

LEHRBUCH

Franz Breuer  
Petra Muckel  
Barbara Dieris

# Reflexive Grounded Theory

Eine Einführung  
für die Forschungspraxis

*3. Auflage*

 Springer



# Reflexive Grounded Theory

---

Franz Breuer · Petra Muckel · Barbara Dieris

# Reflexive Grounded Theory

Eine Einführung  
für die Forschungspraxis

3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

Mit einem Beitrag von Antje Allmers

 Springer

Franz Breuer  
Münster, Deutschland

Barbara Dieris  
Dortmund, Deutschland

Petra Muckel  
Oldenburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-15420-2      ISBN 978-3-658-15421-9 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-15421-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2009, 2010, 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil von Springer Nature  
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

## Vorbemerkung

*Grounded Theory* als qualitativ-sozialwissenschaftliche Methodologie und Methodik kann seit ihrer Begründung durch Anselm Strauss und Barney Glaser auf ein halbes Jahrhundert Geschichte und Tradition zurückblicken. Der programmatische Startschuss des Forschungsstils wurde mit dem Buch *The Discovery of Grounded Theory* (1967) gegeben. Der Ansatz wendet sich gegen die seinerzeit vorherrschende Methodologie der Überprüfung von und Detailarbeit an Theorien großer soziologischer Denker („theoretischer Kapitalisten“) durch quantifizierende Survey-Forschung. Den praktisch Forschenden („proletarischen Testern“), vor allem den Forschungs-Novizen, soll die Lizenz zum eigenständigen theoretischen Denken, zum kreativen Erfinden und Entwickeln sozialwissenschaftlicher Konzept-Welten zurückgegeben werden. Diese Idee stand historisch auch in Korrespondenz mit der gesellschafts-/politischen und sozio-/kulturellen Aufbruch-/Stimmung an US-amerikanischen Universitäten jener Zeit. Im disziplinären Diskurs der Sozialwissenschaften ist die Positionierung und Stoßrichtung der *Grounded Theory* (GTM) über die Jahre hinweg jung und aktuell geblieben. Konnte der Ansatz anfangs und über geraume Zeit als Geheimtipp gelten, so wurde er durch die handlungsnahe Darstellung des methodischen Prozedere durch Barney Glaser (*Theoretical sensitivity*, 1978) und durch Anselm Strauss (*Qualitative analysis for social scientists*, 1987) populär. Das Strauss-Buch fand im deutschsprachigen Raum durch Übersetzung (*Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 1991) rasche Resonanz. Die Anhängerschaft und Anwender-Gemeinde wuchs, seit der Jahrtausendwende mit erheblicher Beschleunigung – allerdings recht unterschiedlich im Spektrum der Fachrichtungen. Inzwischen ist häufig zu lesen, die *Grounded Theory* (in ihren diversifizierten Varianten) gehöre weltweit zu den meistverwendeten qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsstilen. Auch im deutschsprachigen Raum hat dieser Ansatz mehr und mehr Protagonisten und Anhängerinnen gefunden. Es haben sich bereits die Angehörigen der *zweiten* und *dritten Generation* der GTM-Theoretikerinnen in Position gebracht, die dem methodologischen Entwurf der (Groß-) Väter nun eigene Akzente

und Neu-Profilierungen beigefügt haben. Die „Linien“ haben sich ausdifferenziert – und schon ist der akademische Streit um die Auslegung im Gange: Welches ist die *wahre*, die *richtige*, die *klassische Grounded Theory*? Welche Wandlungen und Anpassungen des Ansatzes sind heute erforderlich? Dabei sind allerlei Grauzonen und Unübersichtlichkeiten entstanden.

