

5 Auswertungsverfahren

Erwartungshorizont

Nach der Lektüre des Kapitels sollten Sie wissen,

- welche Auswertungsverfahren in der qualitativen Schulforschung häufig zum Einsatz kommen,
- auf welche Erkenntnisinteressen die Auswertungsverfahren zielen bzw. welche Fragestellungen sich mit ihnen untersuchen lassen,
- welche grundlegenden Verfahrensschritte diesen zugrunde liegen.

Zentrales Ziel des Kapitels ist es, Einblicke in die Grundannahmen und Abläufe ausgewählter Auswertungsmethoden qualitativer Forschung zu ermöglichen. Dabei werden wir in den Teilkapiteln des Studienbuchs erneut auf bereits vorliegende Handreichungen verweisen, die Auswertungsmethoden weiterführend darstellen. Wir bieten also keine Anleitungen der Verfahren an, sondern zeigen anhand von Auszügen aus Forschungsprojekten beispielhaft auf, wie Auswertungsverfahren in der qualitativen Schulforschung umgesetzt werden. Wir machen dabei auch (beispielhaft) deutlich, welche Fragestellungen mit welchen Auswertungsmethoden untersucht werden können und wie sich die Verfahren grundlegend voneinander unterscheiden.

Für (jegliche) Auswertungsverfahren qualitativer Forschung sollten drei Prämissen handlungsleitend sein:

(1.) Qualitative Verfahren sind der medialen *Schriftlichkeit* verpflichtet. Während die quantitative Forschung schwerpunktmäßig numerisch-statistische Verfahren verwendet (► Kap. 8), nutzt die qualitative Forschung textanalytische Zugänge. Das Schreiben kann bereits in der Phase der Erhebung qualitativer Daten zentrales Handwerkszeug sein, wie dies bei der teilnehmenden Beobachtung (► Kap. 4.2.1) der Fall ist. In jedem Falle ist das Verschriftlichen der (Primär-)Daten relevant, um sich mit dem empirischen Material vertraut zu machen. In der Regel arbeiten Forscher:innen im weiteren Auswertungsprozess dann mit dem – wie nachfolgend erläutert wird – transkribierten Datenmaterial weiter und ziehen nur bei Unklarheiten noch einmal die Rohdaten, zum Beispiel die Video- und/oder Tonaufzeichnung, zur Absicherung heran.⁴⁰

⁴⁰ Für die Aufbereitung und Analyse der Daten können unterstützend computergestützte Programme eingesetzt werden. Mit Hilfe dieser Software ist es beispielsweise möglich, mehrere Transkripte gleichzeitig zu verwalten, Kategorien zu bilden und das Datenmaterial den Kategorien zuzuordnen sowie Memos anzulegen und Visualisierungen zu erstellen (vgl. Gläser-Zikuda, Stephan & Hofmann 2022). Zu den am häufigsten beschriebenen Programmen gehören die Software MAXQDA (vgl. ausführlicher z. B. Rädiker & Kuckartz 2019), ATLAS.ti oder NVivo (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2022).

Für den ersten Schritt der Datenaufbereitung von audiographischen (bzw. audiovisuellen) Daten (zum Beispiel Interviews, Videographie-Sequenzen) ist die Frage zu klären, wie nah an der gesprochenen Sprache die *Transkription*, also die Umwandlung des gesprochenen Worts in eine Schriftform (vgl. ausführlich Fuß & Karbach 2019), sein soll.⁴¹ Auch dies ist am Erkenntnisinteresse des jeweiligen Forschungsprojekts zu orientieren: So arbeiten gesprächsanalytische Studien, die sich beispielsweise für Lehrer:in-Schüler:innen-Interaktionen interessieren, mit sehr genauen Transkriptionsregeln für sprachliche und nichtsprachliche Handlungen (vgl. für Lernentwicklungsgespräche z. B. Bonanati 2018, für mathematikdidaktische Unterrichtsforschung z. B. Fetzer 2007). Diese Art der Transkription wird als *kommentierte Transkription* (vgl. Gläser-Zikuda, Stephan & Hofmann 2022) bezeichnet, da auch Regeln für non-verbale Zeichensysteme (wie Mimik und Gestik) sowie lautsprachliche Besonderheiten und Intonationen (Betonungen, Veränderungen in Geschwindigkeit und Lautstärke des Gesprochenen) formuliert werden (vgl. Selting et al. 2009). In der qualitativen Schulforschung wird häufig das Regelsystem *Talk in Qualitative Social Research* (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021)⁴² genutzt (vgl. Abb. 5.1). Wenn das Erkenntnisinteresse primär auf den Inhalt der Äußerungen (weniger auf Interaktionen) gerichtet ist, reicht es i. d. R. aus, eine *wörtliche Transkription* anzufertigen (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2022).

l	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecher:innenwechsel.
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewenden und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht. Ein technischer Vorteil liegt darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den Häkchen nach sich ziehen.
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der sprechenden Person
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der sprechenden Person
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)

41 Für Transkriptionen stehen weiterhin (kostenpflichtige) Software-Anwendungen mit unterschiedlichen Leistungsvermögen zur Verfügung, die spezielle Funktionen für das Abspielen und Verschriftlichen bieten oder durch Spracherkennung automatisiert Transkripte erstellen.

42 Ein anderes kommentiertes Transkriptionssystem, das noch präziser lautsprachliche Regeln und Ähnliches ausweist, ist das *Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2* (auch GAT 2) nach Selting et al. (2009).

nei:n	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der
ja::	Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@nei@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.).@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
//mhm//	Hörer:innensignale, „mhm“ der Interviewenden werden ohne Häkchen im Text der Interviewten notiert, vor allem, wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörer:innensignal geradezu erfordert, erfolgen.

Abb. 5.1: Transkriptionsregeln TiQ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 219 f.)

In der Phase des Verschriftlichens der Daten sollte zugleich eine *Anonymisierung* personenbezogener Angaben erfolgen. Um das Grundrecht auf Selbstbestimmung der Proband:innen zu wahren und damit datenschutzrechtliche Bestimmungen und ethische Grundsätze einzuhalten, müssen Informationen, die auf die Identität von Personen verweisen, anonymisiert werden. Für die Transkription bedeutet dies, dass Klarnamen der Proband:innen beispielsweise durch Kürzel oder Phantasienamen pseudonymisiert werden sowie etwa in Gesprächen erwähnte Personen oder Orte fiktive Namen erhalten (vgl. Fuß & Karbach 2019).

(2.) Sämtliche Verfahren der qualitativen Datenanalyse sind dem Gütekriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* verpflichtet (► Kap. 3.3). Die Gültigkeit der Analysen bezieht sich darauf, dass die Interpretationen von anderen Forscher:innen nachvollzogen werden können. Dies erfordert ein hohes Maß an Transparenz in der Beschreibung und Erläuterung des eigenen Vorgehens und gelingt nur dann, wenn sich die Analysen an systematischen bzw. regelhaften Verfahren orientieren (vgl. Steinke 1999). Qualitative Forscher:innen arbeiten zudem häufig in Interpretationsgruppen oder stellen ihre (vorläufigen) Deutungen in Interpretationswerkstätten gegenseitig vor.

(3.) Auswertungen im Kontext qualitativer Forschung zielen darauf ab, ausgehend von Aussagen über (Einzel-)Fälle hinaus zu *verallgemeinerbaren Erkenntnissen* zu gelangen (► Kap. 3.1). Zumindest ist zu diskutieren, was der jeweilige Fall zum wissenschaftlichen Diskurs des untersuchten Phänomens beitragen kann (vgl. ausführlicher Herzmann 2023): „To call something a ‚case‘ implies that it is a case of ‚something‘“ (Silverman 2013, 143). In der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009) wird diese Verhältnissetzung beispielsweise als *Dialektik von Allgemeinem und Besonderem* diskutiert (► Kap. 5.4). Wie diese Anforderungen in den Auswertungsverfahren jeweils unterschiedlich umgesetzt werden können, wird in den folgenden Teilkapiteln ausgewiesen. Einen Überblick über die im Weiteren thematisierten Auswertungsverfahren ermöglicht Abbildung 5.2. Die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsmethoden

werden dabei in einen Zusammenhang mit dem Erkenntnisziel der Forschung gestellt, um differenzieren zu können, welche Ebenen des Verstehens und Interpretierens der Daten – als *Sinnkonzepte qualitativer Forschung* (Lamnek & Krell 2016) bezeichnet – jeweils angestrebt werden (vgl. Abb. 5.2). Die Tabelle ist also wie folgt zu lesen: Ausgehend von methodologischen Perspektivierungen des Untersuchungsgegenstandes (*Erkenntnisziel*, vgl. auch Kap. 3.1) schließt sich erkenntnislogisch ein spezifisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren an. Eine eindeutige, trennscharfe Abgrenzung der Sinnkonzepte – wie Abbildung 5.2 dies suggerieren könnte – ist jedoch weder in den Beschreibungen der Auswertungsverfahren in einschlägigen Handbüchern noch in den im weiteren Verlauf des Studienbuchs zitierten Studien bzw. Forschungsvorhaben durchgängig gegeben.

