktisches Konzept

5.1 Rahmenbedingungen der Lehre

Unserem Seminar geht i.d.R. eine Einführung in qualitative Sozialforschung voraus, die einen Überblick gewährt und den gesamten Forschungsprozess im Blick hat. Unserer Lehrveranstaltung folgt dann idealerweise der Besuch eines Diplomand/innen-Kolloquiums. Durch diese weiteren Lehrveranstaltungen sind wir sowohl davon entlastet, einen breiten Überblick über qualitative Methoden zu vermitteln, Erhebungsmethoden zu thematisieren oder uns mit den unterschiedlichsten Fragestellungen auseinandersetzen als auch das Ganze einer Forschungsarbeit im Blick behalten zu müssen. Wir können uns ganz dem analytischen und interpretativen Prozess widmen, die GTM vorstellen und die Studierenden bei deren Umsetzung mittels ATLAS.ti unterstützen. [47]

5.2 Zur Entwicklung der Lehrveranstaltung

Die jetzige Form der Lehrveranstaltung hat sich aus einer Softwareschulung heraus entwickelt. Anfangs ging es uns nur darum, den Studierenden in einer eintägigen Schulung das Programm ATLAS.ti zu vermitteln, und zwar als Mittel zur Unterstützung eines qualitativen Forschungsprozesses nach der GTM. Fragen der Teilnehmenden während der Schulung zeigten uns dann, dass grundlegende Inhalte der GTM nicht oder nur unzureichend bekannt waren. So entschlossen wir uns zu einem anderen Veranstaltungsformat, einem 1-semesterigen Seminar (2 Semesterwochenstunden), in dem wir Methodenlehre und Softwareschulung miteinander kombinierten. Schließlich kamen wir auf die Idee, die Passung zwischen ATLAS.ti und der GTM zu nutzen und die Lehre mit einem Forschungsanliegen zu verbinden. Auf diese Weise haben die Studierenden die Chance, einen Teil eines GTM-Forschungsprozesses mittels einer begrenzten Fragestellung und anhand von nur zwei bis drei Texten probeweise zu durchlaufen und auszuprobieren, ob das erlernte Computerprogramm für sie eine

¹¹ GTM- und ATLAS.ti-Terminologie: Indikatoren (GTM-Terminus) sind in ATLAS.ti "Quotations". Für die Kategorienbildung stehen unterschiedliche Tools zur Verfügung. So können Kategorien (GTM-Terminus) in ATLAS.ti als "Code-Family" realisiert werden oder es kann für die Kategorie direkt ein Code definiert werden (Näheres dazu siehe Abschnitt 6.5.2). Es gibt ein weiteres Tool zur Kategorienbildung, das nicht Thema dieser Einführungsveranstaltung ist: Axiales und selektives Kodieren bzw. die Integration der Kategorien werden in ATLAS.ti durch Relationen und Links realisiert.

Hilfestellung bietet. Auch unsere Intention hat sich dabei verändert: Entworfen wir zunächst eine Vielzahl von Materialien, um die von den Studierenden als schwierig empfundenen Anteile der GTM zu veranschaulichen, liegt der Schwerpunkt heute darauf, nach der Vorstellung jedes methodischen Bausteins Übungen zu bearbeiten und Lösungsansätze zu diskutieren. Auch sind wir davon abgerückt, jede Aufgabe sofort am PC umsetzen zu lassen, sondern empfehlen bei neuen Inhalten erst einmal – wie gewohnt –, Papier und Bleistift zu nutzen, um frei von technischen Anforderungen nachdenken zu können, und sich erst dann den technischen Anforderungen zu stellen. Zusätzlich legen wir inzwischen mehr Wert auf das Schreiben von Memos. Eigene und Erfahrungen anderer (TAGG 2010; BONG 2007) zeigten, dass der Einsatz von Software zu einer übermäßigen Fokussierung auf das Kodieren und die Bearbeitung von Codes führen kann. Um dem entgegenzuwirken, enthalten unsere Übungen verstärkt auch Schreibaufträge. Damit sollen Erkenntnisse festgehalten und rückwirkend Erkenntnisse durch das Schreiben gefördert werden. [48]

5.3 Forschungsnahe Lernen als problembasiertes Lernen

BOWDEN und MARTON (1998 in RICKEN 2011, S.75f.) sehen als grundlegende Form des Lernens die Einnahme neuer Sichtweisen auf Situationen und Phänomene, die in die Kompetenz zum Perspektivenwechsel mündet. Problembasiertes Lernen ermöglicht dies. Das kann z.B. durch den Einbezug von Forschungsaktivitäten in die Lehre realisiert werden. Problembasiertes Lernen bezieht sich u.a. auf bedeutungsorientiertes Lernen, favorisiert eine aktive Auseinandersetzung mit problematischen Aspekten des Lerngegenstandes und führt vor allem zur Integration von drei Kompetenzaspekten: beobachtbare Praxis (hier Forschung), fachbezogenes Wissen und zu erwerbende Fähigkeiten (S.79). STIEFEL (2007) nutzt archivierte Forschungsdaten in der qualitativen Methodenausbildung und verwendet auch Forschungsergebnisse zu Demonstrationszwecken, um zu einem besseren Verständnis qualitativer Forschungsprozesse zu kommen und eigenständige Analysen der Studierenden zu ermöglichen. CORBIN und STRAUSS (2008) und CHARMAZ (2006) verdeutlichen ihr Forschungsvorgehen an einer eigenen Untersuchung. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Lernenden ihre eigenen Forschungsarbeiten in Veranstaltungen einbringen können, wie dies z.B. in Forschungswerkstätten möglich ist (MRUCK & MEY 1999; MORITZ 2009). [49]

Für unsere Lehrzwecke verwenden wir zwei unterschiedliche Materialien: einen veröffentlichten Selbstbericht eines Klienten über seine Erfahrungen mit einer Psychotherapie, die er aufgrund einer Zwangsstörung aufgenommen hatte (ANONYMUS 2003) und die Zusammenfassung eines Interviews mit einer Klientin über ihre Erfahrungen mit einer Krisenberatung (MÜLLER-SARZIO 2002), sodass ausreichend divergierende Daten zum Vergleichen im Material vorhanden sind. Die Analyse erfolgt anhand vorgegebener Forschungsteilfragen¹²

¹² Es handelt sich um Forschungsteilfragen eines laufenden Forschungsprojektes "Rekonstruktion von gelungenen therapeutischen Prozessen aus Sicht der Klient/innen" (unveröffentlicht). Ziel dieses Forschungsprojektes ist es herauszuarbeiten, was Nutzer/innen bei der Inanspruchnahme von professioneller Hilfe im psychosozialen Kontext als relevant erachten und was für eine positive Einschätzung der erhaltenen Hilfe ausschlaggebend ist. Es wurden

(Näheres dazu in Abschnitt 6.4.3) und eines an STRAUSS und CORBIN (1996) angelehnten Forschungsparadigmas, wobei sich die Fragestellungen auf einen kleinen Ausschnitt der in den Textmaterialien enthaltenen Aspekte beziehen. Es ist uns wichtig, klinisch Relevantes anzubieten, verbunden mit einer psychologischen Fragestellung, die der "Ernstsituation", der Erstellung einer Diplomarbeit in der Klinischen Psychologie und Gemeindepsychologie, schon sehr nahe kommt. Da es sich um eine klinische Fragestellung handelt, nämlich die Frage, worauf der Klient bzw. die Klientin ihre Veränderungen zurückführen, spricht sie auch die Teilnehmenden an. Weiterhin fließt in den Unterricht die analytische Aufbereitung der Monografie von CORBIN und STRAUSS (1993) über chronische Erkrankung ein, die von MÜHLMAYER-MENTZEL (2007) mittels ATLAS.ti in zahlreichen Grafiken umgesetzt wurde und zur Veranschaulichung von Prozessen dient. [50]

5.4 Teamteaching

Wir führen die Lehrveranstaltung als Team durch. Das hat den Vorteil, dass unterschiedliche Kompetenzen eingebracht werden und verschiedene Sichtweisen zum Tragen kommen können. Dies gilt umso mehr, als wir unterschiedliche berufliche Hintergründe haben (Psychologie und Informatik). Wie immer bei einer produktiven Nutzung von Diversität ist es wichtig, dass ein gemeinsames Ziel und der Austausch über die unterschiedlichen Zugänge erfolgt (SCHEUERMANN & SCHÜRMAN 2010). Auf diese Reflexion haben wir viel Zeit verwendet. Gutes Teamteaching ermöglicht darüber hinaus auch mehr Gelassenheit. Nach WÖRNER (2006) ist sie eine Schlüsselkompetenz für die Lehrenden. Da die universitäre Lehre als ein komplexes und dynamisches Geschehen anzusehen ist, schließt sie die Gefahr des Fehlermachens und der Überforderung ein. Gelassenheit ist daher eine wichtige Ressource der Lehrenden, die es ihnen ermöglicht, auch in schwierigen Situationen die Zusammenarbeit mit den Studierenden nicht aufzukündigen, Neues weiterhin auszuprobieren und auch Fehler zu riskieren. Die gezeigte Gelassenheit könnte auch als Modell für die Lernenden im Umgang mit schwierigen Forschungssituationen dienen. [51]

5.5 Lernsetting

Die Auseinandersetzung mit der GTM und ihre Anwendung sowie die Einübung des Computerprogramms erfordern das Lernen in einer kleineren Seminargruppe. Anfangs haben wir wegen der hohen Nachfrage noch mit etwa 25 Teilnehmern und Teilnehmerinnen gearbeitet, eine zu große Gruppe. Inzwischen halten wir eine Teilnehmerzahl von 15 Personen für machbar und für einen intensiven Austausch förderlich. Damit sind wir noch um einiges entfernt von den luxuriösen Bedingungen, die DIERIS (2007) schildert. [52]

Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, den PC-Raum für weitere zwei Stunden im Anschluss an die Lehrveranstaltung zu nutzen, um gemeinsam die

sowohl Interviews mit Nutzer/innen psychosozialer Einrichtungen (z.B. Beratungsstellen) geführt als auch Literatur mit Berichten über erhaltene professionelle Hilfe hinzuzuziehen.

Übungsaufgaben zu bearbeiten. In einer kleineren Gruppe ist es leichter, Vertrauen herzustellen, um sich den eigenen Unsicherheiten zu stellen und diese zur Sprache zu bringen. Wir betonen immer wieder, dass Forschen nicht einfach ist und schon gar nicht im Rahmen der GTM. Die wichtigste Seminarregel lautet, dass Störungen Vorrang haben, eine der Regeln themenzentrierter Interaktion (COHN 1975). Weiterhin ist es wichtig, sich bemerkbar zu machen, wenn zu schnell vorangegangen wird oder Unklarheiten entstanden sind. Eine der Rahmenbedingung zur Vertrauensbildung neben der respektvollen Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden ist, dass wir als Lehrende nicht zugleich Prüfende in diesem Fach sind. Hingegen können wir einen Schein für das Fach "Evaluation und Forschungsmethoden" ausstellen, was regelmäßige Anwesenheit und Mitarbeit unterstützt. [53]

Austauschprozesse sind in der qualitativen Forschung und für aktives Lernen unverzichtbar. Deshalb werden auch von Beginn an studentische Zweiergruppen gebildet. Die Studierenden sitzen nicht nur gemeinsam am PC, sondern erledigen auch zusammen die gestellten Übungsaufgaben. [54]

5.6 Lehrformen

5.6.1 Elemente der Lehrveranstaltung und selbstständige Analysen

Wir bieten einen Mix, bestehend aus Präsentation, Demonstration, Übungen, Feedback- und Reflexionsphasen, an. Wissen zur GTM wird in einem Impulsreferat vermittelt, durch Grafiken – soweit möglich – veranschaulicht und als Paper zur Verfügung gestellt. Neue Programmelemente in ATLAS.ti werden mittels Bildschirmtafelbild eingeführt und anschließend selbst am PC ausprobiert. Wichtig ist uns, dass jeder Schritt mit einer eigenen Übung begleitet wird, d.h., dass eine Praxisphase der theoretischen Einführung folgt. Die gestellten Übungsaufgaben werden häufig in Zweiergruppen mit Papier und Bleistift begonnen und dann am Computer mit ATLAS.ti umgesetzt. Auftretende Schwierigkeiten werden noch im Seminar besprochen. Die erzielten Ergebnisse werden den Lehrenden zugesendet und am nachfolgenden Termin besprochen. Damit wird das Thema noch einmal aufgegriffen, vertieft und abgeschlossen. [55]

Alle Materialien sind auf einer elektronischen Lernplattform zugänglich, so auch ein Skript zu ATLAS.ti. Dadurch können die Inhalte nachbereitet und die dort auffindbaren Musterlösungen nochmals mit eigenen Lösungen verglichen werden. Dadurch soll in Ansätzen ein selbstbestimmtes Lernen ermöglicht werden. [56]

5.6.2 Gestufte Schwierigkeiten im Aneignungsprozess

Wichtig ist uns, dass die Anwendung von ATLAS.ti sowie die Auseinandersetzung mit den Übungsaufgaben und den Inhalten zur GTM mit einem wachsenden Kompetenzgefühl verbunden werden. Um hier Mut zu machen, beziehen wir uns in einem ersten Schritt auf Beispiele aus dem täglichen Leben, um uns dann komplexeren klinischen Problemen zuzuwenden.