	Subjektiver Sinn	Sozialer Sinn	Immanenter Sinn
Erkenntnisziel	Rekonstruktion subjektiv-intentionaler Sinngehalte	Rekonstruktion sozial geteilter Sinngehalte <ul style="list-style-type: none"> • Deutungsmuster • Erfahrungsräume • Lebenswelten 	Rekonstruktion latenter Sinngehalte <ul style="list-style-type: none"> • Prozessstrukturen des Lebenslaufs • Implizites, konjunktives (Erfahrungs-)Wissen
Erhebungsmethoden, z. B.	(Leitfaden-)Interviews	Gruppendiskussionen Beobachtungen	Narrative Interviews Beobachtungen
Auswertungsmethoden, z. B.	Kategorienbezogene Interpretation <ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Inhaltsanalyse • Artefakt- und Dokumentenanalyse 	Typenbildende Interpretation <ul style="list-style-type: none"> • Grounded Theory Methodologie • Dokumentarische Methode • Artefakt- und Dokumentenanalyse 	Sequenzielle Interpretation <ul style="list-style-type: none"> • Dokumentarische Methode • Objektive Hermeneutik • Adressierungsanalyse • Artefakt- und Dokumentenanalyse

Abb. 5.2: Sinnkonzepte qualitativer Forschung (in Anlehnung an Lamnek & Krell 2016)

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse (QI) ist ein regelgeleitetes Auswertungsverfahren textbasierter Daten, das für den deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren wesentlich von Philipp Mayring beschrieben und weitentwickelt wurde.⁴³ Das zentrale Vorgehen der QI ist das sog. *Kodieren*, bei dem das Ziel verfolgt wird, die Textinhalte (z. B. von transkribierten Interviews) systematisch – entlang von Kodes – zu struk-

⁴³ Für die Qualitative Inhaltsanalyse liegen zahlreiche Darstellungen vor, die die Durchführung detailliert beschreiben (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022; Mayring 2022; Gläser-Zikuda & Mayring 2008). Dabei ist zu bedenken – und das gilt für jedes der nun folgenden Auswertungsverfahren –, dass sich die Qualitative Inhaltsanalyse über die Zeit weiterentwickelt hat und die Darstellungen in ihren Begrifflichkeiten und Schwerpunktsetzungen je nach Autor:innen teilweise voneinander abweichen.

turieren und größeren Analyseeinheiten zuzuordnen: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2016, 114). In der Schulforschung werden unterschiedliche Fragestellungen und mit verschiedenen Methoden erhobene Daten (z. B. transkribierte Expert:inneninterviews, Gläser & Laudel 2009) mit der QI bearbeitet und ausgewertet. So werden im DFG-Projekt *Analysekompetenz von Lehrpersonen – Diagnose und Entwicklung* Interviews mit angehenden und beruferfahrenen Lehrpersonen durchgeführt und mitunter inhaltsanalytisch ausgewertet (Krepf 2019). Ein weiteres Anwendungsfeld ist die Analyse von schulischen Dokumenten (wie bspw. Schulprogrammen und Homepages von Schulen) sowie von Unterrichtsmaterialien (vgl. Lamnek & Krell 2016).

Gemeinsam ist den Forschungsarbeiten, die mit der QI arbeiten, ein Erkenntnisinteresse, das sich (eng) an den Inhalten der Daten orientiert. Damit kann die QI als ein eher pragmatisches Auswertungsverfahren bezeichnet werden, das keine (eigene) methodologische Positionierung (► Kap. 3) vornimmt – wie dies für die weiteren darzustellenden Verfahren (vgl. Kap. 5.2 bis Kap. 5.6) gilt.

Da die QI häufig bei umfangreichem Datenmaterial zum Einsatz kommt, ist eine zentrale Auswertungsstrategie die *Reduktion* der Daten, wie die folgende Abbildung 5.3 dies für ein Forschungsprojekt zum *Praxisschock bei Lehrer:innen* deutlich macht:⁴⁴

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Keine psychische Belastung durch Praxisschock gehabt	Kein Praxisschock als großen Spaß erlebt	K1 Praxis nicht als Schock, sondern als großen Spaß erlebt wegen <ul style="list-style-type: none"> • vorherige Lehrerfahrung; • Landschule ohne Disziplinschwierigkeiten; • keine unrealistischen Erwartungen gehabt; • gute Beziehungen zu Schülern gehabt
Im Gegenteil, ganz begierig auf Praxis gewesen	Eher auf Praxis gefreut	
Uni = reines Fachstudium, hat mit Lehren wenig zu tun	An Uni wird keine Lehrerfahrung vermittelt	
Konnte aber schon vorher Praxiserfahrungen sammeln	Schon vorher Lehrerfahrung	
Praxis hat großen Spaß gemacht	Praxis hat Spaß gemacht	
War stofflich einfach und faszinierend für die Schüler	Gut vermittelbarer Stoff als Bedingung	K2 Ohne diese Bedingungen Praxisschock schon denkbar
Eigene Arbeit (Landschule) durch Spaß entschädigt	Spaß an Arbeit gehabt	
Bin zu realistisch, als dass ich mir falsche Vorstellungen gemacht hätte	Keine unrealistischen Erwartungen gehabt	

Abb. 5.3: Datenreduktion (in Anlehnung an Mayring 2022, 73 f.)

⁴⁴ Diese und die folgende Abbildung 5.4 beziehen sich auf ein Forschungsprojekt, das den Praxisschock von arbeitslosen Lehrer:innen sowie dessen Einflussnahme auf das berufliche Selbstvertrauen mit Befunden zum Praxisschock von berufstätigen Lehrer:innen vergleicht (Mayring 2022).

Die Daten werden durch wiederholte Kondensation – Paraphrase, Generalisierung, Reduktion (ebd.) – gewissermaßen auf den Begriff gebracht. Mit anderen Worten: Handlungsleitend für die QI ist, dass das Datenmaterial in Richtung einer (kategorialen) Verdichtung bearbeitet wird. Deshalb ist es für die QI relevant, die Daten anhand vorab festgelegter, inhaltlich begründeter Analyseeinheiten⁴⁵ zu durchsuchen: Wo lassen sich Stellen im Text finden, die zu den zuvor als relevant ermittelten Analyseeinheiten passen – und diese im besten Fall bestätigen? Dieses *deduktive Vorgehen*, das Kategorien von außen an das Material heranträgt, hat immer wieder Diskussionen dahingehend ausgelöst, inwiefern die QI als ein qualitatives Verfahren einzuschätzen ist (vgl. Meuser 2018). Neben der beschriebenen deduktiven Vorgehensweise arbeiten Forscher:innen im Kontext der QI auch mit *induktiven Kodierungen*, das heißt, dass – dem Prinzip der relativen Offenheit rekonstruktiver Forschung folgend (► Kap. 3.2) – Kategorien aus dem Datenmaterial selbst entwickelt werden. In der aktuellen Schulforschung praktizieren viele Studien ein Wechselspiel von deduktiven und induktiven Herangehensweisen. Das Aufbrechen der Daten erfolgt entlang von *Kodierregeln* (Abb. 5.4), die von den Forschenden aufgestellt und insbesondere dann relevant werden, wenn es zu Abgrenzungsproblemen bei der Zuordnung von Textstellen kommt, also nicht unmittelbar erkennbar ist, welcher Kategorie eine Textstelle zuzuordnen ist. Plausibilisiert werden die Kategorien wiederum mit besonders aussagekräftigen Textstellen, sog. Ankerbeispielen. Ankerbeispiele und Kodierregeln stellen – wie die folgende Abbildung 5.4 zeigt – Möglichkeiten dar, den Kodierleitfaden zu strukturieren.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1 hohes Selbstvertrauen	Hohe subjektive Gewissheit, mit der Anforderung gut fertig geworden zu sein, d. h. <ul style="list-style-type: none"> • Klarheit über die Art der Anforderung und deren Bewältigung • positives, hoffnungsvolles Gefühl beim Umgang mit der Anforderung • Überzeugung, die Bewältigung der Anforderung selbst in der Hand gehabt zu haben. 	„Sicher hat’s mal ein Problemchen gegeben, aber das wurde halt ausgeräumt, entweder von mir die Einsicht, oder vom Schüler, je nachdem, wer den Fehler gemacht hat. Fehler macht ja ein jeder.“ (17, 23) „Ja, klar, Probleme gab’s natürlich, aber zum Schluss hatten wir ein sehr gutes Verhältnis, hatten wir uns zusammengerauft.“ (27, 33)	Alle drei Aspekte der Definition müssen in Richtung „hoch“ weisen, es soll kein Aspekt auf nur mittleres Selbstvertrauen schließen lassen. Sonst Kodierung „mittleres S.“

Abb. 5.4: Kodierleitfaden (in Anlehnung an Mayring 2022, 100)

⁴⁵ Unterschieden werden i.d.R. die *Auswertungseinheit* (Welche Textteile werden nacheinander kodiert?), die *Kodiereinheit* (Was ist der kleinste zu kodierende Textbestandteil?) und die *Kontexteinheit* (Was ist der größte zu kodierende Textbestandteil?).

Ziel der QI ist es insgesamt, eng an den untersuchten Fragen orientiert ein Kategoriensystem⁴⁶ zu entwickeln und damit eine Zusammenstellung aller gebildeten Kategorien (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022) zu generieren. Dadurch werden zentrale Aussagen aus dem Datenmaterial im Hinblick auf die Forschungsfrage identifiziert. So wird in der Studie *Schülerperspektiven auf Ergänzungsstunden als Maßnahme individueller Förderung* (Rott 2020) anhand von 10 Gruppendiskussionen mit 62 Schüler:innen der Jahrgangsstufe 6 bis 8 an Gymnasien untersucht, wie Schüler:innen diese Ergänzungsstunden wahrnehmen und bewerten. Aus insgesamt 324 „Codings“ kann Rott (ebd., 307) vier zentrale Kategorien identifizieren: die inhaltliche Gestaltung der Stunden und die Bezüge zum regulären Unterricht (beide deduktiv an das Datenmaterial herangetragen) sowie die (induktiv gewonnenen Kategorien) Rollen bzw. Zuständigkeiten und Lernatmosphäre. Die Hauptkategorien werden zusätzlich anhand von Subkategorien ausdifferenziert, um die „Argumentationsmuster“ der Schüler:innen präziser beschreiben zu können (ebd.). Dabei interessiert sich die QI – anders als die anderen im Folgenden skizzierten Verfahren – vor allem für die in den Äußerungen der Befragten manifest – also unmittelbar erkennbar – werdenden Bedeutungen. Dadurch ist es mittels der QI möglich, die subjektiven Sinngehalte (vgl. Abb. 5.2) bzw. Perspektiven der Befragten zu ermitteln.