Auch wird die Verschränkung von technischen und inhaltlichen Elementen schrittweise eingeführt: Auf technische Übungsaufgaben mit ATLAS.ti folgen inhaltliche Übungen. [57]

5.6.3 Feedback

Im Laufe der Lehrveranstaltungen gewann der Austausch über die Erledigung der Übungsaufgaben an Bedeutung, da dieser eine vertiefte Auseinandersetzung mit der GTM bewirkt. Dieser Austausch nimmt natürlich viel Zeit in Anspruch und erfordert eine gute Vorbereitung. Er ist mit der Botschaft verbunden, dass es nicht um die richtige Lösung geht, sondern um das Verstehen der eigenen Lösung und die dahinter stehenden Entscheidungen. Wir haben mit verschiedenen Formen des Feedbacks experimentiert. So erhielt zu Beginn jede Gruppe ein Einzelfeedback. Dies erforderte aber sehr viel Zeit und konnte nicht unbedingt das Interesse der Anderen wecken, da diese noch zu sehr mit ihren eigenen Überlegungen befasst waren. Bewährt hat sich ein zusammenfassendes Feedback, in dem Stärken und Schwächen formuliert werden und auf einzelne Lösungen eingegangen wird. Im Anschluss stellen wir unsere Musterlösung vor. Diese zu erklären und die sich daran anschließenden Fragen zu beantworten, zwingt uns selbst zur Explizierung und Präzisierung unseres Verständnisses der GTM. [58]

5.6.4 Erfahrungsaustausch mit "Ehemaligen"

Am Ende des Seminars laden wir ehemalige Diplomanden und Diplomandinnen ein, die über ihre Erfahrungen mit ihrer Forschungsarbeit und mit ATLAS.ti sprechen. Sie erläutern dann nicht nur ihr Forschungsergebnis, sondern schildern ihren Forschungsprozess, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie mit der GTM und ATLAS.ti gemacht haben. Dieser Erfahrungsaustausch fördert auch das problembasierte Lernen (vgl. BOWDEN & MARTON 1998 in RICKEN 2011, S.75f.) und regt die Studierenden zu vielen Nachfragen an. [59]

6. Lehrinhalte und deren Umsetzung

6.1 Einführung

Die Beschreibung der Lehre erfolgt unter folgenden Gesichtspunkten: Zunächst stellen wir die zu vermittelnden Inhalte der GTM dar, teilweise werden auch die dazu verwendeten Materialien vorgestellt. Dann erfolgt die Beschreibung des Know-how zu ATLAS.ti. Schließlich geht es uns um die Beschreibung der praktischen Anwendung, konkretisiert durch die Übungen. Den Abschluss bilden Reflexion und Diskussion über die Erfahrungen, die die Studierenden mit der Übung gemacht haben. Von dieser Reihenfolge weichen wir ab, wenn eine andere Form der Darstellung schlüssiger ist. [60]

6.2 Erste Schritte

6.2.1 Einführung in die GTM

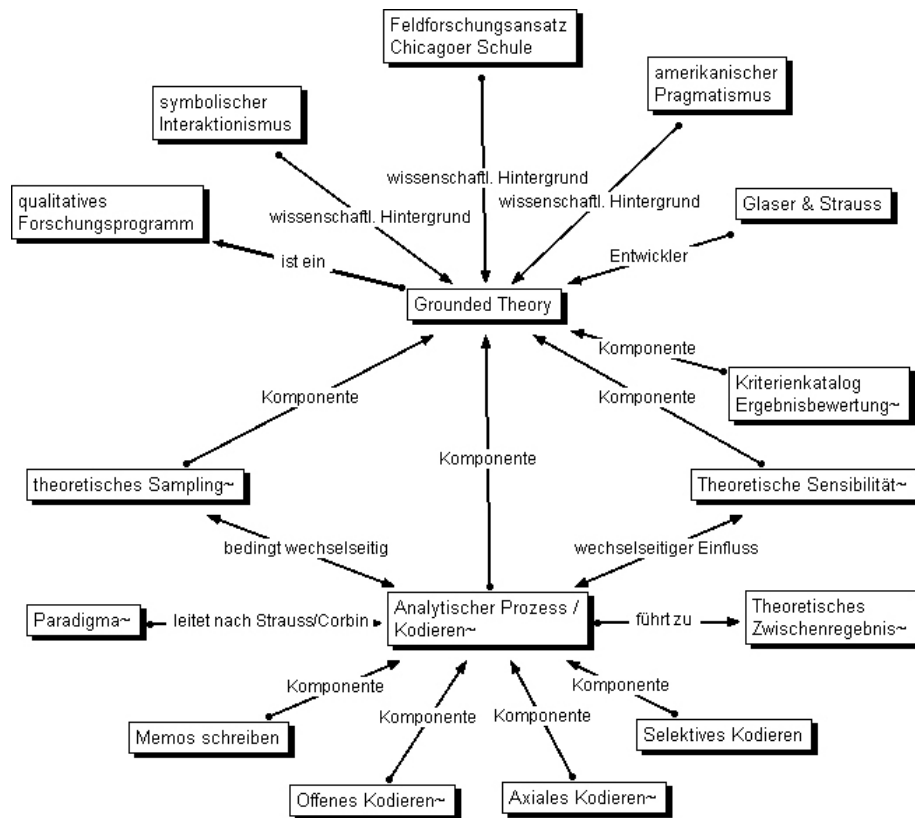


Abbildung 1: Überblick zur GTM [61]

Die Einführung in die GTM folgt der oben dargestellten Grafik, womit wir zugleich schon ins vernetzte Denken der GTM einführen *und* ein mit ATLAS.ti hergestelltes Produkt präsentieren¹³. [62]

6.2.2 Reflexion und Diskussion

Die Studierenden setzen sich mit ihren bisherigen Erfahrungen und Haltungen zur GTM auseinander. Hierbei ist es wichtig, nicht gleich ihre Bedenken zu zerstreuen (z.B. hinsichtlich der Grenzen qualitativer Forschung und einer angenommenen begrenzten Möglichkeit zur Verallgemeinerung), sondern diese kritischen Anfragen als wichtige Impulse aufzugreifen, die zu einer vertieften

¹³ Die GTM wird als qualitative Methodologie eingeführt und in ihre wissenschaftlichen Hintergründe eingebettet (LAMNEK 2005). Als Komponenten der GTM werden das theoretische Sampling, der analytische Prozess, die theoretische Sensibilität als auch der Kriterienkatalog zur Bewertung der Forschungsergebnisse genannt (STRAUSS & CORBIN (1996). Im Mittelpunkt unserer Lehrveranstaltung steht der analytische Prozess, der von dem Straussschen Paradigma angeleitet wird (S.78). Die Komponenten des analytischen Prozesses umfassen das Memoschreiben sowie das offene, axiale und selektive Kodieren. Weitere Literaturhinweise sollen das Verständnis der GTM vertiefen, so ein Interview mit STRAUSS (LEGEWIE & SCHERVIER-LEGEWIE 2004), die Monografie von STRÜBING (2007b) über das Werk von STRAUSS, unterschiedliche Auffassungen zur GTM (z.B. STRÜBING 2004; MEY & MRUCK 2007), neuere Ansätze (z.B. CLARKE 2005; CHARMAZ 2006; BREUER 2009).

Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung dienen können. Ein hochschuldidaktischer Ratgeber empfiehlt hier verschiedene Methoden wie z.B. das Reißverschlussverfahren, einen Wechsel von Pro- und Kontra-Argumenten, einzusetzen (ABS et al. 1998). Die Offenheit des qualitativen Vorgehens als ein Grundprinzip des qualitativen Forschungsprozesses (siehe LAMNEK 2005) wird von den Studierenden meist positiv aufgenommen, da es ihrer psychologischen Haltung, Anderen mit Empathie und möglichst vorurteilsfrei zu begegnen, entspricht. Auch hat es etwas Befreiendes, den Theorienballast hinter sich zu lassen. Dass Offenheit aber durchaus nicht heißt, alles Wissen beiseitezulegen und auf theoretische Bezüge ganz verzichten zu können, bedarf der Diskussion und dem Hinweis auf das von STRAUSS und CORBIN (1996) favorisierte zirkuläre Verhältnis von Theorie und Empirie. Allerdings halten einige die Ergebnisse der GTM für subjektiv und bar jeder Repräsentativität, höchstens als Vorstudie nützlich. Die Diskussion um Gütekriterien, die im Rahmen der GTM geführt wird (z.B. STRÜBING 2004; STEINKE 2007), und auch die in Aussicht gestellte Erfahrung, dass beim offenen Kodieren der Beliebigkeit Grenzen gesetzt sind, sofern man sich an einer Forschungsfrage und einem Paradigma orientiert, führt eine neue Perspektive ein. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit der Reflexion verwiesen (BREUER 2009). [63]

6.2.3 Einführung in ATLAS.ti

6.2.3.1 ATLAS.ti Demonstration

Wir beginnen damit, den Arbeitsablauf eines ATLAS.ti-Projektes vorzustellen, der aus dem Kreieren einer ATLAS.ti-Projektdatei¹⁴, der Zuordnung von auszuwertendem Datenmaterial, der Auswahl und dem Kodieren relevanter Textstellen, dem Schreiben von Memos und der Erstellung von Begriffsnetzwerken besteht. Es folgt eine kurze ATLAS.ti-Demonstration, die im Wesentlichen diesen Workflow nachzeichnet und auf Ähnlichkeiten mit Standardprogrammen wie z.B. Word aufmerksam macht. All dies dient dem Ziel, einen Eindruck vom Ganzen des Projektes zu erhalten, bevor wir uns in den nachfolgenden Wochen in die Details des Programms begeben. [64]

6.2.3.2 Projekt einrichten und sichern

Die praktische Arbeit beginnt mit der Einrichtung eines ATLAS.ti-Projektes und der Zuweisung von zu analysierendem Datenmaterial. Thematisiert wird als Erstes, wo das Datenmaterial am günstigsten gespeichert wird und in welchen Fällen es einer speziellen Vorbereitung bedarf. Anschließend wird das konkrete ATLAS.ti-Projekt "Professionelle Hilfe" kreiert, mit dem die Studierenden ATLAS.ti sowohl technisch erlernen als auch die inhaltlichen Übungen zur GTM umsetzen werden. Das Thema Datensicherung und Transfer von einem Arbeitsplatz zum anderen schließt die Einführung ab. [65]

¹⁴ So wie bei der Arbeit mit MS Word eine Word-Datei mit der Extension "doc" erstellt wird, so wird bei der Arbeit mit ATLAS.ti eine ATLAS.ti-Projektdatei erstellt mit der Extension "hpr6".

Nach dieser Einführung wenden wir uns dem Schwerpunkt der Lehrveranstaltung zu, dem analytischen Prozess. Wir beginnen mit dem Memoschreiben. [66]

6.3 Memos

6.3.1 Das Schreiben von Memos

Das Schreiben von Memos "von Anfang an" ist das Motto, das wir den Lernenden mit auf den Weg geben. Es gibt unterschiedliche Motive, die dieses Motto stützen und die im Seminar zur Sprache kommen. Das erste Motiv knüpft an die Diskussion über die Gütekriterien an, nämlich die Notwendigkeit der Offenlegung des Forschungsprozesses. Das zweite Motiv bezieht sich auf die Möglichkeit, durch das Schreiben unterschiedlicher Memos Übersicht zu behalten. Das dritte Motiv zielt auf Forschungsarbeiten, die länger andauern. Das Schreiben dokumentiert in diesem Zusammenhang die Gedanken, die sonst verloren gehen würden und am Ende auch schwer rekonstruierbar wären. Das Schreiben regt viertens dazu an, über die Daten nachzudenken und diese zu analysieren. Es führt dazu, genauer hinzusehen, sich im Klaren über die eigene Sichtweise zu werden und sich an dieser Stelle zu entscheiden, wie man ein Ereignis konzeptualisieren möchte. Dabei ist es nicht wichtig, wie ausführlich und von welcher Güte die Memos anfangs sind, Hauptsache, das Memoschreiben findet statt. Das Schreiben von Memos realisiert im besonderen Maße das aktive Lernen und fördert reflexive Kompetenzen. [67]

Unsere erste Übungsaufgabe bezieht sich deshalb auf das Verfassen eines Memos zu einem der zu analysierenden Texte, einem Bericht einer Nutzerin zu einem einmaligen Krisengespräch in einer Beratungsstelle.

Übung 01

Thema: Sich mit dem Datenmaterial vertraut machen und ein Memo erstellen.

Aufgabe:

1. Lesen Sie bitte den Primärtext: Nick¹⁵.
2. Schreiben Sie einen kurzen Text, was Sie am Nick-Text spannend finden. [68]

6.3.2 Diskussion und Reflexion

Es fällt den Studierenden eher leicht, das Wesentliche in einer deskriptiven Weise festzuhalten. Die Frage nach dem "Interessanten" führt zu ersten Fragen an den Text und an sich selbst, nämlich, was genau finde ich daran interessant. Möglicherweise ergeben sich daraus weitere Fragen, die eine Vertiefung der Textlektüre nahelegen oder dazu führen, andere Texte hinzuzunehmen. Welche Forschungsfragen könnte man sich stellen? Was weiß ich bereits über den interessierenden Sachverhalt? Das Memoschreiben wird damit nicht nur ein Mittel zur Dokumentation des Forschungsprozesses, sondern fordert Studierende, ihre

¹⁵ Die Zusammenfassung eines Interviews mit einer Klientin über ihre Erfahrungen mit einer Krisenberatung, siehe vorn.

Gedanken zu explizieren und zu schärfen und – last, not least – fördert es die Motivation zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Texten. [69]

6.3.3 Technische Unterstützung durch ATLAS.ti

6.3.3.1 Der Editor in ATLAS.ti

Zum Schreiben von *Memos* und *Kommentaren* ist in ATLAS.ti ein Editor integriert. Das kontinuierliche begleitende Schreiben innerhalb der Lehrveranstaltung ermöglicht einen vertrauten Umgang mit dem Programm: vom Kodieren wechseln zum Schreiben, vom Schreiben zurück zum Kodieren etc. Vertraut werden mit der Software ist ein Aspekt, dem wir hohe Bedeutung beimessen. [70]

6.3.3.2 Organisation des Schreibens in ATLAS.ti

Die GTM gehört zu den Methodengruppen, bei denen im Zuge der Auswertung und Interpretation viel Text produziert wird. Daneben muss das methodische Vorgehen und müssen die Reflexionen dazu sorgfältig dokumentiert werden. Es stellt daher eine Herausforderung dar, die Textproduktion zu organisieren und zu ordnen. ATLAS.ti bietet dazu mehrere Möglichkeiten an. Daher umfasst das Thema *Schreiben in ATLAS.ti* zum einen die Wissensvermittlung, welche Möglichkeiten der Textorganisation es in ATLAS.ti gibt, und zum anderen wird verdeutlicht, wie diese Möglichkeiten in einer Forschungsarbeit genutzt werden können. [71]

Wir legen zu Beginn einige Memos an: ein Memo Forschungstagebuch, ein Memo Seminartagebuch und ein Memo zu jeder Forschungsteilfrage (in Anlehnung an FRIESE 2009). Darüber hinaus weisen wir auf alternative gut strukturierte Vorgehensweisen hin, z.B. auf CORBIN und STRAUSS (2008), die eine gezielte Verzahnung von Kodierung und Memoschreiben vorschlagen. [72]

6.3.3.3 Exkurs zur ATLAS.ti-Programmkonzeption

Neben dem Verfassen von *Memos* kann man Gedanken auch in Form von *Kommentaren zu ATLAS.ti-Objekten*¹⁶ festhalten. Die Thematisierung dieser Variante bietet Gelegenheit, Studierenden die ATLAS.ti-Programmkonzeption zu erläutern und über den konkreten Inhalt einer ATLAS.ti-Projektdatei zu sprechen. Dieser besteht aus Primärdokumenten, Zitaten, Codes, Memos, Diagrammen und einer Vielzahl von Verknüpfungen zwischen diesen Objekten. Es soll deutlich werden, dass diese Datei eine Art Container ist, in der all das elektronisch zusammengefasst wird, was in der "Papier-und-Bleistift-Zeit" mithilfe von Karteikarten, Postfixes, Karteikästen und Ordnern festgehalten worden ist. [73]

¹⁶ In ATLAS.ti ist der Begriff *Objekte* ein Sammelbegriff für beispielsweise *Zitate*, *Kodes*, *Kodefamilie*, *Primärdokumente*, etc. Alles, was der/die Nutzer/in kreiert, wird als Objekt bezeichnet. Zu jedem einzelnen Objekt, sei es ein Zitat, ein Kode, o.ä., kann ein Kommentar geschrieben werden.

6.3.3.4 Forschungsthema und Kommentar zur Projektdatei

Wir beenden die Lerneinheit mit der Thematisierung einer besonderen Herausforderung bei der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, wenn man nach den Prinzipien der GTM vorgeht, nämlich das Forschungsthema bzw. die Forschungsfrage im Blick zu behalten. Die geforderte Offenheit bei der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial führt den/die Forschende zu vielen spannenden Aspekten, sodass er/sie Gefahr laufen kann, die eigene Fragestellung aus dem Auge zu verlieren. Daher plädieren wir dafür, im Kommentarfeld zur ATLAS.ti-Projektdatei das Forschungsthema oder die Forschungsfrage zu erfassen und nichts darüber hinaus. Das Kommentarfeld zur ATLAS.ti-Projektdatei sollte zum Ruhepol werden, zu dem man zurückkehrt, wenn einem der Kopf schwirrt und man vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht. [74]

6.4 Das offene Kodieren – Teil I

6.4.1 Überblick

Das offene Kodieren erlaubt, die Daten zu konzeptualisieren. Es durchläuft verschiedene Phasen mit je spezifischen Ergebnissen, wie in der Abbildung 2 gezeigt wird¹⁷.

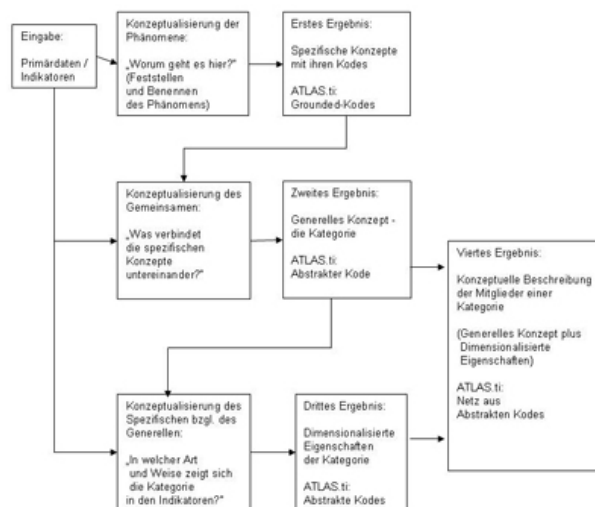


Abbildung 2: Phasen des offenen Kodierens (zur Vergrößerung bitte [hier](#) klicken) [75]

Der Überblick, der mit diesem Schaubild über das offene Kodieren gegeben wird, verweist auf die noch in den folgenden Seminarterminen zu vertiefenden Inhalte, muss also zu diesem Zeitpunkt nur ansatzweise verstanden werden. Die Darstellung der Inhalte in einer Grafik erhöht die Behaltensleistung, da nicht nur das Hören, sondern auch das Sehen angesprochen wird. Noch effektiver wird es,

17 Konzeptualisierung von Phänomenen führt zum ersten Ergebnis, zu den spezifischen Konzepten mit ihren Codes, den Grounded-Kodes in ATLAS.ti. Bei der Frage nach dem Gemeinsamen einer Reihe von spezifischen Konzepten ergibt sich das zweite Ergebnis, das generelle Konzept oder die Kategorie, in ATLAS.ti in der Regel ein abstrakter Kode. Wird das Spezifische bzgl. des Generellen konzeptualisiert, folgt das dritte Ergebnis, die dimensionalisierten Eigenschaften der Kategorie.

wenn zum Hören und Sehen auch das Diskutieren und das Tun hinzukommen. Dem tragen wir durch unsere Übungen Rechnung. Werden viele Sinne angesprochen, kommt es zu einer höheren Behaltensquote (ABS et al. 1998, S.24). [76]

6.4.2 Das Konzeptualisieren

Kodes und Kategorien beruhen auf Konzeptualisierungsprozessen. Anhand der folgenden Erklärung für die Studierenden soll ein Verständnis dafür entwickelt werden.

Konzeptualisieren als grundlegende Tätigkeit im Kontext der GTM

Zerlegt man die Tätigkeit des Kodierens, so ergeben sich zwei Aufgaben:

- begriffliche Erfassung, um was es hier geht: Identifizierung des Phänomens, gedanklich etwas zu fassen, etwas zu konzeptualisieren,
- dem Gemeinten einen Namen zu geben, d.h. einen Kode zu kreieren. [77]

Wir empfehlen den Studierenden – bevor mit dem offenen Kodieren begonnen wird – den Text in Sinnabschnitte zu gliedern (LEGEWIE 2004) und sich anfangs nicht zu große Abschnitte vorzunehmen, immer mit einer Fragestellung zu kodieren und ein nicht zu hohes Generalisierungsniveau zu wählen. Dieser Tipp wird aber immer erst gehört und verstanden, wenn dann eigene Erfahrungen mit dem Kodieren vorliegen. [78]

6.4.3 Forschungsfrage

Offenes Kodieren setzt eine Forschungsfrage voraus, was nicht ausschließt, dass sich noch während des Forschungsprozesses neue Teilfragen ergeben können. Werden keine Fragen an den Text gestellt, und das können wir immer wieder bei den ersten Kodierversuchen der Studierenden sehen, dann werden entweder sehr generelle Konzepte verwendet oder der Text wird nur paraphrasiert. Auch unsere Übungsaufgaben sind mit Forschungsfragen verbunden. [79]

In der Übung zum offenen Kodieren untersuchen die Studierenden zunächst global einen der Texte in Bezug auf bewertende Aspekte, um sich dann in den folgenden Übungen zwei konkreten Forschungsfragen zuzuwenden, nämlich 1.: Wie bewertet die/der Nutzer/in den Outcome bzw. das Ergebnis ihrer Psychotherapie bzw. Krisenberatung, die er/sie erhalten hat? Und 2.: Worauf führt sie/er einen erhaltenen oder auch nicht erhaltenen, aber erwarteten Outcome zurück? [80]

6.4.4 Generalisierungsstufen

Mit der folgenden Abbildung 3 zeigen wir den Studierenden, dass man auf verschiedenen Ebenen der Generalisierung konzeptualisieren kann. Die Frage, welches Generalisierungsniveau anzustreben ist, ist eine sehr wesentliche und

zieht immer eine Diskussion nach sich. In diesem Kontext führen wir das Phänomen-Indikator-Konzept-Modell ein, das LEGEWIE (2004) für grundlegend für die Logik der GTM hält. [81]

Das Beispiel knüpft an einer Alltagsgeschichte an. Die Studierenden werden aufgefordert, eigene kleine Geschichten zu kodieren, ein Schritt in Richtung eines problembasierten und selbstbestimmten Lernens.

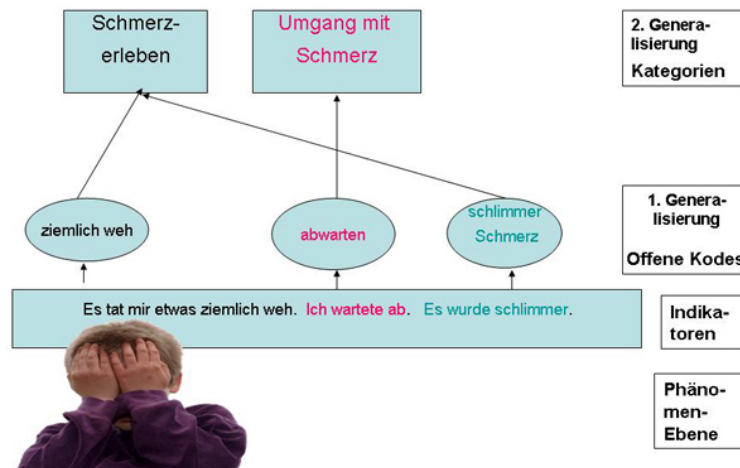


Abbildung 3: Generalisierungsstufen – ein Beispiel [82]

6.4.5 Unterstützung durch ATLAS.ti

Nach der methodischen Einführung wenden wir uns der Kodierung von Texten mit ATLAS.ti zu. Wir lassen zunächst inhaltliche Überlegungen beiseite und konzentrieren uns darauf, wie diese erste Phase des offenen Kodierens mit ATLAS.ti realisiert wird. Gelernt wird, wie *quotations* (Zitate in ATLAS.ti) erstellt werden, wie neue Codes definiert werden, wie bestehende Codes wieder verwendet werden, wie In-vivo-Codes gebildet werden, wie Zitatencodes zugeordnet werden und welche Möglichkeiten das Programm anbietet, diese Arbeitsvorgänge ökonomisch durchzuführen. [83]

Schon nach den ersten rein technischen Erfahrungen mit dem Kodieren wird oft die Frage gestellt, ob nicht schnell eine sehr lange Kodierliste entsteht, wie man Codes in einer langen Liste wiederfindet, generell, wie man den Überblick behält. Bei manchen entwickelt sich auch ein Gefühl von Virtualität, das Gefühl, nichts in der Hand zu haben, und es steht dann die Frage im Raum: Wie steht mir all das, was ich gemacht habe, zur Verfügung? Wo und wie finde ich es wieder? [84]

So kommen wir zu Themen wie der Organisation von Kodierlisten, zum Dekodieren, d.h. dem Wiederauffinden von Textstellen auf der Basis der Kodierung, und den vielfältigen Möglichkeiten, Papieraussagen zu erstellen, um auch etwas "in der Hand" zu haben. [85]

Welche Vorteile bietet der Einsatz einer Software nun gegenüber "Paper & Pencil" konkret beim Kodieren? Eigene Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass der Einsatz von Software die Analyse vertieft. Wir arbeiten häufig zunächst auf dem Papier. Die Übertragung nach ATLAS.ti ist selten eine reine Kopie, der Übertragungsprozess ist begleitet von einem nochmaligen Durchdenken und Schärfen der Konzepte. [86]

Darüber hinaus gibt es arbeitstechnische Vorzüge: Die Änderung von Kodebezeichnungen und Kodierungen kann mit einem Programm effektiver durchgeführt werden. Auch über viele Primärdokumente hinweg kann man schnell durch sämtliche Zitate eines Kodes "browsen", und alle Zitate stehen einem im Gesamtkontext zur Verfügung. [87]

6.4.6 Übung zum offenen Kodieren

In der Übung 04¹⁸ geht es in einem ersten Schritt darum, Bewertungen professioneller Hilfe aus Sicht der Nutzer/innen zu entdecken und zu kodieren. Diese Übungen ermöglichen aktives Lernen bzw. handlungsorientiertes Lernen. Aktives Lernen ist dann gegeben, wenn die Studierenden selbst tätig werden können: etwas ausprobieren, etwas selber finden, diskutieren und kritisieren, Erkenntnisse in ein anderes Feld übertragen, Analogien und eigene Fragen entwickeln, sich in der Gruppe austauschen (ABS et al. 1998, S.18).

Übung 04

Thema: Offenes textnahes Kodieren

Aufgaben:

1. Lesen Sie den Nick-Text und kodieren Sie Textstellen, in denen eine Bewertung zum Ausdruck kommt. Stellen Sie sich dabei folgende Frage: "Was wird wie bewertet?"
Kodieren Sie jede relevante Textstelle mit einem bzw. mehreren Kodes.
2. Wählen Sie sich eine kodierte Textstelle aus und schreiben Sie dazu ein Memo. [88]

6.4.7 Diskussion und Reflexion

Die Studierenden entdecken Bewertungen in Bezug auf die Persönlichkeit der Helfer/innen, ihr methodisches Vorgehen, die Gestaltung der Beziehung, das Setting, aber auch in Hinblick auf den erzielten Outcome. Anhand ihrer Ergebnisse wird auf die Schwierigkeiten beim offenen Kodieren eingegangen. Das häufigste Problem ist das Vergessen der Forschungsfrage und die Kodierung auf einem sehr hohen Generalisierungsniveau. Auch besteht häufig Sorge, etwas falsch zu machen. Hier verweisen wir auf einen Rat, der per [Mailingliste](#) gegeben wurde und Mut machen soll.

"... Den besten Rat, den ihr euch selbst geben könnt, ist der, dass ihr euch nicht paralysieren lasst am Anfang. Fangt einfach an und kodiert. Es gibt keinen falschen Weg am Anfang des Kodierens. ... Aber erinnert euch – kodieren, Memos schreiben,

¹⁸ Die Notierung der Übungen ist nicht konsekutiv, da wir hier nicht alle Übungen vorstellen.

Theorie, dann Wiederholung des Prozesses (muss nicht immer in dieser Reihenfolge durchlaufen werden).

Beste Grüße ..." (Übersetzung und Kürzung: SCHÜRMAN) [89]

Der Autor verbindet das offene Kodieren mit dem Schreiben von Memos sowie mit einer theoretischen Auseinandersetzung beim Kodieren, die wiederum zu Veränderungen in der Konzeptualisierung führen und ein *recoding* erfordern kann. Sein Vorgehen begründet er mit dem Hinweis auf den iterativen zirkulären Forschungsprozess bei der GTM. Dieses Verständnis hilft auch, das offene Kodieren als einen kreativen Prozess zu begreifen, der eine kritische Sichtung der bisher erstellten Codes umfasst. Dieses Verständnis beugt der Produktion einer zu umfangreichen Kodeliste vor, die sich häufig mit dem Gefühl verbindet, nun nicht mehr "durchzublicken". [90]

6.5 Offenes Kodieren¹⁹ – Teil II

6.5.1 Das Gruppieren der Codes zu vorläufigen Kategorien

Zu Beginn arbeiten wir mit sogenannten vorläufigen Kategorien. Das Attribut "vorläufig" soll deutlich machen, dass diese sich noch im Stadium der Entwicklung befinden, also revidierbar sind. MUCKEL (2007) argumentiert, dass zur Entwicklung einer guten Kategorie eine stringente Anwendung des *Theoretical Samplings* und des axialen Kodierens sowie die Verwendung des Kodierparadigmas notwendig sind, also man am Anfang des Forschungsprozesses tatsächlich nur von einer vorläufigen Kategorie sprechen kann. Die "Vorläufigkeit" entbindet u.E. aber die Lernenden nicht davon, in einem Memo festzuhalten, worin diese Ähnlichkeit der Codes untereinander besteht. Auch wenn Kategorien in der GTM – wie MUCKEL im Unterschied zu denen der Inhaltsanalyse nach MAYRING hervorhebt – weniger scharf zu definieren sind und Forschende sich eher fragen sollten, wozu diese gut sein könnten, halten wir daran fest, dass die Lernenden sich Gedanken über die Zuordnungskriterien machen und diese in einem Memo festhalten sollten. [91]

6.5.2 Technische Unterstützung durch ATLAS.ti

6.5.2.1 Das Familienkonzept von ATLAS.ti und vorläufige Kategorien

Ist ein Projekt noch in einer relativ frühen Phase, empfehlen wir zur Gruppierung von Codes zu vorläufigen Kategorien das "Familienkonzept" von ATLAS.ti zu benutzen, auch wenn die Familien zu einem späteren Zeitpunkt in Codes transferiert werden müssen.²⁰ [92]

19 STRAUSS und CORBIN (1996) definieren eine Kategorie als "eine Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammen gruppiert – ein abstraktes Konzept, genannt Kategorie" (S.43).