5.2 Grounded Theory Methodologie

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) ist ein von den US-amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickeltes textanalytisches Auswertungsverfahren. Der *discovery of grounded theory* (Glaser & Strauss 1967) ging eine empirische Studie der beiden Forscher voraus, die das Sterben und den Tod in Krankenhäusern als *awareness of dying* über drei Jahre vor allem teilnehmend beobachtend untersuchte (Glaser & Strauss 1965; vgl. auch Heiser 2018). An der in dieser Zeit vorherrschenden quantitativen Forschung kritisierten Glaser und Strauss (ebd.), dass diese den zu untersuchenden Daten eine vorgängige Theorie sozusagen überstülpte. Sie forderten stattdessen, dass eine Theorie unter Verzicht auf theoretische Vorannahmen aus den Daten selbst begründet (in diesem Sinne *grounded*) und entwickelt werden sollte. Das bedeutet: Hypothesen sollten nicht vor der Untersuchung (ex ante), sondern erst während der Datenerhebung erstellt und wiederum anhand der Daten geprüft werden. Diese radikal-induktive Vorgehensweise (► Kap. 3.2) beschreibt damit zunächst eine spezifische Forschungshaltung, die zu dieser Zeit neu war (vgl. Mey & Mruck 2011). Dies zeigt sich bis heute auch in einem Datenbegriff, der – im Vergleich zu anderen Auswertungsverfahren – weit gefasst ist: „All is data“ (Glaser 1998) bedeutet, dass viele

⁴⁶ In der Grounded Theory Methodologie wird dieser heuristisch-ordnende Rahmen als *Kodierparadigma* bezeichnet (Kap. 5.2).

verschiedene Datentypen mit dem theoriegenerierenden Kodieren im Sinne der GTM ausgewertet werden können, sofern man diese kodierfähig aufbereiten kann. Das Vorgehen der GTM zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass – anders als bei der Objektiven Hermeneutik (► Kap. 5.4) und der Adressierungsanalyse (► Kap. 5.5), die streng sequenziell vorgehen – *kodierend* vorgegangen wird. Die zentrale Technik der GTM ist das (*theorieorientierte*) *Kodieren*.⁴⁷ Beim Kodieren werden die Daten in Sinneinheiten gegliedert und *Kodes* zugeordnet. Das Kodieren verläuft in einem mehrstufigen Prozess. In diesem Prozess werden die unterschiedlichen Kodes bzw. über die Vergabe von Kodes benannten *Konzepte* immer weiter abstrahiert, sodass ihr theoretischer Gehalt zunehmend verdichtet wird: „Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss & Corbin 1996, 39). Strauss & Corbin (1996) unterscheiden dabei drei Kodierformen (Abb. 5.5): Das *offene*, das *axiale* und das *selektive Kodieren* (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Mey & Mruck 2011; Strauss & Corbin 1996). Diese drei Formen sind in verschiedene Schritte unterteilt. Indem sie mehrmals durchlaufen werden, trägt der Auswertungsprozess zugleich dem Kriterium der Zirkularität Rechnung. Zentrales Prinzip des Kodiervfahrens ist die systematische Befragung des Datenmaterials mit Hilfe *generativer Fragen* (was, wer, wie, wann, welche ...?). Diese sollen ermöglichen, das Datenmaterial besser zu verstehen, wobei es nicht um das textnahe Beschreiben und Zusammenfassen geht – wie bei der QI (► Kap. 5.1) –, sondern um das abstraktere Bezeichnen und Konzeptualisieren des Textes.

Offenes Kodieren	Axiales Kodieren	Selektives Kodieren
<ul style="list-style-type: none"> • „Aufbrechen des Materials“ an möglichst kleinen Kodier-einheiten • Generieren einer Fülle an Kodes • Zusammenfassen von Kodes zu vorläufigen Kategorien • Festlegen von theoretisch relevanten Merkmalsausprägungen der jeweiligen Kategorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Untersuchen und Ausarbeiten der empirischen Zusammenhänge innerhalb der Achsenkategorien (Kodierparadigma) • Ggf. Reformulieren von vorläufig generierten Kategorien • Herausarbeiten von potentieller Kernkategorie, die die meisten anderen Kategorien zu integrieren vermag 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausarbeiten, Integrieren und Validieren der Ergebnisse des axialen Kodierens (Kernkategorie) • Integrieren der Achsenkategorien in ein umfassendes theoretisches Modell, indem sie unter einer Kernkategorie subsumiert werden • Formulieren eines theoretischen Modells für das untersuchte Phänomen

Abb. 5.5: Kodierformen (Darstellung Stralla in Anlehnung an Mey & Mruck (2011), unveröffentlichtes Manuskript)

⁴⁷ In der Beschreibung des theorieorientierten Kodierens werden die Begrifflichkeiten Kodierung, Kodes, Kategorien und Konzepte nicht immer einheitlich verwendet: *Kodierung* bezeichnet die Zerlegung der Daten in Sinneinheiten. *Kodes* sind Sinneinheiten, die durch einzelne Worte oder Stichpunkte benannt werden. *Kategorien* sind konzeptualisierte Kodes, in denen die Wechselbeziehungen unterschiedlicher Kodes sichtbar werden. *Konzepte* sind Konstrukte, die (vom Forschenden) aus den Daten generiert werden.

Das offene Kodieren verfolgt das analytische Aufbrechen des Materials, um möglichst viele Codes zu generieren und dann zu Kategorien zusammenfassen zu können und theoretisch relevante (brauchbare) Merkmale der Kategorien festzulegen. Die folgende Interpretation eines Beobachtungsprotokolls (Abb. 5.6) verdeutlicht den ersten Interpretationsschritt des über Fragen angeleiteten offenen Kodierens (vgl. Dlugosch, Herzmann, Rosen & Wagner-Willi 2020).

3.1.2 Interpretation des Beobachtungsprotokolls mittels des offenen Kodierens

Z. 4-8: „Wir sind alle unterschiedlich! (...) – und das ist auch gut so!“.
Offen kodiert als „Lob und Beschwörung von Differenz“

Der Begrüßung der Lehrkraft folgt nicht etwa, wie man vermuten könnte und wie auch der Vergleich mit anderen ethnographischen Beobachtungen zum Unterrichtsbeginn im Rahmen des EFIS-Projektes zeigt, ein orientierender Hinweis zur Tages- bzw. zum Stundenaufbau, eine Hinführung zum Unterrichtsgegenstand sowie eine didaktische Instruktion, sondern Frau Gissel hält eine Ansprache, deren Gegenstand die Zusammensetzung der Klasse ist – einschließlich der anwesenden Ethnographin (Z. 4-5). Dabei handelt es sich zunächst um eine appellative Beschreibung der Lehrkraft, die die Zuhörenden zu einer Positionierung aufruft: Teilen die Schüler*innen das Bild, das die Lehrkraft von der Klasse zeichnet, oder weisen sie es zurück, weil sich dieses Fremdbild nicht hinreichend mit ihrem Selbstverständnis der Klasse deckt? Das Verwerfen oder auch eine Korrektur wird den Schüler*innen spätestens mit der abschließenden Bewertung von Frau Gissel („und das ist auch gut so!“ – Z. 7) erschwert, da ihr ebenfalls ein appellativer Charakter anhaftet und den Schüler*innen eine affirmative (Selbst-)Einschätzung nahelegt. Zugleich führt die Lehrkraft als Alleinstellungsmerkmal an, die Schüler*innen haben sich als Mitglieder einer ‚besonderen Klasse‘ (vgl. Z. 5) zu verstehen und werden von ihr auch als solche auf Basis einer quasi-universellen, d.h. jeden und jede Einzelne*n betreffende Unterschiedlichkeit („Wir sind alle unterschiedlich!“ – Z. 4) adressiert. Über diese Besonderung wird auch die Anwesenheit der Ethnographin und über sie vermittelt ein wissenschaftliches Interesse an dieser als Aufsehen erregend deklarierten Klasse legitimiert: Die als außergewöhnlich markierte Situation erfährt eine Steigerung – sie wird gleichsam überhört – weil der Klasse öffentliche Beobachtung durch eine Ethnographin zuteilwird, die Klassengemeinschaft sich also als beobachtenswert und zwar aufgrund der individuellen Verschiedenheit ihrer Mitglieder zu verstehen hat.

Abb. 5.6: Dlugosch et al. (2020, 123f.)

Dieses Beispiel verweist auch auf ein weiteres Prinzip der GTM, das als *ständiges Vergleichen* beschrieben wird (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 240).⁴⁸ Vorliegend bezieht sich dies auf einen Vergleich, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu weiteren Phänomenen aufgezeigt werden. Auch die in vorangegangenen Kapiteln bereits zitierten Studien zu *Praktiken der Homogenisierung* in Kreisgesprächen in der Grundschule (Dietrich & Riepe 2019) sowie zu *Praktiken der Differenzierungen unter Schüler:innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht* (Rose & Gerkmann 2015) orientieren sich am Verfahrensschritt des offenen Kodierens. In beiden Studien werden den Abschnitten der Feldprotokolle und Videographien zunächst spezifische Codes zugewiesen und dann zu Kategorien verdichtet, um so schrittweise interessante Passagen identifizieren und deren Auswahl für die weiteren, extensiven Analysen begründen zu können. Beim axialen Kodieren werden Zusammenhänge am Material herausgearbeitet. Das Ergebnis des axialen Kodierens stellt ein Kodierparadigma dar, dessen Ziel das Herausarbeiten der Kern- bzw. Schlüsselkategorie ist. Dabei wird das untersuchte Phänomen über die Ermittlung von Dimensionierungen wie beispielsweise ursächlichen Bedingungen, Kontextfaktoren (Raum und Zeit) usw. in seinem Kern herausgearbeitet (vgl. Abb. 5.7). Beim selektiven Kodieren werden die Ergebnisse des vorangegangenen Kodierschrittes ausgearbeitet. Streng genommen lässt sich dieser Arbeitsschritt nicht trennscharf vom axialen Kodieren unterscheiden. Vielmehr handelt es sich um eine abstraktere Form des axialen Kodierens, bei der die Achsenkategorien in ein umfassendes theoretisches Modell des untersuchten Phänomens integriert werden.

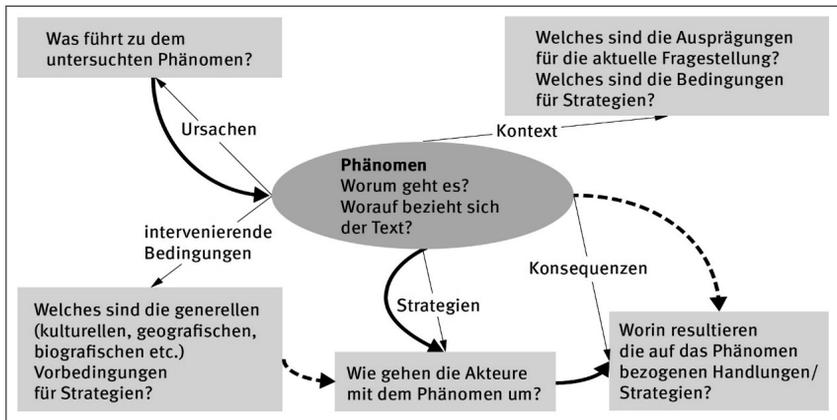


Abb. 5.7: Kodierparadigma nach Strauss & Corbin (1996) (Darstellung Strübing 2018, 134)

⁴⁸ Forschungspraktisch wird das Vergleichen auch durch die zirkuläre (Entdeckungs-)Logik der Grounded Theory Methodologie unterstützt: Der Forschungsprozess ist nicht ausschließlich linear organisiert, sondern Datenerhebung und -auswertung können aufeinander Bezug nehmend stattfinden (► Kap. 3.4).

Auch wenn der Ursprungsidee der GTM, ein noch unbekanntes Phänomen zu untersuchen, in der Schulforschung nicht mehr umstandslos gefolgt werden kann, da es zu vielen ihrer Forschungsgegenstände bereits umfangreiches Wissen gibt, ist die GTM in der Schulforschung seit Jahrzehnten prominent vertreten, insbesondere dann, wenn die forschungsleitende Fragestellung offen und die Untersuchung explorativ angelegt ist.⁴⁹

5.3 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode (DM) ist ein im Wesentlichen von Ralf Bohnsack im Kontext der Sozialisations- und Jugendforschung in den 1980er Jahren entwickeltes Auswertungsverfahren (Bohnsack 2021), das methodologisch an die Praxeologische Wissenssoziologie Karl Mannheims (Bohnsack 2017a) anschließt.⁵⁰ Die Praxeologische Wissenssoziologie interessiert sich – vereinfacht formuliert – für das Wissen, das in gemeinschaftlichen, also *konjunktiven Erfahrungsräumen*⁵¹ das Handeln der Akteur:innen (an-)leitet. Dabei wird der Versuch unternommen, einen Zugang zu diesem Wissen über das praktische (verbale und non-verbale) Handeln der Akteur:innen zu gewinnen. Um verbale Praktiken handelt es sich beispielsweise, wenn in Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen das Verhältnis von Programmatik und Praxis in der Umsetzung von Schulentwicklungserfordernissen untersucht wird (z. B. Goldmann 2017).⁵² Verbale und non-verbale Praktiken (z. B. Praktiken der Schüler:innen im Umgang mit Dingen des Unterrichts) geraten mithilfe von Videographien in den Blick. Auf diese Weise werden seit den 2000er Jahren im Kontext der Unterrichtsforschung etwa Differenzkonstruktionen im inklusiven Unterricht (z. B. Hackbarth 2017; Sturm & Wagner-Willi 2015) oder die Rolle

49 Viel Beachtung finden die Interpretation der Grounded Theory Methodologie nach Strauss & Corbin (1996) sowie die Ausführungen von Charmaz (2014). Jüngst wird vermehrt eine postmodern orientierte Erweiterung der Grounded Theory Methodologie, die sog. *Situationsanalyse* (Clarke 2012), aufgegriffen, die dezidiert Situietheit, Verschiedenheit und Variation beispielsweise untersuchter Diskurse in den Blick nimmt (vgl. auch Strübing 2021). Auch für den Anwendungskontext berufs- und schulpraktischer Studien liegt eine spezifische Adaption vor (Leonhard & Lüthi 2021).

50 Ursprünglich war die Dokumentarische Methode auf die Analyse von Gruppendiskussionen ausgerichtet (Kap. 4.1.4) und wurde dann sukzessiv auch auf die Auswertung anderer Datensorten, etwa transkribierter Interviews, ausgeweitet (vgl. Nohl 2017a).

51 Das Konzept der konjunktiven Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2021) kann hier nur angedeutet werden: Für die Kriegsgeneration im Ersten Weltkriegs führt Mannheim aus, dass durch vorherrschende Alltagsbedingungen und gemeinsame Erlebnisse Angehörige dieses generationstypischen Erfahrungsraums gewissermaßen eine gemeinsame (Erfahrungs-)Folie ausgebildet haben, die das Handeln der Menschen bzw. ihre (Handlungs-)Praxis anleitet.

52 Zu methodologischen Überlegungen multiprofessioneller Kooperation vgl. z. B. Moldenhauer (2019).

von Dingen für unterrichtliche Lernprozesse von Schüler:innen analysiert (z. B. Martens, Asbrand & Spieß 2015).

Da der DM insbesondere die Mannheimische Wissenssoziologie zugrunde liegt, nutzt sie eine Vielzahl von Begriffen dieser Methodologie. Im Folgenden werden nur jene Begriffe erläutert, die helfen, das zentrale Erkenntnisinteresse der DM zu verdeutlichen. Eine wesentliche Grundannahme besteht darin, dass es einen Unterschied zwischen den Akteur:innen bekannten, von außen an sie herangetragenen Normen und ihren verinnerlichten, routinisierten Handlungs- und Problemlösungsmustern gibt (vgl. Bohnsack 2012). Die Akteur:innen verfügen demnach über verschiedene Arten von Wissen, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Das für die DM besonders interessante handlungsleitende Wissen wird als *konjunktives Wissen* bezeichnet (Bohnsack 2017a). Damit wird ausgedrückt, dass es sich um ein den (körperlichen) Handlungen eingeschriebenes, *inkorporiertes Wissen*⁵³ handelt. Ebendieses auf praktische Problemlösungen ausgerichtete Erfahrungswissen wird als *Orientierungsrahmen* (im engeren Sinne) verstanden. Man geht davon aus, dass dieses Wissen das Handeln der Akteur:innen implizit anleitet, sie sich dessen also nicht (immer) bewusst sind und es folglich nicht einfach explizit äußern können. Indem untersucht wird, *wie* etwas von den Akteur:innen gesagt oder getan wird (vgl. Abb. 5.8), versucht man, die Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Zugleich interessiert sich die DM auch für die *Orientierungsschemata* und zielt damit ergänzend zum konjunktiven Wissen auf das Wissen um institutionelle Normen und rollenförmige (Handlungs-)Erwartungen ab (ebd.). Dieses (zweite) Wissen wird im Unterschied zum konjunktiven Wissen als *kommunikatives Wissen* bezeichnet, das über die Frage danach, *was* gesagt oder getan wird, zugänglich erscheint.

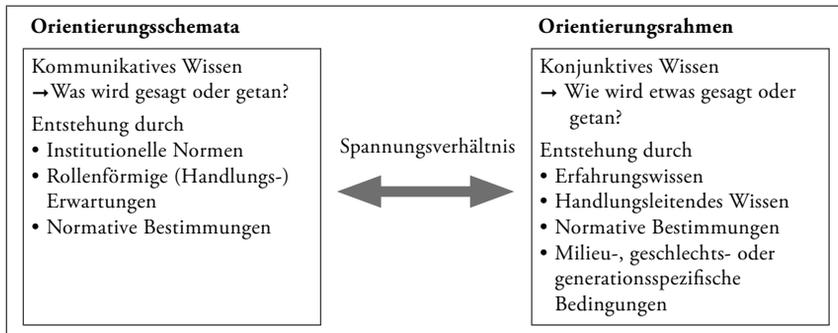


Abb. 5.8: Wissensarten (in Anlehnung an Bohnsack (2021))

53 Dieses Wissen wird auch als habitualisiertes Wissen bezeichnet, um – in Anlehnung an den soziologischen Ansatz von Pierre Bourdieu (1988) – deutlich zu machen, dass dieses Wissen den Menschen körperlich gewissermaßen eingeschrieben bzw. einverleibt ist.

Ein in jüngerer Vergangenheit angestrebtes, zentrales Erkenntnisinteresse der DM besteht darin, das Verhältnis zwischen konjunktivem, inkorporierten Wissen und kommunikativem, erwartungsförmigen Wissen herauszuarbeiten.⁵⁴ Auf diese Weise können beispielsweise Unterschiede zwischen der Schule als Organisation (Fend 2009), die einerseits durch gesellschaftliche Erwartungen und schulgesetzliche, formale Regeln beeinflusst wird und der Schule als spezifisches, sozialräumliches Milieu (Hummrich & Kramer 2017), das andererseits (auch) durch nicht-rollenförmige Praktiken von Lehrer:innen und teilweise widerständige Praktiken von Schüler:innen (mit-)gestaltet wird, deutlich gemacht werden (vgl. z. B. Bohnsack 2017b; Nohl 2017b). Im Bereich der Schüler:innenforschung widmen sich Studien in habitustheoretischer Perspektive zum Beispiel der Frage, inwieweit Schüler:innen aufgrund ihrer sozialen Herkunft zum Milieu einer Schule passen. So lässt sich beispielsweise etwa die (Nicht-)Passung bildungsferner Schüler:innen zu exklusiven Schulformen wie dem Gymnasium aufzeigen (vgl. Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann 2018).