20 Kategorien werden langfristig besser durch einen Code repräsentiert. Das liegt daran, dass das axiale und selektive Kodieren bzw. die Integration aller erarbeiteten Kategorien durch das Aufzeigen von Verbindungen zwischen Kategorien in ATLAS.ti technisch nicht mit dem Familientool umgesetzt werden kann. Deshalb wird zu jeder Kategorie, die sich im Laufe des

Es gibt zwei Gründe für diese Empfehlung. Zum einen können Codes mithilfe des Familienkonzeptes schnell gruppiert werden. So lange vieles noch vorläufig ist, ist dies ein ökonomischer Weg. Zum anderen können seit ATLAS.ti v6 die Familiennamen im Arbeitsfenster direkt neben dem kodierten Text angezeigt werden. Das ist eine sehr nützliche Neuerung, da mit Fortschreiten eines Projektes Codes, die spezifische Konzepte repräsentieren, mehr und mehr in den Hintergrund treten und mit generelleren Konzepten weitergedacht werden kann. [93]

6.5.2.2 Eine Familie erstellen

Zunächst wird eine Familie mit dem Namen der vorläufigen Kategorie definiert, anschließend werden der Familie sämtliche Codes zugeordnet, die dem Familienkriterium entsprechen. Wie alle ATLAS.ti-Objekte, hat auch eine Familie ein Kommentarfeld. Dort werden die Kriterien erfasst, die erfüllt sein sollen, um "Mitglied" der Familie sein zu können. [94]

6.5.2.3 Welchen Nutzen hat ATLAS.ti hier?

Für die Arbeit an vorläufigen Kategorien ist besonders hilfreich, dass eine Kodefamilie inklusive Codes und zugehöriger Zitate ausgegeben werden kann. Diese kompakte Ausgabe enthält alle Informationen, die man benötigt, um eine Kategorie auf Konsistenz zu überprüfen. Man stellt sich dazu Fragen, ob die aufgelisteten Zitate Indikatoren für diese Kategorie sind oder ob ein unpassendes Zitat dazwischen ist. Sind die Kriterien für die Kategorie verständlich formuliert, sodass sie eine Zuordnung ermöglichen? Passt der gewählte Familienname? [95]

In der Regel führen diese Fragen zu einem vertieften Nachdenken über die Kategorie und die Zusammenhänge, in denen sie steht. Später, während der Arbeit an ihrer eigenen Forschungsarbeit, führen diese Fragen Studierende zu einer Präzisierung von Konzepten. Innerhalb der Lehrveranstaltung beginnt der Prozess, dass sie eine Vorstellung darüber entwickeln, was es bedeutet, in Konzepten zu denken. [96]

6.5.3 Die Übung 06 zur Familienbildung

In der Übung 06 sollen vorläufige Kategorien gebildet werden. Wichtig ist uns bei der Bearbeitung von Übung 06, dass für jede Familie skizziert wird, was die Familienmitglieder verbindet (s.o.), da es dadurch möglich wird, jeden Code darauf hin zu überprüfen, ob er dieser skizzierten Familie zugehörig ist.

Übung 06

Thema: Textnahe Codes gruppieren (mit ATLAS.ti: Familien bilden)

Aufgabe: Lesen Sie die in Übung 04 entstandenen Quotations und zugehörige Codes durch.

Forschungsprozesses als relevant erweist, ein Code kreiert werden. Eine Familie kann in wenigen Schritten in einen Code transferiert werden.

Überlegen Sie, nach welchen Kriterien, d.h. unter welchem generellen Konzept, die Codes gruppiert werden können.

In der Regel lassen sich mehrere generelle Konzepte finden, die sich für eine Gruppierung eignen. Entscheiden Sie sich für die Umsetzung mit ATLAS.ti für eines. Gründen Sie zu diesem generellen Konzept eine *Familie* und ordnen Sie die entsprechenden Codes zu.

Skizzieren Sie in 1-3 Sätzen das generelle Konzept, d.h. das Gemeinsame, das alle "Familienmitglieder" teilen. Benutzen Sie dazu bitte das Kommentarfenster zur Familie. [97]

6.5.4 Diskussion und Reflexion

Die Diskussion bezieht sich auf die vorläufige Kategorienbildung der Studierenden. Kamen nach dem Impulsreferat kaum Nachfragen auf, so führt erst das eigene Tun zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten, im Sinne eines aktiven Lernens verbunden mit nachhaltigeren Erkenntnissen und der Entwicklung von ersten Kompetenzen. Dabei kreist dieses Gespräch zunächst um die angemessene Größe und damit um das Generalisierungsniveau einer Familie, was nur in Hinblick auf das eigene Erkenntnisinteresse beantwortet werden kann. Oft wird die Definition oder Begründung vergessen oder der Name ist nicht treffend genug für die Familienmitglieder. Auch versammeln sich gelegentlich Familienmitglieder in einer Familie, die zu unähnlich sind, als dass sie hier hereinpasse. [98]

An dieser Stelle im Seminar unterbrechen wir normalerweise die vorläufige Kategorienbildung und wenden uns dem axialen Kodieren auf der Kodeebene zu. [99]

6.6 Das axiale Kodieren auf der Kodeebene

6.6.1 Konzepte zueinander in Beziehung setzen

Ein bedeutsamer Bestandteil der GTM ist die Ausarbeitung von Beziehungen zwischen den Konzepten, die mittels Vergleiche immer wieder überprüft werden. Dies kann auf verschiedenen Generalisierungsniveaus geschehen. Auch CORBIN und STRAUSS (2008) beginnen ihre Forschungsarbeit häufig mit einer Mikroanalyse, weil es sie dazu befähigt, differenziert über die jeweilige Textstelle nachzudenken und nicht mit vorgefertigten theoretischen Schablonen zu kodieren (S.59). [100]

Der Wechsel vom offenen Kodieren zum axialen Kodieren auf der Kodeebene, d.h. der Kodierung von Zusammenhängen, erscheint uns an diesem Punkt der Lehrveranstaltung aus verschiedenen Überlegungen heraus sinnvoll. Obwohl das offene und axiale Kodieren unterschiedliche methodische Schritte sind, wechselt man im Prozess der Forschung zwischen diesen beiden Kodierarten hin und her. Dieses Vorgehen entspricht dem Erleben der Studierenden, dass das alleinige Sammeln von Codes dazu führt, die im Text vorhandenen und von ihnen schon

erfassten Sinnzusammenhänge zu verlieren und damit wesentliche Erkenntnismöglichkeiten zu verschenken. Auch wird auf diesem Weg deutlich, dass das Konzeptualisieren nun schneller und sicherer vonstattgeht sowie die Entscheidung für einen Kodennamen leichter fällt. Für die Entwicklung von Kompetenzgefühlen sind Erfolge entscheidend. [101]

Zuerst wird das Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996) eingeführt, das das axiale Kodieren leitet. [102]

6.6.2 Das Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996)

Auch wenn wir in den praktischen Übungen ein modifiziertes Paradigma verwenden (Näheres dazu in Abschnitt 6.6.4), wollen wir die Studierenden zunächst mit dem Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996) bekannt machen, das sie dann auch in ihren Forschungsarbeiten häufig modifiziert verwenden. Ein Paradigma bringt die Fragen nach verschiedenen Bedingungen des Phänomens in einen Strukturzusammenhang²¹. [103]

Wir stellen den Studierenden das Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996) anhand einer grafischen Darstellung vor.²²

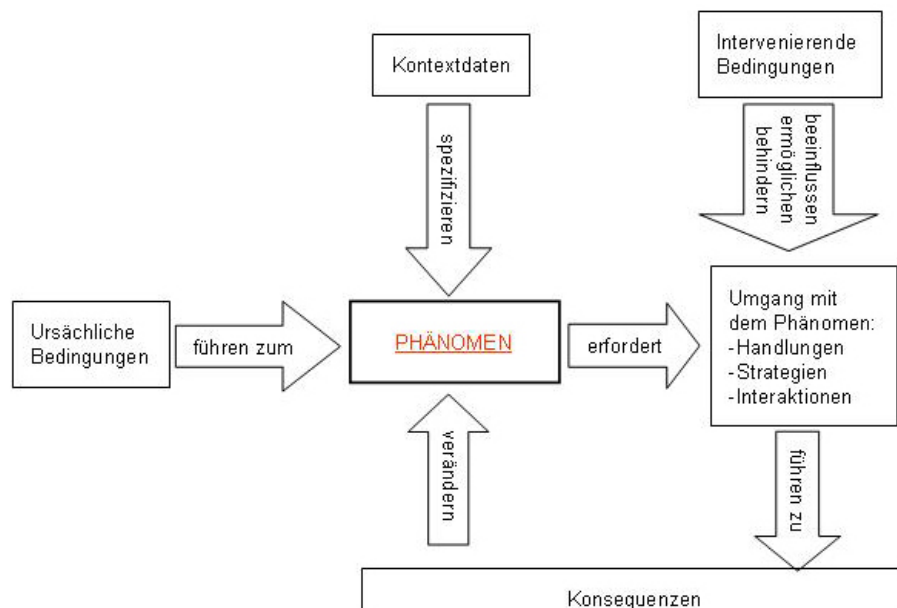


Abbildung 4: Das Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996) [104]

Im Zentrum der Grafik steht das näher zu analysierende *Phänomen*. Die paradigmatischen Fragen richten sich darauf, was zum Phänomen *geführt* hat

21 Die Einführung in das Paradigma von STRAUSS und CORBIN als Repräsentation eines interaktionalen Handlungsmodells verbinden wir mit der Vermittlung, dass qualitative Daten nicht aus sich selbst heraus analysiert werden können, sondern jede Analyse im Kontext umfassender theoretischer Konzepte steht, die zu einem spezifischen wissenschaftlichen Hintergrund gehören und die Erkenntnisse leiten.

22 Weitere Visualisierungen findet man beispielsweise bei STRÜBING (2004, S.27).

(*ursächliche Bedingungen*); sie ermitteln *Kontextdaten*, die das Phänomen näher *spezifizieren*. Als Handlungstheoretiker/innen interessieren sich STRAUSS und CORBIN vornehmlich dafür, welche *Strategien und Handlungen* das Phänomen *erfordert*; es wird geprüft, welche *intervenierenden Bedingungen* die Handlungen *beeinflussen*, und es wird nach den *Konsequenzen* gefragt, die die Durchführung von Handlungen und Strategien nach sich ziehen. Zum Abschluss wird ein besonderes Augenmerk auf das sich durch die Handlungen *verändernde* Phänomen gelegt. Daher verweist ein Pfeil mit der Relation "verändern" auf das Phänomen zurück. So wird deutlich, dass es sich in GTM-Forschungsarbeiten häufig um Prozesse handelt. [105]

6.6.3 Technische Umsetzung mit ATLAS.ti

Zur Umsetzung des *axialen Kodierens* stellen wir den Netzwerk-Editor von ATLAS.ti vor. Mit dem Netzwerk-Editor können Konzepte (Kodes), die beim offenen Kodieren erstellt worden sind, miteinander verbunden werden. Die Verbindung zweier Konzepte drückt aus, dass diese beiden Konzepte in einer irgend gearteten Beziehung zueinanderstehen. Um die Art der Beziehung näher spezifizieren zu können, steht eine Liste von Relationen zur Verfügung. Die Relationenliste enthält voreingestellte Relationen, mit denen wir in der ersten Phase dieser Lerneinheit das technische Vorgehen bei der Verbindung von Kodes vermitteln. Im zweiten Schritt wird dann die Relationenliste erweitert, um die in einer GTM-Forschungsarbeit nach STRAUSS und CORBIN benötigten Beziehungen ausdrücken zu können. Das heißt, dass das, wonach dem Paradigma gemäß gefragt wird, in die Relationenliste eingetragen wird. Das sind: "ist ursächliche Bedingung von", "ist Kontext von", "ist Strategie für" etc.

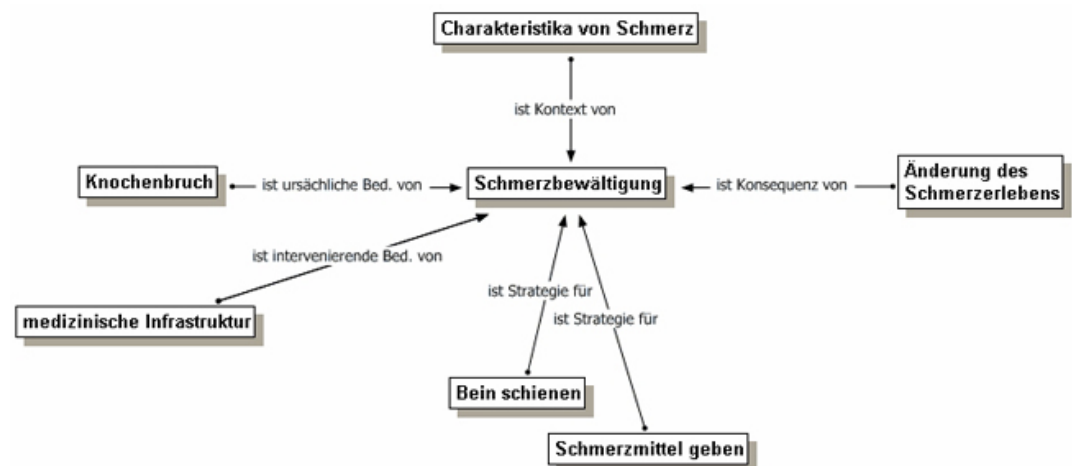


Abbildung 5: Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996) – repräsentiert in ATLAS.ti [106]

Die Lerneinheit schließt mit der Vermittlung, wie in ATLAS.ti erstellte Netzwerk-Diagramme exportiert und mit MS Word® in eine Forschungsarbeit eingebunden werden können. [107]

6.6.4 Das Paradigma unseres Forschungsprojektes

Wir haben ein Paradigma für unser Forschungsprojekt erarbeitet, das das Paradigma von STRAUSS und CORBIN (1996) bzgl. unserer Fragestellung spezifiziert²³. Es wird im Seminar zunächst vorgestellt. Anschließend wird eine auf diesem Paradigma basierende Frage zum Üben des axialen Kodierens auf der Kodeebene formuliert. Der in Abbildung 6 gezeigte Ausschnitt aus dem Paradigma macht deutlich, dass Bewertung und Bewertungsobjekt, hier der Outcome bzw. der nicht erhaltene Outcome infolge professioneller Hilfe, miteinander verkoppelt sind, da die Wertung nicht vom bewerteten Objekt ohne Sinnverlust zu trennen ist. Uns interessiert, wie die Nutzer/innen den erhaltenen bzw. ausgebliebenen Outcome begründen. Auf wen und auf welche Ereignisse führen sie dies zurück? Die Beantwortung der Frage gibt darüber Aufschluss, wer für sie die Akteure des Hilfeprozesses sind und welchen Anteil diese mit welchen Handlungen daran haben. Gibt es Unterschiede in den Begründungsmustern? Dabei ist für uns die Sicht des Nutzers und der Nutzerin zentral. Diese Forschungsfragen und -interessen werden in der Veranstaltung in den Kontext der Psychotherapieforschung (WAMPOLD 2001) und des Ressourcenansatzes (HOBFOLL 2001) gestellt.

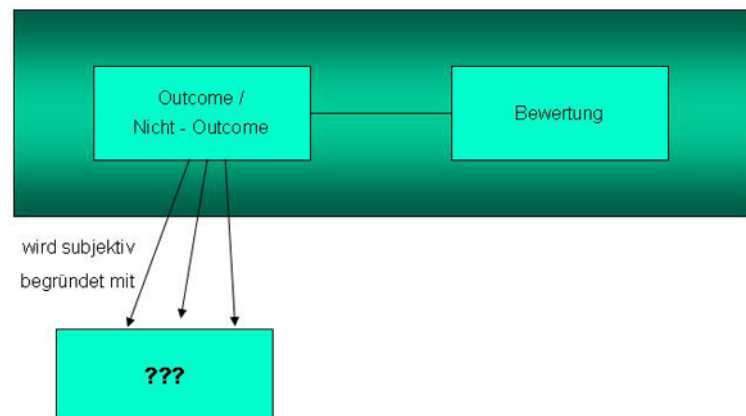


Abbildung 6: Das verwendete Paradigma – ein Ausschnitt [108]

6.6.5 Übung zum axialen Kodieren auf der Kodeebene

Wir schließen an die Ergebnisse aus Übung 04 an, in der die Studierenden den Text auf Wertungen hin überprüft haben und greifen einen Aspekt heraus, nämlich die Bewertung von Ergebnissen (Outcome) der Therapie. Zur Übung des Zusammenspiels von offenem und axialem Kodieren werden Textstellen, in denen über Ergebnisse oder Zwischenergebnisse gesprochen wird, herausgegriffen, kodiert und von dort aus weiter gefragt. [109]

²³ Spezifizieren heißt, das sehr allgemein gehaltene Paradigma von STRAUSS und CORBIN (MEY & MRUCK 2007; STRÜBING 2007a) bzgl. unserer Fragestellung zu konkretisieren. Wir gehen in unserer Fragestellung von den Konsequenzen eines Prozesses aus (dem Outcome) und fragen nach den subjektiven Begründungen. Die Antworten führten uns zu Aktionen, Interaktionen und erreichten Zwischenergebnissen.

Die erste Frage lautet: Wie bewertet der/die Nutzer/in den Outcome? Die zweite – paradigmatische – Frage lautet: Worauf führt er/sie diesen erhaltenen bzw. nicht erhaltenen Outcome zurück? [110]

Vorgegeben ist die Kategorie "Outcome". Die paradigmatische Frage wurde übersetzt in die Relation <wird subjektiv begründet mit>. An der Stelle, die frei ist für die von den Studierenden zu entwickelnden Kategorien, stehen an dieser Stelle des Paradigmas noch Fragezeichen. Die Kategorien sind noch zu entwickeln und nicht wie die Kategorie Outcome vorgegeben.

Übung 09

Thema: Axiales Kodieren auf der Ebene textnaher Codes

Textstelle – KLIENT-Text:

"Wenn es mir dagegen gelang, mich über eine gewisse Zeit (die meistens leider viel zu kurz war) davon (Zwangsgedanke – eingesetzt vom Verf.) zu lösen, so war das Gefühl der Befreiung gleichermaßen phänomenal."

Aufgabe:

1. Kodieren Sie das oben aufgeführte Zitat mithilfe der folgenden beiden Fragen: *Was* wird bewertet? *Wie* fällt die Wertung aus?
2. Stellen Sie folgende Frage an den Text: *Wie* wird die Herstellung des Outcomes *subjektiv* vom Nutzer bzw. der Nutzerin *begründet*? (Ziehen Sie gegebenenfalls weitere Textstellen heran.)
3. Erstellen Sie ein Netz mit den erstellten Codes und deren axialen Verbindungen (Realisieren Sie das Netz mit ATLAS.ti).
4. Fügen Sie jedem Grounded Kode die zugehörigen Quotations bei (ATLAS.ti: Option: Import Neighbours²⁴). [111]

6.6.6 Diskussion und Reflexion

Im Seminar diskutieren wir die Lösungen der Studierenden, die – sofern sie sich an das vorgegebene Paradigma gehalten haben – ähnlich ausfallen. Diese Erfahrung führt dazu, dass sich ihre Befürchtungen in Bezug auf die Beliebigkeit von Ergebnissen qualitativer Forschung etwas auflösen. Allerdings wird häufig die Wertung, "das Gefühl der Befreiung" (siehe obigen Text), als "das" Phänomen (Outcome) gesehen, statt die "Loslösung vom Zwangsgedanken" als Phänomen (Outcome) zu betrachten. Dadurch verändern sich aber alle Bezüge. Denn die weiterführende Frage "*Wie* wird die Herstellung des Outcomes *subjektiv* vom Nutzer bzw. der Nutzerin *begründet*?" führt zu anderen Textstellen, wenn man als Phänomen (Outcome) "Gefühl der Befreiung" wählt anstelle von "Loslösung vom Zwangsgedanken". Aber erst durch eine eigene Erfahrung wird Erkenntnis möglich, ein Beispiel für aktives Lernen. Im Anschluss an diese Diskussion zeigen wir unsere "Musterlösung" (Abbildung 7), die nochmals eine weitere Reflexionsrunde nach sich zieht. Das Sprechen über die Musterlösung ermöglicht den Lehrenden, ihre eigenen Entscheidungen zu vermitteln und damit auch das

²⁴ Mit dieser Option werden zu einem Kode alle zugehörigen Textstellen aufgeführt.

Gespräch zu öffnen, da die Studierenden sich ja selbst mit Entscheidungen "herumgeschlagen" haben. [112]

In der folgenden Grafik wird – illustriert durch Textstellen – gezeigt, wie das "Hochgefühl" des Klienten durch die Bewältigung seiner Zwangsgedanken auf die Aktionen des Therapeuten (Aufklärung und Aufzeigen eines Lösungswegs) und die Handlungen des Klienten (Vermeidungsverhalten erkennen, eigene Lösungsstrategien entwerfen) zurückgeführt wird. Weitere Übungen desselben Typs folgen.

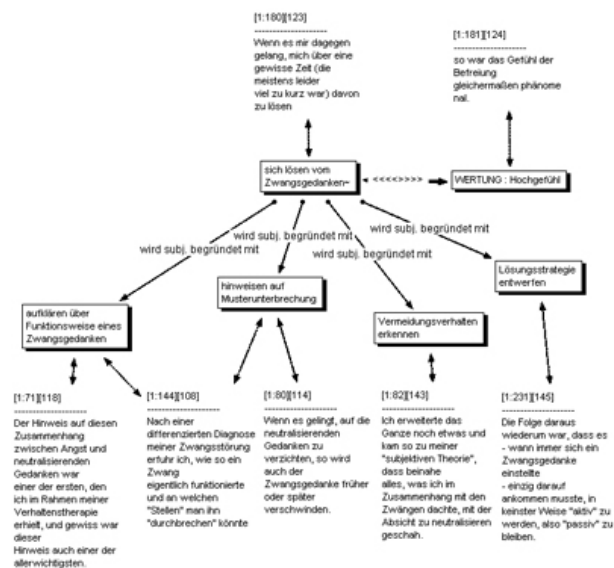


Abbildung 7: Musterlösung²⁵ zur Übung 09 (Hochgefühl) (zur Vergrößerung bitte [hier](#) klicken) [113]

6.6.7 Visualisierungen

Neben der Rückmeldung zu den axialen Kodierungen, die die Studierenden vorgenommen haben, sprechen wir darüber, wie Visualisierungen gelingen. Gute Visualisierungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht überladen sind und sich auf eine zentrale Aussage beschränken. Als Know-how-Erweiterung zu ATLAS.ti stellen wir die Optionen vor, mit denen das Äußere von Netzwerken gestaltet werden kann. [114]

6.6.8 Ein Einschub: Die theoretische Sensibilität

Das folgende Schaubild zur theoretischen Sensibilität zeigt, wie diese in das Gesamt des Forschungsprozesses eingebettet ist. Es kann jetzt erläutert und diskutiert werden, da die konzeptuellen Voraussetzungen gegeben sind.

²⁵ Musterlösungen werden generell als eine unter mehreren Möglichkeiten vorgestellt und dienen der Diskussion.

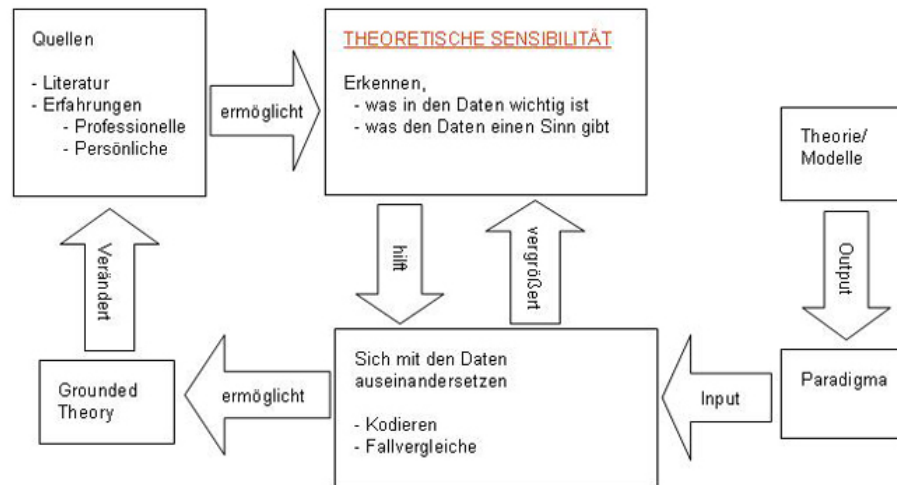


Abbildung 8: Die theoretische Sensibilität in ihren Zusammenhängen²⁶ [115]

Der gesamte Prozess wird dann anschaulich, wenn am Ende der Lehrveranstaltung eine von uns eingeladene Diplomandin oder ein eingeladener Diplomand ihren bzw. seinen Forschungsprozess erläutert und auch deutlich macht, welche Wege und Umwege sie oder er gegangen ist, was Neues gefunden wurde, worin der eigene Beitrag und das Überraschende im Forschungsprozess bestanden (siehe Abschnitt 6.10.2). [116]

6.7 Offenes Kodieren – Teil III: Dimensionalisieren und Untergruppenbildung

6.7.1 Ziele des Dimensionalisierens

STRAUSS und CORBIN (1996) verstehen unter Dimensionalisieren den Prozess des "Aufbrechens" einer Eigenschaft in ihre Dimensionen. Wir sprechen im Seminar in Anlehnung an ATLAS.ti von *properties* (Eigenschaften) und *values* (Dimensionen). Bei diesem Aufbrechen kommt die systematische komparative Analyse zum Einsatz. Mit dem Dimensionalisieren verbinden wir verschiedene Ziele, die den Studierenden erläutert werden²⁷. [117]

Uns ist aus analytischer Perspektive wichtig, eine Vorstellung über das GTM-Konzept des *dimensionalen Raums* einer Kategorie zu vermitteln und damit eng

²⁶ Wir erläutern, dass im Mittelpunkt der Abbildung 8 die *theoretische Sensibilität* mit ihrer Definition steht. Ihre *Quellen* sind Literatur und Erfahrungen. Die theoretische Sensibilität hilft, *sich mit den Daten auseinanderzusetzen*. Diese Auseinandersetzung ermöglicht eine *Grounded Theory*, die wiederum die Quellen der theoretischen Sensibilität verbessert usw. Neben der theoretischen Sensibilität ist das *Paradigma* eine bedeutsame Quelle für die Auseinandersetzung.

²⁷ Dimensionalisierung ist mit der Erzeugung von analytischer Vielfalt verbunden (STRÜBING, 2004) und führt zur Ausarbeitung des Kontextes einer Kategorie. Die Spezifik eines Phänomens, einer Kategorie, beschreiben zu können, regt weitere Fragen an und erfordert die Erhebung neuer Daten (theoretisches Sampling). Die analytische Beschreibung einer Kategorie mittels dimensionalisierter Eigenschaften und die Einteilung einer Kategorie in Untergruppen hängen eng miteinander zusammen. Das eine lässt sich aus dem anderen ableiten und umgekehrt. Die Bildung von Untergruppen ermöglicht die Entwicklung von Thesen.

verbunden eine Vorstellung zu dem Konzept des *dimensionalen Profils* eines jeden Indikators. Wir wollen auch das Denken in Merkmalen fördern. Dabei vertreten wir ein weites Merkmalskonzept, d.h. uns interessiert beispielsweise bei der Beschreibung einer Handlung nicht nur, *was wie* gemacht wird, sondern auch, *wozu* etwas gemacht oder ob *erfolgreich* oder *nicht erfolgreich agiert wurde*. [118]

Wir haben gemerkt, dass die alleinige Vermittlung des Dimensionalisierens auf einer analytischen Basis eher als schwierig empfunden wird, obwohl wir täglich intuitiv Dinge auf der Basis von Merkmalen gruppieren. Die Unterscheidung zwischen prozeduralem bzw. reflexivem (sprachlich schwerer zugänglich) und deklarativem bzw. materialem (sprachlich gut zugänglichem Fakten-) Wissen kann als Erklärung für dieses Phänomen vielleicht dienen. [119]

Das folgende Spiel soll das Dimensionalisieren anschaulich vermitteln, und zugleich wird dabei die Kategorienbildung wiederholt. [120]

6.7.2 Ein didaktisches Spiel statt einer Übung

Um die beiden Schritte, das Dimensionalisieren und die Bildung von Kategorien, (als Wiederholung) miteinander zu verbinden, haben wir ein Spiel entwickelt, ein Baustein des aktiven Lernens.

Bildkarten, auf denen unterschiedliche Motive abgebildet sind (Blumen, Menschen, Tiere, Häuser, Möbel, Gerichte, Bücher, Kunstgegenstände etc.), werden mit der Bildseite nach oben auf einem Tisch verteilt, um den sich die Studierenden stellen. Die erste Aufgabe besteht darin, diese Bilder in Gruppen zu ordnen. Sind sich die Studierenden einig, dass sie Gruppen gefunden haben, werden sie gebeten, diesen einen Namen zu geben (Kategoriennamen). Die folgende Diskussion dreht sich dann um die Definition dieser Gruppe und um die Frage, ob die einzelnen Bilder der Definition genügen. Es kommt dann entweder zu einer neuen Namensgebung oder die Codes werden umgruppiert. Jetzt werden die Studierenden gebeten, Untergruppen zu bilden. Das fällt ihnen sehr leicht. Welche Entscheidung hat sie zu den kreierte Untergruppen geführt? Welche Eigenschaft war dabei entscheidend? Wie wurde die Eigenschaft dimensionalisiert? So wurde z.B. die Kategorie "Mensch" in die Untergruppen "Mann" und "Frau" aufgeteilt. Die dahinter stehende Eigenschaft bzw. *property* "Geschlecht" ist uns allen sehr vertraut, ebenso die verwendeten *values* wie weiblich und männlich. [121]

Die Erfahrung, die den Studierenden vermittelt werden soll, ist die, dass sie im Alltag ständig Gruppen und Untergruppen bilden, also Dimensionalisierungen vornehmen, ohne dass sie sich Rechenschaft darüber ablegen. Beispiele aus der Psychologie runden ihr selbstverständliches Umgehen mit dieser Aufgabenstellung ab. [122]

6.7.3 Technische Unterstützung mit ATLAS.ti

Durch das Spiel zur Kategorien- und Untergruppenbildung sind die Studierenden mit der Dimensionalisierung vertraut gemacht worden. Am Beispiel der Kategorie "Beeinträchtigung"²⁸ wird ihr Wissen auf einen psychologischen Gegenstand übertragen und gezeigt, wie die Ausarbeitung einer Kategorie in ATLAS.ti umgesetzt werden kann (Abbildung 9).