Das Analyseverfahren der DM ist insgesamt in fünf Schritten organisiert: Erstens wird zunächst der thematische Verlauf des jeweiligen Textes (z. B. eines Interviews) nachgezeichnet, um dann im zweiten Schritt eine *formulierende Interpretation* zu verfassen und damit den thematischen Gehalt zusammenzufassen: *Was* wird gesagt oder zeigt sich im Datenmaterial? Im dritten Schritt erfolgt die *reflektierende Interpretation*, die danach fragt, *wie* und mit welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung bearbeitet wird. Viertens wird die *Diskurs- und Fallbeschreibung* vorgenommen, wobei ausgehend von den Ergebnissen der vorherigen Schritte die Gesamtheit des untersuchten Falls dargestellt werden soll. Der Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit wird im fünften Schritt über ein wiederum zweistufiges Verfahren der *Typenbildung*⁵⁵ angestrebt. Dazu wird das Datenmaterial (fallimmanent und fallvergleichend) daraufhin untersucht, ob sich weitere homologe, also vergleichbare Äußerungen finden lassen, die in Folge der Auswertung über ähnliche und kontrastive Fälle diese Typenbildung zulassen (vgl. Abb. 5.9).

54 Diese Verhältnissetzung wird auch als Diskrepanz zwischen Habitus und Norm bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017a).

55 Dabei wird – vereinfacht formuliert – unterschieden zwischen der sinngenetischen Typenbildung, innerhalb derer einzelne fallübergreifende Orientierungsrahmen typisiert werden und der soziogenetischen Typenbildung, in welcher der jeweilige Erfahrungsraum einbezogen wird und in einem übergeordneten Sinn die Genese der Orientierungsrahmen herausgearbeitet werden soll.

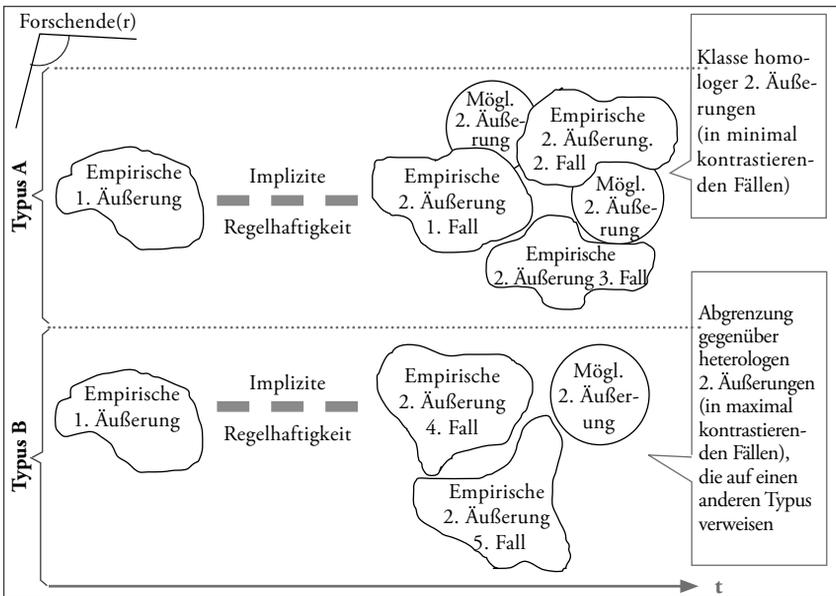


Abb. 5.9: Typenbildung über kontrastive Fälle (Nohl 2017a, 42)

Wie Orientierungsrahmen beispielhaft zu verstehen sind, lässt sich am (fiktiven) Forschungsbeispiel von Nohl (2017a) aufzeigen: Befragt nach ihren (erinnerten) Erfahrungen am ersten Schultag, lässt sich im Anschluss an eine erste, strukturidentische Äußerung der Interviewten aufzeigen, dass über die zweite Äußerung ein je unterschiedlicher Orientierungsrahmen identifiziert werden kann. Dieser unterscheidet sich dahingehend, ob sich die Erzählung auf die soziale Ebene oder die lernbezogene Dimension des ersten Schultages bezieht (Abb. 5.10).

Soziale Beziehungen (innerhalb der Familie)			
Fall	Interview A	Interview B	Interview C
Erzählsequenz			
1. Äußerung	„und dann kam ich in die Schule“ o.ä.		
2. Äußerung	„ich war ganz allein“	„meine ganze Verwandtschaft war zum Fest gekommen“	„ich wollte endlich schreiben lernen“
3. Äußerung	„in der Schule traf ich auf ganz viele fremde Kinder“	„wir haben zwei Tage lang gefeiert“	„leider haben wir die ersten Wochen nur Bilder gemalt“
	Soziale Beziehungen (innerhalb der Schule)		Curriculares Lernen

Abb. 5.10: Beispiel Orientierungsrahmen (in Anlehnung an Nohl 2017a, 39)

Anhand der Studie *Unterrichten ohne Klassenzimmer: Handlungsleitende Orientierungen von Lehrer*innen im Kontext bildungspolitischer Erwartungen in der Covid-19-Pandemie* (Court & Herzmann 2022) soll beispielhaft der Anfang aus einer reflektierenden Interpretation für den pseudonymisierten Lehrer-Fall Klein aufgezeigt werden (Abb. 5.11).

„[...] und dann haben die halt [...] in Latein die Sechser haben so ne kleine Anfangslektüre [...] bekommen [...] dann mussten die immer so ne Doppelseite das waren so zweimal achtzig Wörter innerhalb einer Woche übersetzen, das haben die aber locker innerhalb mhm viele innerhalb einer Stunde gemacht; und dann gabs immer so n paar Aufgaben dazu, die sollten die mir zuschicken die hab ich dann alle ausgedruckt. und auch durchkorrigiert. [...] (.) Rückmeldungen darauf haben die Schüler zunächst mal direkt von mir dann nicht bekommen weil ich ja dachte nach den Osterferien sehen wir uns wieder. [...] da hätte man sich ne Doppelstunde genommen alles mal durchguckt wärs gegangen. dann hieß es ja ach ne: nochmal zwei Wochen [...] ging es also nochmal zwei Wochen weiter. (und dann gesagt) oke:y, die zwei Wochen kriegen wir dann auch noch hin. machen wir erstmal so weiter, also (dann) am Ende wurden wir ja immer mehr hingehalten“. (Z. 124-150)

In seiner anfänglichen Formulierung „so ne kleine Anfangslektüre“ dokumentiert sich zunächst, dass Herr Klein hinsichtlich des Aufgabenumfanges und des gewählten Anforderungsniveaus eine gewisse Umsicht walten lässt. Interessant ist seine Bewertung, dass die Aufgaben „aber locker“, von „vielen“ innerhalb einer Stunde erledigt worden sind. Im Sinne einer Evaluation seiner eigenen Aufgaben stellt er heraus, dass seine Anforderungen für die Schüler*innen nicht zu hoch waren. Damit stellt er sich selbst als einen Lehrer dar, der in der Krise Aufgaben stellt, die die Schüler*innen nicht überfordern. Daran anschließend beschreibt er, dass er zusätzlich zu den wöchentlichen Übersetzungsaufgaben „immer so n paar Aufgaben“ gestellt hat, wobei erneut eine gewisse Routineförmigkeit seines Handelns deutlich wird („immer“) und wiederholt ein Zusammenhang zu dem rekonstruierten umsichtigen Agieren („paar“) hergestellt werden kann. Diese „paar“ Aufgaben sollten die Schüler*innen Herrn Klein zuschicken, die er daraufhin nicht nur alle ausgedruckt, sondern – wie er betont – auch alle „durchkorrigiert“ habe. Er betont damit nicht nur seinen Arbeitsaufwand, sondern gibt auch konkretere Hinweise auf sein Handeln: (a) Ist er nämlich ein Lehrer, der den Schüler*innen in Krisenzeiten nicht zu viel zumutet und der sich (b) an bewährten bzw. routinierten Vorgehensweisen orientiert (Korrekturen auf gedrucktem Papier). Beide Aspekte lassen sich als Hinweise deuten, dass Herr Klein für sich selbst, aber auch für seine Schüler*innen (trotz des betonten Arbeitsaufwandes) eine gewisse ‚Ressourcenschonung‘ in der Krise in Anspruch nimmt.

Abb. 5.11: Court & Herzmann (2022, 318f.)

Ausgehend von fallbezogenen (reflektierenden) Interpretationen wären dann die Orientierungsrahmen zu identifizieren, die – um im Beispiel zu bleiben – Herrn Klein als einen Lehrer ausweisen, der aufgrund von fehlenden, handlungspraktischen Routinen im Hinblick auf die Gestaltung des Fernunterrichts die Abstimmung mit seinen Kolleg:innen sucht. Diese Vergewisserungen stellen dabei eine Dimension der lehrer:innenseitigen Orientierungen in der Gestaltung des Fern-

unterrichts dar bzw. geben eine erste (Teil-)Auskunft darüber, *wie* das Problem der Schulschließungen von den Lehrpersonen bearbeitet wird. Die mögliche Typenbildung als fünfter Verfahrensschritt der DM wird in der Studie von Court & Herzmann (2022) auch aufgrund einer zu geringen Fallzahl nicht realisiert.

5.4 Objektive Hermeneutik

Die Objektive Hermeneutik (OH) wurde als Verfahren der Textinterpretation von Ulrich Oevermann entwickelt und hat sich seit den 1990er-Jahren in der Schulforschung etabliert. Die OH interessiert sich wesentlich für *Fallstrukturen* der Lebenspraxis (vgl. ausführlich Wernet 2009), die – vereinfacht formuliert – die (schulische) Lebenspraxis als regelgeleitet und strukturiert ansehen. Die OH im Kontext der Schulforschung untersucht beispielsweise Unterrichtsinteraktionen, Abiturreden und Teamgespräche von Lehrer:innen sowie etwa auch Photographien von Schulräumen als (dokumentierter) Ausdruck schulischer (Fall-)Strukturen. Das zentrale Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf das Spannungsverhältnis von *manifesten Sinnstrukturen* – also dem, was in Institutionen wie der Schule sein soll oder was die dort handelnden Akteur:innen (z. B. Lehrer:innen) intendieren und wollen oder auch wollen sollen – und den davon unterscheidbaren *latenten Sinnstrukturen* – also dem, was außerhalb des intendierten Handelns der Akteur:innen liegt (vgl. Wernet 2021).⁵⁶ So lassen sich zum Beispiel (auch) in inklusiven Lernsettings Differenzierungen zwischen den Schüler:innen entlang impliziter (also eher unbewusst bzw. unausgesprochen von Akteur:innen wie Lehrkräften vorgenommenen) Zuschreibungen von Fähigkeiten finden, die bestimmte Schüler:innen zwar am Unterricht teilnehmen lassen, sie aber von den sachlichen Erfordernissen des Unterrichts zeitweise befreien bzw. exkludieren, indem sie zum Beispiel Mandalas malen, anstatt am Unterrichtsgespräch beteiligt zu sein (vgl. z. B. Herzmann & Merl 2017; Rose & Gerkmann 2015). Diese regelgeleitete, eigenlogische Ebene des Unterrichts wird in der OH als *objektive* Struktur verstanden, womit sich auch die Bezeichnung der *Objektiven* Hermeneutik erklärt. In einem Vergleich der bisher skizzierten Auswertungsverfahren stellt die OH in gewisser Weise das Gegenstück zur QI (► Kap. 5.1) dar: In den objektiv-hermeneutischen Interpretationen geht es stets darum, die latenten Sinnstrukturen zu ermitteln, also zu rekonstruieren, was nicht offensichtlich bzw. offenkundig (z. B. explizit in einem Interview gesagt wird) ist, sondern latent bzw. hinter der Äußerung liegt bzw. über die Äußerung erfahrbar wird:

Generell wird man annehmen können, daß Menschen nur in Ausnahmefällen in der Lage sind, auf der Ebene von latenten Sinnstrukturen Bedeutungszusammenhänge zu entschlüsseln, die erst nach langwierigen und recht komplizierten praktischen Schlüssen und

⁵⁶ Dies ist in gewisser Weise vergleichbar mit der Unterscheidung des kommunikativen und konjunk-tiven Wissens der Dokumentarischen Methode (► Kap. 5.3).

unter der Bedingung der Handlungsentlastetheit und Nicht-Betroffenheit expliziert werden können. (Oevermann, Allert, Konau & Krambeck 1979, 366)

Dazu wird in Orientierung an geisteswissenschaftlichen Traditionen der Textexegese (Auslegung von Texten)⁵⁷ ein streng *sequenziell* (und nicht – wie dies etwa für die QI und GTM gilt – *kategoriales*) *Vorgehen* (vgl. Wernet 2009) realisiert, bei dem vom ersten Aussageelement (ein Wort, ein Satz, eine Sinneinheit) an Anschlussoptionen für das zweite Aussageelement von den Interpret:innen des Datenmaterials entwickelt werden usw. Diese von den Forschenden *gedankenexperimentell* zu entwickelnden so benannten *Lesarten* – bzw. deren Explikationen (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021, 324) – werden sukzessiv anhand der dann tatsächlich erfolgenden Anschlussäußerung eingegrenzt. So entstehen im Durchgang durch den Text schließlich bestimmte (Aussage-)Muster, die als die oben skizzierten *Generalisierungen* (Wernet 2009) bezeichnet werden: „So wie die Repräsentativität eine Generalisierung ‚über die Stichprobe hinaus‘ vornimmt, nimmt die Fallstrukturgeneralisierung eine Theoriebildung ‚über den Fall hinaus‘ vor“ (Wernet 2021, 140). Die Rekonstruktionen des Falles zielen also auf das Ermitteln (manifesten) Fallstrukturen bzw. – präziser formuliert – von *Fallstrukturgesetzlichkeiten* (Oevermann et al. 1979). Ermöglicht wird so etwa, ein schulisches Handlungsproblem zu beschreiben, wie dies in der Studie *Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“*. *Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog:innen in der inklusiven Schule* (Heinrich, Arndt & Werning 2014) anhand objektiv-hermeneutischer Rekonstruktionen eines Interviews mit einer Sonderpädagogin deutlich wird. Rekonstruiert wird die Rolle einer Sonderpädagogin in einem multiprofessionellen Team. Die folgende sequenzielle Analyse (Abb. 5.12) bezieht sich auf einen Interviewausschnitt, in dem die Sonderpädagogin sich als „Fördertante“ (ebd., 64) beschreibt.

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen, wenn man (-) immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet, dann (1) kann das sein, dass g- die Stärkeren irgendwie dass die das nicht ganz ernst nehmen, dass du da Frau Gerber ist #ja# die Fördertante hier bei uns, [l: Mhm] die hat uns gar nichts zu sagen, weil wir machen Abitur.

Von den stärkeren Schüler/innen erfährt die Lehrkraft mangelnde Anerkennung, was sie mit dem Begriff der „Fördertante“ zum Ausdruck zu bringen versucht. Dieser Begriff ist eindeutig negativ konnotiert und stellt, wie z.B. „Basteltante“ als vergleichbarer Begriff im pädagogischen Bereich, eine Betonung einer weniger oder nicht-professionellen Tätigkeit dar. Vergleicht man diesen Begriff gedankenexperimentell mit dem im Primarbereich des Öfteren verwendeten Begriff der „Klassenmami“, dann wird deutlich,

57 Der *hermeneutische Zirkel* beschreibt einen grundlegenden Prozess des Verstehens. Der Grundgedanke basiert auf der Annahme, dass das Einzelne erst durch den Kontext der Gesamtheit verstanden werden kann und die Gesamtheit sich erst durch die Bedeutung des Einzelnen ergibt (vgl. Strübing 2018). Dabei wird vorhandenes Wissen spiralförmig genutzt, wobei das Vorverständnis ermöglicht wie eingrenzend wirken kann und jeder Schritt des Wahrnehmens eine neue Basis für den dann folgenden Verständnisakt bildet (vgl. Breuer 2020).

zumindest vor dem Hintergrund eines bestimmten normativen Bildes der „traditionellen Kernfamilie“, dass hier zugleich eine Distanz formuliert wird. Der Begriff der „Klassenmami“ in der Grundschule, die dem Kind hilft, vom Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin zu werden (Dreeben 1980), referiert auf eine wesentliche Bezugsperson des Kindes. Die Stellung der Lehrkraft wird eher aufgewertet als abgewertet. Anders ist dies bei dem Begriff der „Fördertante“. So wie die Tante in der traditionellen Kernfamilie nicht wie die Mutter im Zentrum der Familie steht, erscheint die Förderung (von Schüler/innen mit Schwierigkeiten), wie das Basteln, als nicht im Zentrum des Unterrichts stehend und damit als weniger wichtige Tätigkeit. Der Begriff der „Fördertante“ ist auch deshalb dezidiert abwertend, weil in dem Kompositum die Bezeichnung der Professionellen selbst ersetzt wird: „Förder-Tante“ statt „Förder-Pädagogin“ bzw. Förderlehrerin.³ Letzteres entspräche einer direkten Ersetzung der Bezeichnung für die akademische Qualifikation. Hierin kann sich eine Deprofessionalisierung widerspiegeln.

Abb. 5.12: Heinrich, Arndt & Werning (2014, 64f.)

Rekonstruiert wird also ein spezifisches Handlungsproblem in der Zusammenarbeit von Pädagog:innen im Kontext einer inklusiven Schule, das sich in der Wahrnehmung und Deutung der Sonderpädagogin als Abwertung der eigenen professionellen Rolle durch andere darzustellen scheint.

5.5 Adressierungsanalyse

Die Adressierungsanalyse (AA) ist ein jüngeres textanalytisches Verfahren, das sich in der Schulforschung zunehmend etabliert (vgl. z. B. Rauschenberg 2021; Reh 2013), da es für pädagogische Interaktionen – vereinfacht formuliert – die im Kern relevante Frage zu beantworten erlaubt, was mit Akteur:innen in (pädagogischen) Interaktionen passiert. Die AA interessiert sich – gemäß ihrer eigenen Theorie-sprache – für die Prozesse der *Produktion des Subjekts* (Reh & Ricken 2012) in und durch pädagogische Praktiken und ist damit über einen längeren Zeitraum angelegt.⁵⁸ Diese Frage lässt sich nun dahingehend ausdifferenzieren, dass die AA ihren Blick erstens auf die spezifische Ansprache eines Subjekts richtet (wie und als wer wird jemand angesprochen bzw. adressiert?) und (im Gegenzug) zweitens danach fragt, wie das Subjekt darauf reagiert bzw. selbst die andere Person anspricht, also re-adressiert (vgl. Rose & Ricken 2018).⁵⁹ Für die Untersuchung pädagogischer Interaktionen sind diese auf die Bedeutung der sog. Anderen (Mead 1950,

⁵⁸ Damit schließt die Adressierungsanalyse methodologisch sowohl an die Ethnographie und davon ausgehend – wie in Kapitel 4.2.1 angedeutet – an die Praxistheorie (vgl. Schatzki 1966) an.

⁵⁹ Zu weiteren theoretischen Grundlegungen der Adressierungsanalyse vgl. Rose & Ricken 2018; Kuhlmann, Ricken, Rose & Otzen 2017 sowie Reh & Ricken 2012.

ursprünglich 1935) gerichteten Fragen relevant, da rekonstruiert werden kann, wie zum Beispiel (erneut vereinfacht formuliert) ein:e Schüler:in zum ‚Störenfried‘, zum ‚Klassenclown‘ oder zur ‚Hilfslehrer:in‘ gemacht wird und wie die jeweilige Zuschreibung hergestellt und verfestigt wird (vgl. auch Kuhlmann & Ricken 2022). Komplexere Beobachtungsfragen wären etwa die folgenden: Wie wird im Kindergarten das ‚Sich-Melden‘ zunehmend als Teil einer Ordnung etabliert? Wie reproduziert Schule gesellschaftliche Ungleichheit im alltäglichen Tun ‚en passant‘? (vgl. Leonhard & Lüthi 2021, 248).

In der Studie *mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise* rekonstruieren Herzmann und Liegmann (2020) die wechselseitigen Adressierungen von Prüfenden und Zu-Prüfenden in Prüfungsgesprächen der universitären Lehrer:innenbildung und können etwa zeigen, dass sich die Zu-Prüfenden in einer Ambivalenz aus Bewährung in der Prüfung und Ermächtigung als erfolgreich Forschende positionieren. Der folgende Auszug (Abb. 5.13) zeigt das adressierungsanalytische Vorgehen für den pseudonymisierten Fall Turm.