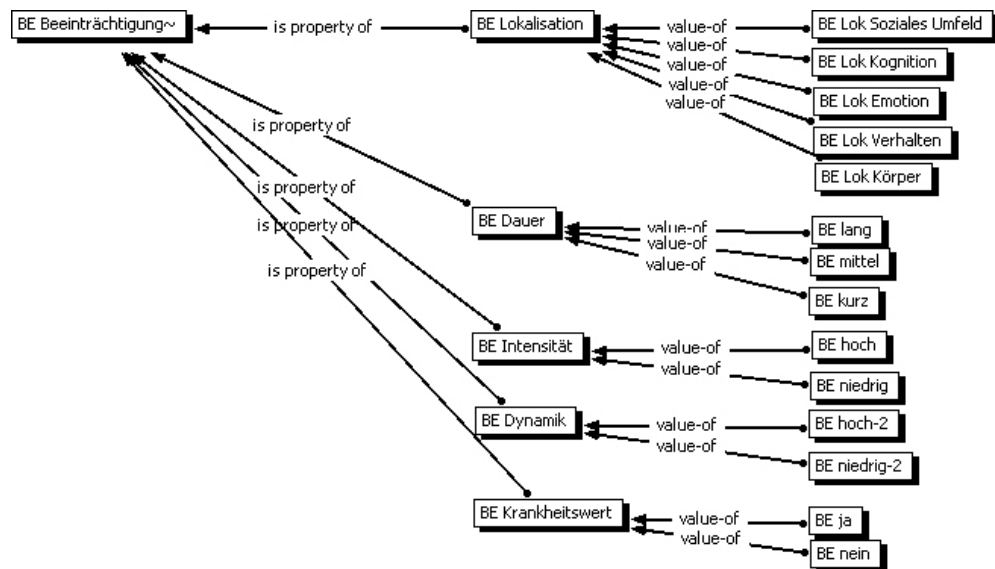


Abbildung 9: Die ausgearbeitete Kategorie "Beeinträchtigung"²⁹ [123]

Die Realisierung des Dimensionalisierens führt auch zu Know-how-Erweiterungen in ATLAS.ti. Die Studierenden lernen Relationen unterschiedlich zu gestalten und, was vielleicht noch wichtiger ist, immer wieder die Kommentarfunktion zu nutzen, um Bedeutungen zu explizieren. [124]

6.7.4 Aufgabe 14 zur Dimensionalisierung

In der Übung 14 sollen die Studierenden den dimensionalen Raum einer Kategorie beschreiben, außerdem das dimensionale Profil eines jeden Codes der betreffenden Kategorie, zunächst als Fließtext, dann umgesetzt in ATLAS.ti.

²⁸ In einer hier nicht vorgestellten Übung wurde die Forschungsteilfrage: "Was konkret führte zur Inanspruchnahme von Hilfe?" bearbeitet. Alle textnahen Codes und die zugehörigen Zitate wurden untereinander verglichen, und das gemeinsame Phänomen wurde herausgearbeitet, nämlich dass sich die Klient/innen in ihrem Alltag so *beeinträchtigt* fühlten, dass sie sich entschlossen haben, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Wir formulierten deshalb das Konzept "Beeinträchtigung". Dieses generelle Konzept bzw. diese Kategorie bietet die Möglichkeit, eine Vielzahl von Behinderungen, Störungen, Krankheiten etc. zusammenzufassen.

²⁹ Wir setzen die Relationenliste nicht nur zum axialen Kodieren ein, sondern auch bei der Ausarbeitung einer Kategorie. Um diese beiden Einsatzgebiete zu unterscheiden, setzen wir bei der Darstellung der Relationen unterschiedliche Farben ein und machen zu den Relationen entsprechende Kommentare.

Übung 14

Thema: "Offenes Kodieren – Zweite Phase – Dimensionalisieren

Die Grounded Codes einer Familie (also die Familienmitglieder) untereinander vergleichen und ihre *Unterschiede* formal beschreiben. Gemeint ist hier das Besondere (Spezifische) in Bezug zum Generellen.

Zu bearbeiten ist die Kategorie: Aktivität des professionellen Helfers/Helferin

Aufgabe:

1. Gründen Sie die Familie: Aktivität des professionellen Helfers (w/m)
2. Schreiben Sie im Kommentar zur Familie die Liste der *Eigenschaften (properties) mit ihren Dimensionen (values)*,

Bsp.: Kategorie Schmerz

Eigenschaften:

- Intensität: hoch – mittel – niedrig
- Dauer: lang – mittel – kurz
- Ort : Bein – Arm – Kopf

Schreiben Sie unter jeden Grounded Kode mit seiner Quotation die *spezifizierten Eigenschaften:*

z.B.: Kode: Schmerz nach Beinbruch

spezifischen Eigenschaften (*values*):

- Intensität: hoch
- Dauer: lang
- Ort : Bein [125]

6.7.5 Diskussion und Reflexion

Welche Probleme zeigen sich nun bei der Bearbeitung dieser Aufgabe? Das Prinzip wird durch die Vorarbeiten durchaus verstanden. Aber es fällt den Studierenden schwer, generelle Eigenschaften zu entdecken. Zwei Tipps geben wir, nämlich 1. mit der Suche nach spezifischen Eigenschaften zu beginnen, die viel leichter zu finden sind, da wir sprachlich vor allem auf diese rekurrieren. Kontrastreiche Codes können 2. untereinander verglichen werden mit der Intention, das jeweils Spezifische in Bezug zum Allgemeinen herauszuarbeiten. Es ist hilfreich, das dann in kurzen Sätzen zu beschreiben³⁰. [126]

³⁰ Ein Beispiel:

Zur Kontrastierung werden folgende zwei Codes ausgewählt:

schnelle Umsetzung der Entscheidung,
sehr großer Lernerfolg.

Die Beschreibung des Spezifischen beim ersten Kode lautet:

Das Ergebnis liegt im Handlungsbereich.

Das Ergebnis ist konkret.

Das Ergebnis wird positiv bewertet.

Weiterhin könnte eine einfache Übung vorgeschaltet werden. Denkbar wäre es, mit der Bildung von Untergruppen zu beginnen und erst dann die damit zusammenhängende Dimensionalisierung zu thematisieren. Ein anderer Schritt zum Gelingen dieses Lernschrittes bietet sich mit einer Gruppenarbeit an, das Finden von einfachen Beispielen, um ein "Gefühl für das Dimensionalisieren" zu entwickeln. Übungsaufgaben sollten nach WÖRNER (2006, S.58) klar, präzise und eindeutig formuliert werden. Hier könnten also einfachere Übungen vorgeschaltet werden. [127]

6.8 Das axiale Kodieren und die Thesenbildung

6.8.1 Einführung

Das Prinzip des axialen Kodierens, Zusammenhänge herauszuarbeiten, haben wir in Abschnitt 6.6 eingeführt. Fand es dort auf der niedrigsten Generalisierungsstufe sehr nah am Text statt, gehen wir jetzt eine Stufe weiter und suchen nach Verbindungen auf der Ebene von Kategorien und Unterkategorien. Dieser analytische Schritt führt zu den ersten Thesen über Zusammenhänge rund um ein generelles Phänomen. Im Rahmen eines Seminars ist es nicht möglich, eine Theorie auszuarbeiten, sicherlich aber ist es wichtig zu zeigen, wie diese prinzipiell zu entwickeln ist. STRAUSS und CORBIN (1996) verweisen in einem Beispiel darauf, wie durch axiales Kodieren eine Teilforschungsfrage beantwortet werden kann, eine Dimensionalisierung voraussetzend (S.80). Sie stellen sich die Frage, wie die Intensität, Art und Dauer des Schmerzes durch ein Zurückführen auf die spezifischen Eigenschaften der ursächlichen Bedingungen (Art der Frakturen des Beinbruchs) erklärt werden kann. Genau diese Art von Fragen behandeln die nächsten beiden Übungen. [128]

6.8.2 Übung 15 und Übung 16

Anhand von Übung 15 wird das axiale Kodieren vorbereitet. Zu erkennende Zusammenhänge sollen hier zunächst verbal beschrieben werden, bevor man diese im nächsten Schritt kodiert. Die Bearbeitung der Übung 15 erfordert, dass sich die Studierenden mit zwei Musterlösungen aus vorangegangenen Übungen beschäftigen. Eine der Musterlösungen ist bereits gezeigt worden, siehe Abbildung 7 ("Hochgefühl"). Die andere Musterlösung (Abbildung 10) ist das

Die Hinzunahme eines weiteren Codes erweitert die *values* und verdeutlicht die dahinter liegenden *properties*:

Kode: sehr großer Lernerfolg

Das Ergebnis liegt im Wissensbereich.

Das Ergebnis ist global.

Das Ergebnis wird positiv bewertet.

Hieraus ergeben sich dann drei *properties* mit den bisher ermittelten *values*:

Lokalisation: Handlung – Kognition,

Konkretisierung: hoch-mittel-niedrig,

Bewertung: positiv,

Das Hinzunehmen weiterer Codes kann dann die Beschreibung erweitern.

Ergebnis einer Auseinandersetzung mit einer Textstelle³¹, die eine kritische Sicht des Klienten auf seine Therapie und den erhaltenen Outcome beinhaltet. Er beklagt, dass der Therapeut ihn zu wenig geführt und gefordert habe, nur um das gute Klima zu schützen, was ihn selbst dazu verführt habe, sich weniger als notwendig mit seiner Angst zu konfrontieren. [129]

Die Aufgabe verlangt, dass man über die Kodeebene hinausgeht und ein höheres Generalisierungsniveau anstrebt, indem die beiden Schaubilder vergleichend analysiert werden (komparative Analyse).

Übung 15

Thema: Vorbereitung des axialen Kodierens auf Kategorienebene

Aufgabe

Reflektieren – sich austauschen/debattieren: Memos schreiben

1. Vertiefen Sie sich in die Musterlösungen zu den Übungen UE09 und UE11

2. Formulieren Sie – in einfachen Worten – eine verallgemeinernde These, unter welchen Bedingungen es zu welcher Qualität von OUTCOME kommt (aus Sicht des/der Nutzers/Nutzerin).

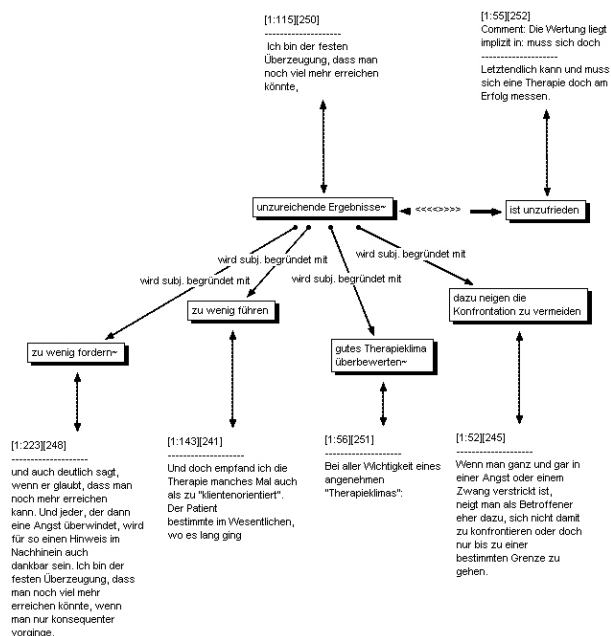


Abbildung 10: Musterlösung zur Übung 11 (zur Vergrößerung bitte [hier](#) klicken) [130]

In Übung 16 geht es jetzt um die axiale Kodierung der in Übung 15 geschilderten Zusammenhänge.

31 Aus dem Datenmaterial "Der Klient".

Übung 16

Thema: Axiales Kodieren auf Kategorienebene

Aufgabe: Konzeptualisierung des Ergebnisses von Übung 15

Transformieren Sie Ihren Text in ein konzeptuelles Netz. [131]

6.8.3 Diskussion und Reflexion

Nachdem uns die Ergebnisse der Übung 15 vorliegen, werden diese diskutiert. Vielen Studierenden gelingt es, ein Memo über ihre These zu schreiben, die sie beim Vergleich der beiden Musterlösungen entwickelt haben. Ihre Thesen entsprechen weitestgehend der These in unserer Musterlösung. Diese lautet wie folgt: Therapieergebnisse, eigenes Agieren und Agieren des professionellen Helfers werden vom Klienten in einen kausalen Zusammenhang gestellt. Gibt der Therapeut entsprechende Impulse, kann der Klient damit arbeiten und zu einem befriedigenden Ergebnis kommen. Schont der Therapeut dagegen den Klienten, bleibt dieser untätig, und erwünschte Ergebnisse bleiben aus. [132]

Damit die Studierenden zur Bearbeitung von Übung 16 eine Idee bekommen, wie es aussehen könnte, zu ihrer These ein konzeptuelles Netz zu erstellen, zeigen wir ihnen nach der Erstellung ihres Memos die unten abgebildete Musterlösung (Abbildung 11).

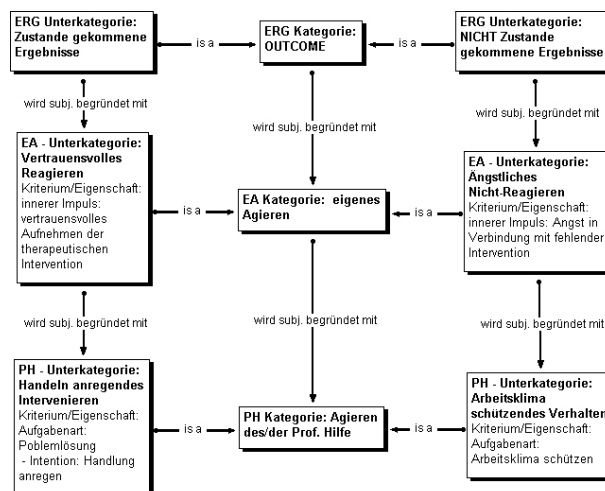


Abbildung 11: Musterlösung zur Übung 16: Axiales Kodieren auf Ebene von Kategorien und Unterkategorien³² (zur Vergrößerung bitte [hier](#) klicken) [133]

Interessanterweise führt diese Vorgabe nicht dazu, dass ihre eigenen Überlegungen bei der Zurkenntnisnahme der Musterlösung (Abbildung 11) "vergessen" werden, sondern ihre Sichtweise wird selbstbewusst modelliert. Einige der Studierenden berichten, dass ihre grafische Umsetzung sie nochmals

³² Die Abbildung 11 wird wie folgt beschrieben: Die mittlere, vertikale Linie zeigt das axiale Kodieren auf der Ebene der Kategorien. Die Kategorie "Ergebnisse" wird subjektiv begründet mit "Eigenaktivität", die wiederum wird mit der "Aktivität des/der Helfenden" begründet. Die Verbindungen zwischen den Untergruppen – linke und rechte vertikale Linie – stellen datenbegründete Hypothesen dar, die auf der Analyse zweier Textstellen beruhen.

dazu aufgefordert hat, sich mit ihren Überlegungen auseinanderzusetzen. Sie haben somit eine vertiefte Sicht auf ihre gewonnenen Zusammenhänge, auf ihre These, erhalten. Die Sichtweise des Klienten, dass er seine Therapie zu "klientenorientiert" findet, stößt auf Befremden. Wie kann es sein, dass die gute Beziehung zwischen Therapeut und Klient als Nachteil gewertet wird? Hier schließt sich i.d.R. eine lebhaft Diskussions an, wie diese Aussage zu verstehen ist und wie sie zu dem gesicherten Ergebnis der Psychotherapieforschung "passt", dass eine gute Beziehung zentral für den Erfolg einer Hilfebeziehung ist. [134]

6.9 Prozess

6.9.1 Einführung in den Prozess

Die Untersuchung und Darstellung von Prozessen ist ein Kernpunkt der GTM nach STRAUSS und CORBIN (1996). Sie heben hervor, dass das Einbringen von Prozessaspekten in die Analyse ein bedeutsamer Bestandteil jeder Untersuchung mit der GTM ist (S.118). Es ist ein Suchen nach Daten, die auf eine Veränderung in Bedingungen hinweisen und aufzeigen, welche Veränderungen in den Handlungen und Interaktionen damit einhergehen. [135]

6.9.2 Beispiel: Das Konzept der Krankheitsverlaufskurve

CORBINS und STRAUSS' (1993 [1988]) Forschungsarbeit zur Bewältigung chronischer Krankheit dient uns zur Veranschaulichung. Hier wurde ein Prozesskonzept, die *Krankheitsverlaufskurve*, als Kernkategorie ins Zentrum der entstehenden Theorie gestellt.