Fall Turm: Also ich würde dann einfach loslegen und erzählen, und falls Sie Rückfragen haben, können Sie mich unterbrechen, ich neige dazu, schnell zu reden, wenn ich aufgeregt bin, was der Fall ist.

P: [Okay]. @(.)@¹⁴

Fall Turm: [Genau.] Also im Rahmen meines Studienprojektes habe ich mich mit, äh, [nimmt das Thema] auseinandergesetzt und zentral eben dann die Unterschiede zwischen der Sekundarstufe 1 und 2 in den Blick genommen. Genau, und der Titel sollte jetzt durch die Kursivsetzung schon einen ersten Lenkungsgrad sozusagen nahelegen, dass ich eben denke, dass, ähm, [thematischer Bezug] auch immer mit einem Abbau von Distanz zum Gegenstand //mhm// begleitet wird, genau. Und, ähm, (.) dann würde ich mal anfangen. (03_Koll., Z. 15–29)

[...]

Okay, genau. Dann hab ich mir halt überlegt, wollte ich mit einem (.) Zitat einsteigen. Also ich weiß, dass [Autorenvorname und -name] sonst teilweise etwas umstritten ist, aber @in diesem Kontext fand ich das jetzt eigentlich ganz passend@ (03_Koll., Z. 34–37)

Auch Fall Turm ratifiziert die Einleitung der Dozentin und positioniert sich damit als eine, die weiß, was zu tun ist, „einfach los[z]ulegen und [zu] erzählen“. Mit dem Angebot „falls Sie Rückfragen haben, können Sie mich unterbrechen“ adressiert sie die Dozentin als eine, die Fragen haben könnte und positioniert sich selbst als eine, die Fragen beantworten kann. Ein solcher Einschub wäre eigentlich eher in einer Situation zu erwarten, in der die Sprecherin über mehr Wissen verfügt als die Zuhörende. Prüfungsförmigkeit wird aber auf der Ebene der Rollenverteilung insofern hergestellt, als mögliche Nachfragen auf den der Aufregung geschuldeten Sprechduktus („ich neige dazu, schnell zu sprechen“) zurückgeführt werden. Entgegen der Informalisierung der Prü-

fung als Gespräch deutet Fall Turm die Situation als hierarchisch geordnet. Sie weist das Informelle der Gesprächssituation zurück und adressiert die Dozentin als eine, die über ihr aktuelles Wohlergehen entscheiden kann. Die Hierarchien werden mit einer angedeuteten Unterwerfungsgeste zurechtgerückt. Gleichzeitig kokettiert Fall Turm mit ihrer Position als Geprüfte: Sie positioniert sich auch als eine, die es sich leisten kann, ihre Aufregung zu explizieren. Auf diese Offenbarung reagiert die Dozentin mit „Okay“ und einem kurzen Lachen und ratifiziert damit die Selbstpositionierung von Fall Turm als zu Prüfende und als eine, der in einer solchen Situation Aufregung zugestanden wird.

14 Im Transkript wird Lachen mit @ gekennzeichnet, zwischen zwei Zeichen wird die Dauer angegeben, z. B. @(.)@ für kurzes Lachen, oder die lachend gesprochene Textpassage, z. B. @genau@.

Abb. 5.13: Herzmann & Liegmann (2020b, 738)

Diese Rekonstruktion deutet an, dass die Prüfungssituation interaktiv ausgehandelt wird zwischen den Angeboten der Dozentin, die Prüfung als Gespräch zu eröffnen und die Zu-Prüfende damit zunächst als (gleichberechtigte) Gesprächspartnerin zu adressieren sowie den (Re-)Adressierungen der Studentin, sich etwa als aufgeregt zu inszenieren und damit Prüfungsförmigkeit (wieder) herzustellen. Die Frage, welche Normen hier Geltung beanspruchen können, kann dahingehend beantwortet werden, dass es in (mündlichen) Prüfungen auch im Kontext des Forschenden Lernens letztlich um eine Überprüfung der zu erbringenden Leistungen, hier des studentischen Forschens, geht – und nicht etwa (wie der Diskurs um das Forschende Lernen nahelegen könnte) um das Ausmaß der Identifikation der Studierenden mit ihrem Forschungsprojekt. Für die Adressierungsanalyse schlagen Rose und Ricken (2018) vor, die Rekonstruktionen der (Re-)Adressierungen auf verschiedenen Ebenen über Fragen anzuleiten, wie die folgende Abbildung 5.14 aufzeigt.⁶⁰

Dimensionen	Fragen
Selektion und Reaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird jemand als Angesprochene:r ausgewählt? • Mit welchen Signalen wird auf diese Auswahl reagiert?
Definition und Normation	<ul style="list-style-type: none"> • Welche situativen Ordnungen und Rahmungen liegen vor?
Position und Reaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Welche unterschiedlichen Positionierungen und Positionszuweisungen als spezifische Verhältnissetzungen zeigen sich?
Valuation	<ul style="list-style-type: none"> • Welche impliziten wie expliziten Wertzuschreibungen werden sichtbar?

Abb. 5.14: Heuristische Dimensionen der Adressierungsanalyse (in Anlehnung an Rose & Ricken 2018, 168)

⁶⁰ Für Forschungen im Kontext berufs- und schulpraktischer Studien haben Leonhard und Lüthi (2021) eine Adaption der Heuristik entwickelt.

Im Rahmen studentischer Forschung lassen sich Prozesse der Subjektivierung schwerlich untersuchen, da hierzu Daten benötigt werden, die über einen längeren Forschungszeitraum erhoben werden. Als relevante Auswertungsmethode qualitativer Forschung verdient die AA zugleich einen Platz in unserem Studienbuch, da die in pädagogischen Praktiken beobachtbaren Adressierungen aufschlussreich sind, um eine analytische Perspektive auf die situative *Anerkennung* von Normen und Positionierungen (in pädagogischen Institutionen) anlegen zu können. Anerkennung wird hier als eine analytische Kategorie und nicht – wie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs naheliegend – als semantische Kategorie, die etwa Wertschätzung ausdrückt, gefasst (vgl. Rose & Ricken 2018; Kuhlmann et al. 2017; Reh & Ricken 2012). Dabei arbeitet die AA ähnlich wie die OH sequenzanalytisch, stellt aber – wie Abbildung 5.14 deutlich zu machen versucht – andere, nämlich auf Adressierungen, Positionierungen und situative Ordnungen ausgerichtete Fragen.

5.6 Dokumenten- und Artefaktanalyse

Die Analyse von Dokumenten – verstanden als textbasierte Formulare und (teil-)standardisierte Schriftstücke (z. B. Förderpläne, Schulprogramme, Berichtszeugnisse) – sowie von Artefakten – verstanden als materielle Objekte des Pädagogischen (Schulbücher, Laptops, Whiteboards) – bedürfte eigentlich keines eigenen Teilkapitels.⁶¹ Nahezu alle bisher skizzierten Auswertungsverfahren lassen sich in Orientierung am jeweiligen Erkenntnisinteresse und unter bestimmten Umständen (wie der Art der Datenaufbereitung) auch auf textbasierte und bildliche Dokumente (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021) beziehen. Dieses (kurze) Teilkapitel dient deshalb vor allem dazu, die Aufmerksamkeit auf den *material turn* (Nohl & Wulf 2013) zu richten. Dieser betraf zunächst soziologische Debatten und wurde dann auf unterrichts- bzw. schulethnographische Studien (vgl. Rabenstein 2018a; 2018b) übertragen. Konkret bedeutet dies, den Fokus auf Dokumente und Dinge zu richten, die im schulischen Kontext Verwendung finden und von den Akteur:innen des Feldes in zumeist beiläufiger Weise gehandhabt werden (vgl. Dohmen & Herzmann 2021). Für die Schulforschung ist dabei von Bedeutung, was über den Gebrauch von Dingen im pädagogischen Feld sichtbar gemacht werden kann: Welche Rolle spielen die Dinge in schulischen Lehr-Lern-Prozessen (vgl. z. B. Asbrand, Martens & Petersen 2013)? Welche eigensinnigen Praktiken von Schüler:innen lassen sich zum Beispiel im Umgang mit Arbeitsblättern identifizieren (vgl. z. B. Wiesemann & Lange 2015)? Wie werden über Dinge (z. B. den Schulgong) schulische Ritualisie-

61 In diesem Zusammenhang ist außerdem auf erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen hinzuweisen, die etwa untersuchen, wie schulische Themen (teil-schul-)öffentlich verhandelt werden (vgl. als Überblick Fegter, Kessl, Langer, Ott, Rothe & Wrana 2015).

rungen etabliert und Ordnungsbildungen unterstützt (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2020)? Der forschende Zugang zu Verwendungsweisen mit Dingen und Dokumenten kann darauf ausgerichtet sein, die pädagogisch-didaktischen Selbstbeschreibungen des Feldes (z. B.: Wir sind eine inklusive Schule, die Pädagog:innen arbeiten in kooperativen Teams u. ä.) im Hinblick auf Barrieren und Machtverhältnisse im Klassenzimmer (durch Sitzordnungen und Blickachsen) (vgl. Rabenstein 2018a) oder das arbeitsteilige Erstellen von Dokumenten wie Förderplänen in multiprofessionellen Teams (vgl. Dohmen i. E.) zu befragen. Im Zusammenhang mit Dokumenten- und Artefaktanalysen ließen sich weitergehend etwa auch die Herstellungsprozesse didaktisierter Dinge (vor allem von Schulbüchern, vgl. z. B. Macgilchrist 2011) oder jüngst die Digitalität in Schule und Unterricht (vgl. z. B. Herrle, Hoffmann & Proske 2021; Thiersch & Wolf 2021) untersuchen.

Für Analysen zur Einbettung, zum Gebrauch und zur Mitwirkung von Artefakten schlagen Dohmen und Herzmann (2021) folgende Analysedimensionen vor (Abb. 5.15).

Dimensionen	Fragen zur Analyse von Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung von Artefakten und Dingen in schulischen Kontexten
Beschaffenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Artefakte und Dinge sind zu finden? • Welche Komponenten (Texte, Bilder, Grafiken, stofflich-materielle Elemente wie Papier, Holz, Plastik, Metall usw.) sind sichtbar oder hintergründig enthalten? Wie sind diese Komponenten zueinander relationiert und miteinander verbunden? • Wie sind die Artefakte und Dinge beschaffen (beispielsweise Schulbuch, Arbeitsblatt, Rechenhilfe, Tafel usw.)? • Wozu fordern die Dinge in ihrer Komposition und Beschaffenheit auf bzw. welche Handhabungen sind angelegt?
Räumliche Einbettung	<ul style="list-style-type: none"> • Wo sind die Artefakte und Dinge in der Schule zu finden? In welchem Raum (Unterrichtsraum, Lehrpersonenzimmer, Pausenhof usw.) befinden sich die Artefakte und Dinge und wo in diesen Räumen sind sie enthalten? • Welche Akteur:innen sind in diesen Räumen zugegen? • Wie sind Akteur:innen zu den Artefakten und Dingen positioniert?
Gebrauchsweisen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Dinge und Artefakte gehandhabt, verändert, eigens geschaffen und/oder aufbewahrt? • Was wird in diesen Gebrauchsweisen sichtbar über die Regeln des Sprechens und der Kommunikation im Unterricht/die fächerspezifischen Vermittlungsprozesse/ das schulische Erklären von alltäglichen Erfahrungen/das Aushandeln von Verantwortlichkeiten zwischen Eltern und Lehrpersonen/die kollegialen Entscheidungsfindungen/die normativen Sinnentwürfe von Schulen/die räumlichen Teilhabemöglichkeiten und Barrieren von Schulgebäuden/die Vereinheitlichung von zentralen Prüfungen, Testverfahren und Übergangsphasen usw.?

Dimensionen	Fragen zur Analyse von Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung von Artefakten und Dingen in schulischen Kontexten
Kontext- übergreifende Zusammen- hänge	<ul style="list-style-type: none"> • Welche weiteren Zusammenhänge sind mit den Gebrauchsweisen im Unterricht/im Lehrpersonenzimmer/auf dem Pausenhof verbunden? • Gibt es Spuren am Artefakt, die auf diese Zusammenhänge verweisen? • Was geschieht mit den Artefakten und Dingen, wenn sie in andere Zusammenhänge transferiert werden? • Welche anderen Artefakte und Dinge weisen Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten hinsichtlich Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung in schulischen Kontexten auf?
Funktion und Theoretisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Funktion haben das Artefakt und die Ding-Praktik für unterrichtliche und schulkulturelle Ordnungsbildungen? • Welche Theoretisierungen und Geltungsbegründungen sind für die Einordnung der Dinge und Artefakte in den Funktionszusammenhang von Schule und Unterricht notwendig (Systemtheorien, Praxistheorien, Professionstheorien, Machttheorien usw.)? • Welche gegenstandsbezogenen Modellierungen und Konzeptualisierungen sind zum Verständnis der Soziomaterialität der sozialen Praxis „Unterricht“ notwendig (Wissen, Lernen, Partizipation usw.)?

Abb. 5.15: Analysedimensionen Artefaktanalyse (Dohmen & Herzmann 2021, 289 f.)

Diese Dimensionen und Fragen können hilfreich sein, pädagogische Praktiken zu befragen: So können unterschiedliche Anlässe zum Ausgangspunkt artefaktbezogener Auseinandersetzungen mit schulischer Praxis werden. Je nach Erkenntnisinteresse der Forschung sind die abgebildeten Fragen an die Dinge in unterschiedlicher Weise zu stellen.

Zusammenfassung: Die skizzierten Auswertungsverfahren und die mit ihnen verbundenen Grundannahmen und Verfahrensschritte zielen auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen und greifen aus jeweils verschiedenen theoretischen bzw. methodologischen Perspektiven auf die Untersuchungsgegenstände zu. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist als dasjenige Verfahren zu beschreiben, bei dem das Datenmaterial vor allem über Kategorien verdichtet wird. Die Analyse bleibt nahe am Aussagegehalt der Daten. Die Grounded Theory Methodologie kann ebenfalls als kategorial-kodierendes Verfahren beschrieben werden. Allerdings geht diese – wie auch die Dokumentarische Methode – zunächst (gesprächsanalytisch inspiriert) sequenziell vor. Beiden Verfahren ist gemein, dass sowohl die Grounded Theory als auch die Dokumentarische Methode nicht nur das explizit Gesagte bzw. Dokumentierte – das WAS im Datenmaterial – zusammenfassen, sondern auch das dahinter- bzw. darunterliegende WIE rekonstruieren. Während die Grounded Theory Methodologie in der Abstraktion der Daten ein Kodierparadigma und die Erarbeitung einer Kernkategorie anstrebt, ist die Dokumentarische Methode auf (fallübergreifende) Typenbildungen ausgerichtet.

In der Objektiven Hermeneutik wird ebenso wie im Kontext der Dokumentarischen Methode und der Adressierungsanalyse durchgängig sequenziell interpretiert. Dabei verfolgt die Objektive Hermeneutik das Erkenntnisinteresse, Fallstrukturgesetzmäßigkeiten und Strukturlogiken sozialer Praxis zu analysieren. Die Adressierungsanalyse zielt darauf ab, wechselseitige Adressierungen der Akteur:innen und (längsschnittlich) Prozesse der Subjektivierung in und durch pädagogische Interaktionen zu ergründen. Die Artefakt- und Dokumentenanalyse nutzt die skizzierten Auswertungsverfahren je nach Erkenntnisinteresse in unterschiedlicher Weise. Aufmerksam macht sie dabei auf die materiellen Dimensionen der untersuchten Schul- und Unterrichtspraxis.



Fragen zum Textverständnis

- (1.) Fassen Sie die erste Zeile von Abb. 5.2 zu den Sinnkonzepten qualitativer Forschung in eigenen Worten zusammen. Inwiefern verweist der von Lamnek und Krell (2016) verwendete Begriff der *Sinnkonzepte* auf das *Erkenntnisinteresse* von Forschung?
- (2.) Welche (Theorie-)Begriffe der dargestellten Auswertungsverfahren bezeichnen jeweils die angestrebten Verallgemeinerungen der (einzelfallbezogenen) Analysen? Schreiben Sie zu jedem der Verfahren möglichst nur einen Begriff auf.
- (3.) Wie wird in den dargestellten Auswertungsverfahren dafür Sorge getragen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (zu diesem Gütekriterium vgl. auch Kap. 3.3) der Analysen zu gewährleisten? Wählen Sie zwei der Verfahren aus, für die Sie deren Streben nach Intersubjektivität beschreiben.
- (4.) Qualitative Inhaltsanalyse: a) Beschreiben Sie die zentrale Analyseperspektive, indem Sie max. zwei Sätze aus Kapitel 5.1 zitieren. b) Was ist mit dem deduktiven Vorgehen im Unterschied zum induktiven Kodieren gemeint? c) Inwiefern bilden sich diese Kodierungen im Kategoriensystem der QI ab?
- (3.) Grounded Theory Methodologie: a) Was bedeutet die Aussage: „All is data“ (Glaser 1998)? b) Was unterscheidet Codes von Kategorien? c) Beschreiben Sie stichwortartig die 3 Kodierformen der GTM. d) Worüber gibt das Kodierparadigma Auskunft?
- (5.) Dokumentarische Methode: a) Erstellen Sie zwei Begriffsfelder zu den beiden Wissensformen kommunikatives Wissen und konjunktives Wissen, indem Sie jene Begriffe des Kapitel 5.3 clustern, die einem der Begriffe jeweils ähnlich sind. b) Was ist charakteristisch für den Verfahrensschritt Reflektierende Interpretation und inwiefern zeigt sich dieser in der zitierten Beispielstudie (Court & Herzmann 2022)?
- (6.) Objektive Hermeneutik: a) Inwiefern interessiert sich die OH vor allem für die impliziten Sinnstrukturen schulischer Praxis und b) wie werden diese forschungsmethodisch ermittelt?
- (7.) Adressierungsanalyse: a) Was ist das zentrale Erkenntnisinteresse der AA? b) Beschreiben Sie eine Dimension der Heuristik nach Rose und Ricken (2018) ge-

nauer, indem Sie diese auf die zitierte Untersuchung von Herzmann und Liegmann (2020) beziehen.



Forschungspraktische Fragen

- (1.) Wovon würden Sie abhängig machen, welchen Transkriptionsregeln Sie in Ihrem Forschungsvorhaben folgen?
- (2.) Wie stellen Sie die datenschutzrechtliche Anonymisierung Ihres Datenmaterials in der Auswertung sicher? Welche besonderen Herausforderungen stellen sich für Forschungen an einer (Praktikums-)Schule?
- (3.) Inwiefern können Sie das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) nutzen, um sich Ihres Vorverständnisses (zur theoretischen Sensibilität vgl. auch Kap. 3.2) für Ihre eigene Untersuchung bewusst zu werden?
- (4.) Welches Artefakt des Unterrichts oder von Schule könnte Sie zu einer Forschungsarbeit motivieren? Welche Fragen würden Sie – ausgehend von den in Abbildung 5.15 ausgewiesenen Analyseebenen – an das Artefakt (zu Beginn Ihrer Forschung) stellen? Nutzen Sie dazu auch die von Dohmen und Herzmann (2021) vorgeschlagenen Analysedimensionen.



Weiterführende Literatur

- Bohnsack, R. (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto, <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim & Basel, <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03?forceauth=1>.
- Mayring, P. (Hrsg.) (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim & Basel, <https://content-select.com/de/portal/media/view/6230dc9f-d158-4bda-af2-1d0db0dd2d03?forceauth=1>.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden, 11–48, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.
- Nohl, A.-M. (2017a): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 352–434.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5. Aufl. Berlin & Boston, <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, 159–175, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strübing, J. (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 4. Aufl. Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>.
- Wernet, A. (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen & Toronto, <https://doi.org/10.36198/9783838556017>.