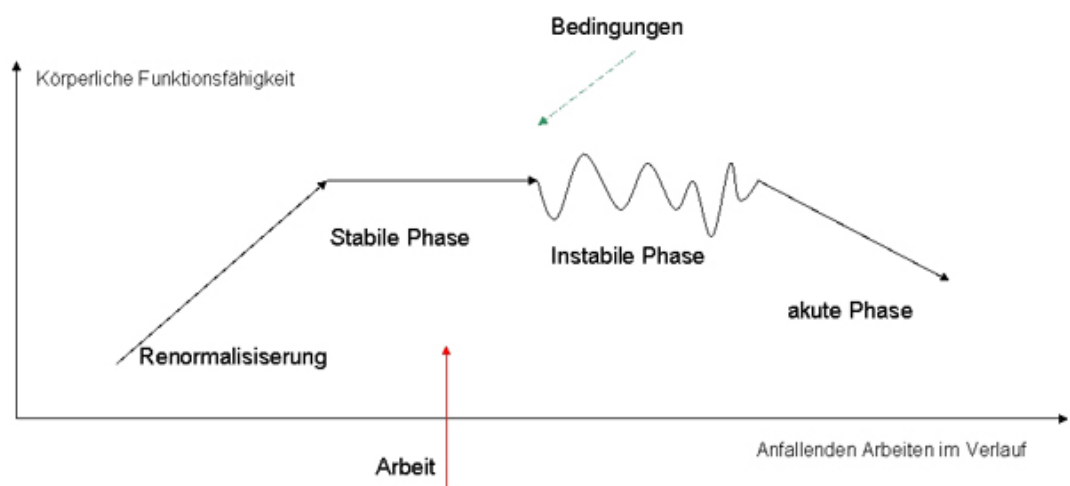


Abbildung 12: Krankheitsverlaufskurve – vier typische Phasen [136]

Wir zeigen an diesem Beispiel typische Merkmale bzw. Eigenschaften eines Prozesses:

- dass er in unterschiedliche Phasen³³ eingeteilt ist, in Aufwärtsphasen, stabile Phasen, instabile Phasen und Abwärtsphasen (siehe Abbildung 12);
- woran sich ein Phasenwechsel erkennen lässt, in der Abbildung 12 in unterschiedlich anfallende Arbeiten im Verlauf des Prozesses und sich ändernde Bedingungen;
- wie man Variation erhält, die sich zeigt in der Länge einer Phase (x-Achse) und – hier in der Abbildung 12 – im Ausmaß der körperlichen Funktionstüchtigkeit (y-Achse). [137]

6.9.3 Technische Umsetzung mit ATLAS.ti

Da unser Seminar die Computerunterstützung umfasst, stellen wir natürlich auch Überlegungen an, wie man einen Prozess in ATLAS.ti repräsentieren könnte. Abbildung 13 zeigt eine mögliche Repräsentation.

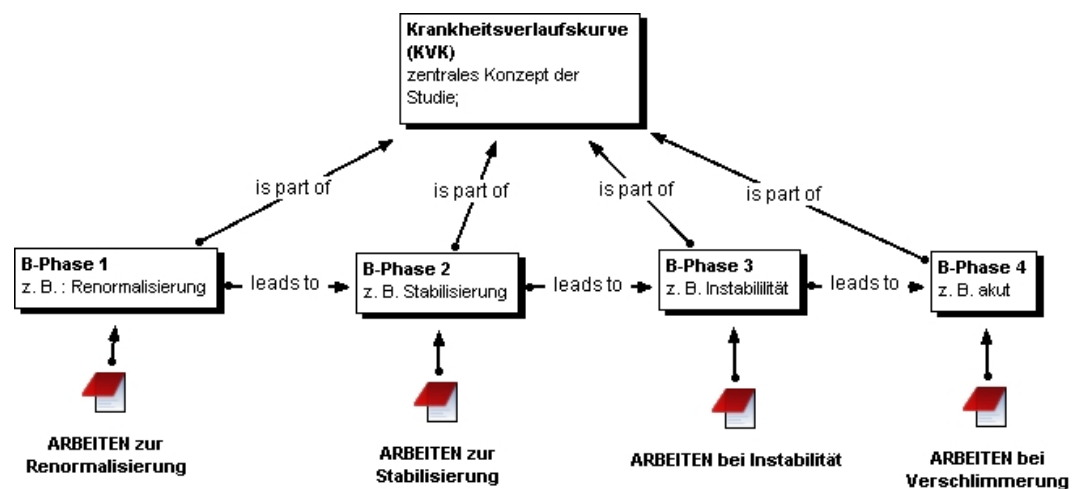


Abbildung 13: Krankheitsverlaufskurve – realisiert in ATLAS.ti³⁴ [138]

Es folgt das Thema, wie eine paradigmatische Vorgehensweise bei der Analyse von Prozessen aussieht, nämlich dass zu jedem Abschnitt die paradigmatischen Fragen an die Daten gestellt werden, d.h. axial kodiert wird. Ziel ist hier zu verstehen, dass jeweils Querschnitte durch den Prozess untersucht werden (das sind die einzelnen Phasen) und die Konsequenzen einer jeden Phase zu Bedingungen für die Folgephase werden. Wir veranschaulichen das an einem Beispiel aus STRAUSS und CORBIN (1996, S.127). [139]

33 Prozesse können auch durch *Stadien* o.Ä. strukturiert sein.

34 Wir definierten einen Code für die Kernkategorie "Krankheitsverlaufskurve" und einen Code für jede Phase. Um die Beziehung zwischen "Krankheitsverlaufskurve" und Phase auszudrücken, wählten wir die "is-part-of"-Relation. Eine "Krankheitsverlaufskurve" ist also eine Aneinanderreihung unterschiedlicher "Phasen", in denen es sich jeweils um etwas ganz Bestimmtes dreht, was in den je eigenen Arbeiten zum Ausdruck kommt. Eine schöne Überleitung zum sich anschließenden Thema ist, dass die Phasen nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern durch die "leads to"-Relation miteinander verbunden sind.

6.9.4 Diskussion und Reflexion

Prozesse zu erkennen, fällt "unseren" Studierenden eher leicht. Klinische Psychologie bezieht sich – insbesondere im Kontext von Hilfe – auf Veränderungsprozesse. Das Konzept der "Prozessforschung" verweist schon auf seine Bedeutung im Rahmen von Psychotherapie und Beratung. [140]

Die Studierenden möchten in ihrer Forschungsarbeit häufig Prozesse beschreiben und analysieren. Insofern ist das "Prozessthema" zentral und wird inzwischen auch durch eine Übungsaufgabe vertieft³⁵. An diesem Punkt der Lehrveranstaltung wäre ein größerer Zeitrahmen nützlich, um das Thema ausreichend zu bearbeiten und andere Forschungsarbeiten, die eine Prozessbeschreibung beinhalten, als weitere Beispiele heranzuziehen. [141]

6.10 Selektives Kodieren als Integration der Kategorien

6.10.1 Einführung

Beim axialen Kodieren werden zwischen relevanten Kategorien Zusammenhänge herausgearbeitet, die dann Grundlage einer Theorie werden können. Beim selektiven Kodieren bzw. der Integration erfolgt die Festlegung auf eine Kategorie, die im Zentrum der Theorie steht. Anschließend werden die übrigen Kategorien in Bezug auf die ins Zentrum gestellte Kategorie, die Kernkategorie, in ihren Relationen bestimmt. Hier verweisen wir gerne auf das Beispiel von STRÜBING (2004, S.28), der deutlich macht, was passiert, wenn sich der Fokus ändert:

"Für die Schmerzsymptomatik eines Patienten mögen die inkompetenten handwerklichen Leistungen eines jungen Assistenzarztes beim Nageln eines komplexen Knochenbruchs kausal sein, während sie in Bezug auf die Analyse der Beziehung zwischen der Chefärztin und ihren Assistenten eine der resultierenden Konsequenzen sein mag (etwa wenn die Vorgesetzte als Ausbilderin ihren Mitarbeitern zu wenig Anleitung und Praxiserfahrung angediehen lässt)". [142]

Welche Kategorie ins Zentrum rückt, ist also abhängig von der Forschungsfrage. [143]

6.10.2 Finden des roten Fadens

Das selektive Kodieren durchzuführen, ist nicht einfach. Was ist dabei hilfreich? Hierzu haben wir in Anlehnung an STRAUSS und CORBIN (1996) zwei Leitfäden

³⁵ Die Übung zum Prozess wurde im Wintersemester 2010/2011 erstmals gestellt und ist noch im Prozess der Überarbeitung.

geschrieben, einen zum selektiven Kodieren³⁶ und einen zum "Roten Faden"³⁷. Der "Rote Faden" ist ein Baustein im Prozess des selektiven Kodierens. [144]

Für das selektive Kodieren bieten wir keine Übung mehr an. Wir verschieben die praktische Umsetzung auf einen späteren Zeitpunkt. Diese könnte im Diplomand/innen/Master-Colloquium oder in der "Methodensprechstunde" auf dem Hintergrund eigener Daten stattfinden. [145]

6.10.2 Best Practice – Einladung ehemaliger Diplomanden und Diplomandinnen

Auch am Ende der Lehrveranstaltung bleibt der Zweifel, ob man nun genug gerüstet ist, eine Diplomarbeit zu schreiben, zumal ja die Lehrveranstaltung nicht alle Aspekte der GTM fokussiert hat. Deshalb laden wir gegen Ende eine Diplomandin oder einen Diplomanden ein, die ihren bzw. der seinen Gesamtprozess schildert und dringliche Fragen beantwortet. [146]

So haben wir auch Kathrin KEMPEN eingeladen, die in ihrer Diplomarbeit im Kontext der Klinischen Psychologie ein Modell zur Betroffenenbeteiligung in einer sozialpsychiatrischen Einrichtung, der Krisenpension, entwickelt hat (KEMPEN 2008, S.94). In dieser Einrichtung arbeiten "Psychiatrieerfahrene" als Mitarbeiter/innen. Diese haben Erfahrungen mit einer psychischen Erkrankung und mit der Inanspruchnahme einer psychiatrischen Institution gemacht. Die Forschungsfrage von KEMPEN zielte auf gelungene betroffenensspezifische Arbeit im Rahmen dieser Einrichtung. Unklar war, in welchen Bedingungsbeziehungen diese steht. Das Ergebnis ihrer Forschungsarbeit ist der folgenden Abbildung zu entnehmen.

36 Leitfaden zum selektiven Kodieren bzw. zur Integration von Kategorien:

Es geht um die Entscheidung, was im Mittelpunkt steht, welche Kategorie die Kernkategorie ist. Wege dahin sind:

Sichten der bisherigen empirischen Ergebnisse des offenen Kodierens.

Sichten der Ergebnisse des axialen Kodierens: Teilgeschichten erzählen.

Rekonstruktion/Erzählen des roten Fadens der Geschichte: Was ist die Gesamtaussage?

Geben Sie der Kernkategorie einen Namen.

Hauptkategorien und Kernkategorie werden zueinander in Beziehung gesetzt.

37 Den roten Faden finden:

Erzählen Sie einen allgemeinen beschreibenden Überblick zu den Analyseergebnissen. Tun Sie das in Form einer generalisierenden Geschichte als Antwort auf Ihre Forschungsfrage. Verwenden Sie dabei einen einfachen Schreibstil.

Fragen Sie sich: Was kann ich meinen Leser/innen zu meiner Forschungsfrage sagen? Machen Sie sich zum Erzählen der Geschichte eine Liste zu Ihren Hauptkategorien. In irgendeiner Form werden Ihre Hauptkategorien in Ihrer Geschichte auftauchen. Benutzen Sie dann in Ihrer Geschichte die Codes zu den Hauptkategorien, die Sie kreiert haben. Verlieren Sie sich nicht in Details! Mit dem Erzählen des roten Fadens gewinnt man Erkenntnisse darüber, ob und wenn ja, wie die Hauptkategorien untereinander zusammenhängen und welche der Kategorien zentral ist.

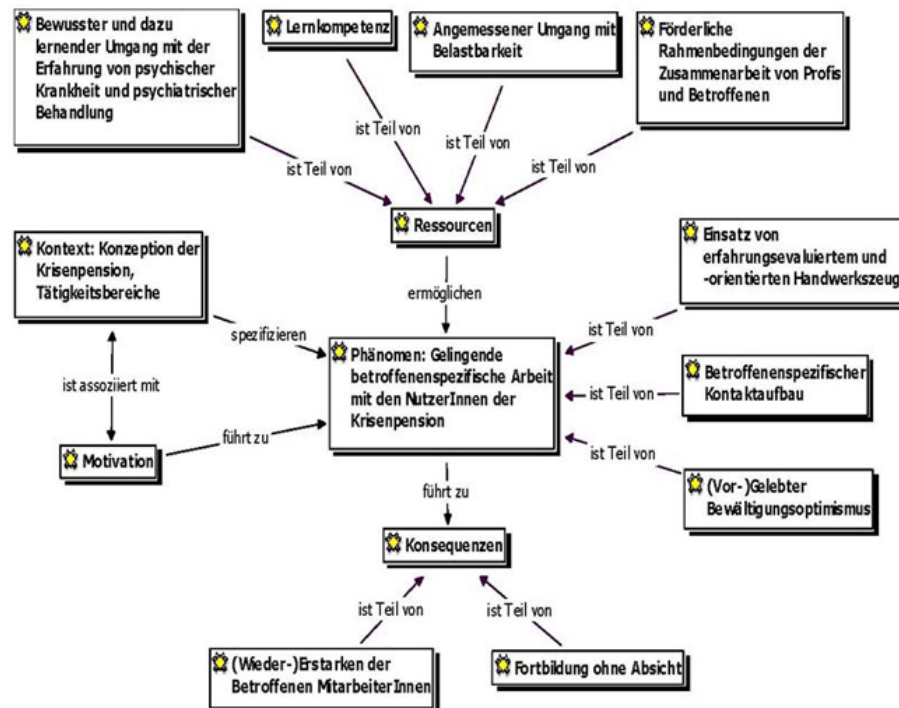


Abbildung 14: Gesamtschaubild zur Diplomarbeit von KEMPEN (2008, S.94) [147]

Andere ehemalige Diplomand/innen haben die Datenauswertung als einen Weg "zwischen Grübelei und Austausch" charakterisiert, was wir sehr treffend fanden. Diese Skizzierung des Auswertungsprozesses macht nochmals die Notwendigkeit von Gruppenarbeit deutlich, sonst versinkt man zu tief in "Grübeleien". Auch konnten die Ehemaligen deutlich machen, dass dieses Seminar nur ein Baustein für das Gelingen des gesamten Forschungsprozesses sei; wichtig seien außerdem ein die Forschungsarbeit begleitendes Kolloquium und eine gut funktionierende Arbeitsgruppe. Sie hätten aber, so ihre eigene Auskunft, ohne diese Lehrveranstaltung oder einer anderen Einführung in die GTM schwerlich ihre Arbeit schreiben können. [148]

ATLAS.ti wird im Nachhinein unterschiedlich von den "Ehemaligen" eingeschätzt. Einige haben ohne Probleme in allen Teilen ihres Vorgehens das Programm genutzt, andere wiederum haben es nur beim offenen Kodieren angewendet und Grafiken mittels Powerpoint erstellt. Alle hatten mit "Datenbergen" zu kämpfen, was immer wieder Anlass ist, auf die Nützlichkeit des Memoschreibens hinzuweisen (CORBIN & STRAUSS 2008) und nicht ohne eine Forschungsfrage zu kodieren. Auch weisen die Diplomanden und Diplomandinnen darauf hin, wie wichtig es ist, im Austausch mit einer kleinen Arbeitsgruppe zu sein und gegebenenfalls Forschungssupervision in Anspruch zu nehmen (z.B. die Sprechstunde der/des Betreuenden und/oder die Methodensprechstunde). [149]

7. Fazit

Mit diesem Artikel haben wir eine Beschreibung unserer softwareintegrierten Lehre der GTM vorgelegt. Wir verstehen unser Lehrangebot im Sinne eines offenen Curriculums (KREFT & MILENZ 1996, S.137). Es ist ein Angebot, das als Anregung für andere Lehrende dienen könnte, das Unterricht als Experiment begreift und im Austausch mit Lernenden und Lehrenden weiterentwickelt werden kann. Da es in unserem Kontext entstanden ist, reflektiert es auch unsere Bedingungen. Wir haben versucht deutlich zu machen, was wir lehren (Inhalte), mit welchen hochschuldidaktischen Begründungen und wie wir vorgehen (Methoden). Dabei sind einige kritische Anmerkungen schon erfolgt. [150]

Die Evaluation von Lehre und wissenschaftlichen Einrichtungen gehört inzwischen zum Alltagsgeschäft (BARLÖSIUS 2006). Die Evaluation von Lehre für sich erfolgt als interne Evaluation und kann mit den unterschiedlichsten Methoden durchgeführt werden (BECKER-RICHTER, HABEL, RINKE & TEGETHOFF 2002). Wir erhalten durch die im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin in jedem Semester durchgeführte Lehrevaluation ein Feedback, das wir durch ein mündliches am Ende des Semesters ergänzen. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden umfassende methodische Kompetenzen und ein solides Know-how zur Anwendung von ATLAS.ti als auch Schlüsselqualifikationen entwickelt haben. Dies ist ein Hinweis auf Ergebnisqualität. Diese Hinweise können wir durch unsere Erfahrungen ergänzen, da wir auf mehrere Jahre zurückblicken, in denen viele Diplomarbeiten entstanden sind, deren Autoren und Autorinnen an unserer Lehrveranstaltung teilgenommen haben. Vergleicht man die Analysen und Ergebnisse dieser Arbeiten mit vorangegangenen, so lässt sich sagen, dass ein Großteil der Arbeiten von der Lehrveranstaltung und dem Einsatz von ATLAS.ti profitiert hat. Sie zeichnen sich durch klare Konzepte, gute Visualisierungen, Nachvollziehbarkeit und interessante Ergebnisse aus. Studierende, denen das analytische Denken fremd geblieben ist und die es dennoch in ihrer Arbeit versuchten umzusetzen, blieben in ihren Ergebnissen, verglichen mit denen aus vorangegangenen Arbeiten, die deskriptiver waren, zurück. Hier kommt es zum mechanischen Kodieren, dem "Überstülpen" des Paradigmas von STRAUSS und CORBIN (1996), zu allzu vielen Codes und überladenen Visualisierungen. Nicht jede/r profitiert von den Möglichkeiten, die die GTM und ATLAS.ti bieten. Es ist aber die Aufgabe der Lehrenden, das rechtzeitig zu erkennen und Alternativen vorzuschlagen. [151]

Neben den Schlussfolgerungen, die wir aus unseren Erfahrungen gezogen haben, bleibt dennoch die Spannung erhalten, wie die Studierenden das Erlernte dann in ihrer Forschungsarbeit umsetzen können, ob ihnen die Integration der Daten gelingt. Einige freuen sich auf die Herausforderung, "haben Blut geleckt", andere suchen nach Alternativen. [152]

Einen Eindruck von der Strukturqualität können sich die Leser und Leserinnen machen, indem sie sich vergegenwärtigen, welche Rahmenbedingungen für unsere Lehrveranstaltung (wie Gruppengröße, Raumausstattung, Zeitrahmen,

Lehrkompetenzen etc., siehe die Abschnitte 5.4 und 5.5) gesetzt sind. Ausführlich haben wir im fünften Abschnitt unsere Lehrziele, Inhalte und Methoden dargelegt und kommentiert, die zur Beurteilung der Konzeptqualität dienen können. Diese waren an neueren hochschuldidaktischen Überlegungen wie dem aktiven und problembasierten Lernen orientiert und zielten sowohl auf materiales und reflexives Wissen als auch auf Kompetenzen. [153]

Im sechsten Abschnitt ist der Lehrprozess mit seinen Inhalten und dem didaktischen Vorgehen ausführlich beschrieben worden, der als Grundlage für eine Evaluation der Prozessqualität dienen kann. Einzelne Kritikpunkte wurden dort bereits erwähnt. Die Entwicklung reflexiven Wissens und reflexiver Kompetenzen und die Motivation zur eigenständigen Auseinandersetzung könnten durch ein Mehr an Diskussionen und Praxis noch stärker gefördert werden, insbesondere wenn eigene Forschungsanliegen einbezogen würden. Dies würde aber einen anderen zeitlichen Rahmen erfordern. [154]

Eine mögliche konzeptionelle Änderung bezieht sich darauf, die Übungen als Praxisanteil in die Seminarzeit zu integrieren, sodass weitestgehend die Hausaufgaben entfallen. Damit wird mehr Diskussion im Seminar möglich bzw. es werden zusätzliche Diskussionsanlässe geschaffen. Eine weitere Änderung könnte darin bestehen, die Vermittlung von ATLAS.ti ans Ende des Seminars zu verschieben. Die Übungen würden dann zunächst in einer Papier-und-Bleistift-Version realisiert, und man könnte die erarbeiteten Ergebnisse erst später technisch umsetzen. Damit würde auch der "Toolcharakter" der Software stärker betont, würde aber zu einer Entflechtung beider Seminarteile führen. [155]

Als zusammenfassendes Fazit kann man sagen, dass es allen Studierenden wichtig war, dass der Rahmen "gestimmt" hat, ein offenes Gesprächsklima herrschte, dass sie bei Kommilitonen und Kommilitoninnen Unterstützung und Austausch erfuhren und viele Beispiele ihnen die Auseinandersetzung mit der GTM erleichterten und Möglichkeiten geschaffen wurden, eine Software kennenzulernen. [156]

Literatur

Abs, Hermann Josef; Cramer, Mariele; Hoh, Ruth; Macke, Gerd; Raether, Wulf; Ritter, Annette (1998). *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 3. Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren*. Weinheim: Beltz. Deutscher Studien Verlag.

Anonymus (2003). Ein Klient berichtet. In Heike Schemmel & Johannes Schaller (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S.51-60). Tübingen: dgvt-Verlag.

Arnold, Rolf & Schüßler, Ingeborg (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barlösius, Eva (2006). Wissenschaft evaluiert – praktische Beobachtungen und theoretische Betrachtungen. In Uwe Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S.385-404). Reinbek: rowohlt's enzyklopädie.

Becker-Richter, Eva; Habel, Edna; Rinke, Bernhard & Tegethoff, Hans Georg (2002). *Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren – Methoden – Erfahrungen*. Opladen: Leske & Budrich.

Berg, Charles & Milmeister, Marianne (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum*

Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(2), Art. 13 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802138> [Zugriff: 21.9.2011].

Böhm, Andreas; [Legewie, Heiner](#) & Muhr, Thomas (2008 [1992]). *Kursus Textinterpretation: Grounded Theory*, <http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=2662> [Zugriff: 22.12.2010].

Bong, Sharon A. (2002). Debunking myths in qualitative data analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0202107> [Zugriff: 21.9.2011].

Bosch, Reinoud & Mühlmeier-Mentzel, Agnes (2010). Het code-managementsysteem bij kwalitatieve data-analysesoftware. *KWALON*, 15(3), S.54-60.

[Breuer, Franz](#) (2009). *Reflexive Grounded Theorie. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Lehrbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Breuer, Franz & [Schreier, Margrit](#) (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307> [Zugriff: 4.7.2010].

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Clarke, Adele (2005). *Situational analysis – grounded theory. After the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cohn, Ruth C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.

[Corbin, Juliet M.](#) & Strauss Anselm L. (1993 [1988]) *Weiter leben lernen. Chronisch Kranke in der Familie*. München: Piper.

Corbin, Juliet M. & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA.: Sage.

Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 8(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Zugriff: 21.9.2011].

Di Gregorio, Silvana & Davidson, Judith (2008). *Qualitative research design for software users*. Maidenhead: Open University Press.

Dieris, Barbara (2007). Was ist qualitative Forschung? – Eine studentische Lernerfahrung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Di2> [Zugriff: 4.7.2010].

Evers, Jeanine C.; [Mruck, Katja](#); Silver, Christina & Peeters, Bart (Hrsg.) (2011). The KWALON experiment: Discussions on qualitative data analysis software by developers and users. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 40, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101405> [Zugriff: 21.09.11].

Flick, Uwe (2002). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Friese, Susanne (2009). *ATLAS.ti Lernmodul 3, Teil 2 – Methodische Hinweise zur Verwendung von Memos*, http://www.quarc.de/fileadmin/downloads/ATLAS.ti%20Lernmodul%203_Memos_methodische%20Aspekte.pdf [Zugriff: 15.03.2011].

[Glaser, Barney G.](#) & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Hobfoll, Stefan E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-421.

[Kelle, Udo](#) (2007). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In Uwe Flick, Ernst v. Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S.485-502). Reinbek: Rowohlt.

Kelle, Udo (2009). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Kempfen, Kathrin (2008). Betroffenenbeteiligung – Am Beispiel der Krisenpension. *Unveröff. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin*, <http://www.krisenpension.de/Dokumente> [Zugriff: 15.3.2011].

- [Knoblauch, Hubert](#) (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9> [Zugriff: 15.9.2011].
- Kreft, Dieter & Milenz, Ingrid (1996). *Wörterbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl.). Weinheim: Edition Sozial Beltz.
- Kuckartz, Udo (2009). Das Medium ist die Message. Qualitative Forschung verlässt die Gutenberg-Galaxis. Vortrag gehalten am 9. Berliner Methodentreffen, Symposium "Technik mit Methode – Methode mit Technik", http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2009/kuckartz.pdf [Zugriff: 11.2.2010].
- Kuş Saillard, Elif (2011). Systematic versus interpretive analysis with two CAQDAS packages: NVivo and MAXQDA. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 34, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101345> [Zugriff: 21.09.2011].
- [Lamnek, Siegfried](#) (2005). *Qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie VerlagsUnion.
- Legewie, Heiner (2004). 11. Vorlesung: Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory, http://userpage.fu-berlin.de/~sruehl/ablauf/ablaufss05/7_legewie_gt.pdf [Zugriff: 9.9.2011].
- Legewie, Heiner & Schervier-Legewie, Barbara (2004). Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie: "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222> [Zugriff: 15.9.2011].
- Lewins, Ann & Silver, Christina (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. London: Sage.
- Mattoni, Alice (2010). Review: Silvana di Gregorio & Judith Davidson (2008). Qualitative research design for software users. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002223> [Zugriff: 15.9.2011].
- [Mey, Günter](#) (2008). Review Essay: The new complexity: Encyclopedias, glossaries and dictionaries on qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art.5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080258> [Zugriff: 15.9.2011].
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2007). Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.11-42). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Moritz, Christine (2009). Eine "virtuelle Insel für Qual-Frösche": Erfahrungsbericht einer netzwerkbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art.3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090134> [Zugriff: 15.9.2011].
- Mruck, Katja & Mey, Günter (1999). Qualitative Forschung. In Frank Jacobi & Andrea Goldruck (Hrsg.) *Klinisch-Psychologische Forschung* (S.1-17) Göttingen: Hogrefe.
- Muckel, Petra (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.211- 231). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Mühlmeier-Mentzel, Agnes (2007). Visualisierung der Konzepte von Corbin & Strauss aus "Weiter leben lernen". *Unveröffentlichtes Manuskript*.
- Mühlmeier-Mentzel, Agnes (2011). Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für "Grounded Theory"-Forschungsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101325> [Zugriff: 21.2.2011].
- Müller-Sarzio, Petra (2002). Eine Studie zu den subjektiven Bewertungskriterien von Klienten einer psychosozialen Beratungsstelle, untersucht am praktischen Beispiel der Kontakt- und Beratungsstelle PRENZL KOMM in Berlin. *Unveröff. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin*.
- Muhr, Thomas & Friese, Susanne (2003/2004). *User's manual for ATLAS.ti 5.0* (2. Aufl.). Berlin: Scientific Software Development.
- [Reichert, Jo](#) (2009). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291> [Zugriff: 21.2.2011].
- Ricken, Judith (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheuermann, Ulrike & Schürmann, Ingeborg (2010). Vielfalt nutzen – Diversity in der Weiterbildung für Einrichtungen der Krisenintervention. In Wolf Ortiz-Müller, Ulrike Scheuermann & Silke B. Gahleitner (Hrsg.), *Praxis Krisenintervention. Handbuch für helfende Berufe: Psychologen, Ärzte, Sozialpädagogen, Pflege- und Rettungskräfte* (2. Aufl., S.108-118). Stuttgart: Kohlhammer.

Schönfelder, Walter (2011). CAQDAS and qualitative syllogism logic—NVivo 8 and MAXQDA 10 compared. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101218>. [Zugriff: 21.9.2011].

Steinke, Ines (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst v. Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S.319-331). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Stiefel, Britta (2007). Der Einsatz archivierter Forschungsdaten in der qualitativen Methodenausbildung – Konzept und Evaluation eines Pilotmodells für forschungsnahes Lernen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703152> [Zugriff: 21.2.2011].

Strauss, Anselm L. & Corbin Juliet M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Strübing, Jörg (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jörg (2007a). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.157-173). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

Strübing, Jörg (2007b). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Tagg, Clare (2010). Reflecting on the impact of qualitative software on teaching. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 27, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101277> [Zugriff: 21.2.2011].

Wampold, Bruce E. (2001). *The great psychotherapy debate models, methods and findings*. Mahwah, N.J.: Lawrence Associates.

Wörner, Alexander (2006). *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ziegau, Sebastian (2009). Neue Medien – Alte Programme? Zum Verhältnis von Sozialforschung und technischen Medien, *Vortrag gehalten auf dem Berliner Methodentreffen 2009, Symposium*, http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2009/ziegau.pdf [Zugriff: 9.9.2011].

Zu den Autorinnen

Agnes MÜHLMAYER-MENTZEL, Dr. phil, Dipl. Inf., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie an der Freien Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Grounded-Theory-Methodologie aus der Perspektive von Wissensrepräsentation; computerunterstütztes qualitatives Forschen; Support bei GTM-Qualifizierungsarbeiten, Schulungen und Support zur qualitativen Analysesoftware ATLAS.ti

Kontakt:

Agnes Mühlmeier-Mentzel

Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie
Habelschwerdter Allee 45
D-14195 Berlin

Tel.: +49 (0)30 838 55723

E-Mail: muehlmey@zedat.fu-berlin.de

URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/klinische_psychotherapie/auckenthaler/mitarbeiter/agnes/index.html

Ingeborg SCHÜRMANN, Dr. phil., war bis April 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie an der Freien Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Gemeindepsychologie, Krisenintervention, qualitative Sozialforschung, systemische Psychotherapie.

Kontakt:

Ingeborg Schürmann

Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie
Habelschwerdter Allee 45
D-14195 Berlin

Tel.: +49 (0)30 838 55723

E-Mail: ischuer@zedat.fu-berlin.de

Zitation

Mühlmeyer-Mentzel, Agnes & Schürmann, Ingeborg (2011). Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie [156 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(3), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1103171>.