Im deutschen Sprachraum wird die GTM-Tradition vor allem in der Soziologie gepflegt, eine gewisse Anhängerschaft und Verbreitung in anderen Disziplinen entwickelt sich. Der Autor und die Autorinnen dieses Einführungsbuchs haben die Psychologie als Herkunftsdisziplin. In diesem sich methodologisch angestrengt naturwissenschaftlich, quantifizierend und experimentell ausrichtenden akademischen Fach wird den Studierenden die Ideenwelt und Forschungshaltung der *Grounded Theory* bei der wissenschaftlichen Einsozialisation nicht in die Wiege gelegt. Im Gegenteil: Schnell hat sich aus dem Mainstream-Selbstverständnis des Fachs herauskatapultiert, wer sich als Protagonist dieser Richtung zu erkennen gibt. Auf der Suche nach einer Methodik/Methodologie, die auch *qualitative Daten* (Interviewgesprächs-Dokumente, Beratungsgespräche u.Ä.) angemessen zu bearbeiten erlaubt, hat der Erstautor des vorliegenden Buches diesen Forschungsansatz in den späten 1980er Jahren für sich entdeckt und ihn zusammen mit engagierten und blickoffenen Studierenden adaptiert und entwickelt. Das kompakte Veröffentlichungsprodukt dieser Anfangszeit ist das Buch *Qualitative Psychologie* (Breuer 1996). Neben einer Aneignung und Adaptation der Methodologie und Methodik für psychologische Themengebiete wurde dabei schon von Beginn an der Rolle des *Erkenntnissubjekts* (der Forscherin, des Forschers – seiner/ihrer Charakteristika, Erkenntnisvoraussetzungen, Handlungs- und Interaktionsweisen) beim Zustandekommen der Erkenntnis Aufmerksamkeit geschenkt: Wissenschaft als *Arbeits-/Tätigkeit* einer *Person-im-Kontext*. Im Rahmen der Psychologie-Ausbildung an der Universität Münster gab es seit den 1980er Jahren bis heute immer kleine Gruppen von Studierende/n, die der Eintönigkeit und Alltagsferne des naturwissenschaftlich-experimentell ausgerichteten Fachs überdrüssig waren und für sich nach „alternativen“ Denkweisen und Forschungskonzepten suchten. Dabei sind einige Studierende – mitunter zunächst ganz „ahnungslos“ und zu ihrer eigenen Überraschung – bei diesem Forschungsstil „gelandet“, in einschlägigen Forschungsseminaren und/oder im Rahmen von Abschlussarbeiten. Aus diesen Erfahrungen entstand das einführende Methodenlehrbuch zur *Reflexiven Grounded Theory* (Franz Breuer unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau, 2009).

Das hier vorliegende Buch kann einerseits als grundlegende Neubearbeitung dieser Einführung, andererseits als eine methodologisch-methodische Bilanz des Erstautors nach zirka 30 Jahren Arbeit an/mit diesem Forschungsstil gesehen werden. Die Leserin und der Leser finden eine Einführung in die Geschichte der *Grounded Theory*, das zum Ansatz passende Menschenbild, in die erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen sowie in das methodische Prozedere der *Reflexiven Grounded Theory* und in Gesichtspunkte der Beurteilung unter epistemologischen und ethischen Gesichtspunkten. Vielfältig werden die Vorgehensschritte dabei mit eigenen empirischen Forschungsbeispielen erläutert, und es werden einige selbst-/reflexive Darstellungen des Aneignens der

Methode und des Umgangs damit (aus der Sicht von Lernenden) dokumentiert. Schließlich werden Forschungsbeispiele im Überblick präsentiert, an denen die Vorgehensweise exemplarisch nachvollzogen werden kann.

Ergänzend zum Buch gibt es eine Internet-Adresse, unter der einige empirische Studien (Abschlussarbeiten) sowie weiteres nützliches und informatives Material zur R/GTM zu finden sind: <https://reflexivegroundedtheory.wordpress.com/>.

Die Entstehung des Forschungsstils und die Möglichkeit seiner Umsetzung in einer universitären Umgebung, die dieser Gedankenwelt reserviert und skeptisch gegenübersteht, ist nicht denkbar ohne Unterstützung von Kollegen, Mitarbeiterinnen und Studierenden, die sich von widrigen „disziplinären Umständen“ nicht haben abhalten lassen. In dieser Kooperation sowie bei der Betreuung von Dissertationen, Diplom-, Master- und Bachelorarbeiten habe ich (F.B.) von und mit Studierenden viel gelernt. Jedes dieser Projekte war ein kleines oder auch größeres Forschungs-Abenteuer – mit den Auf und Abs, die ein solcher Parcours mit sich bringt. Im Laufe der Jahre gab es eine Reihe studentischer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die engagiert mitgeholfen haben. Es hat auch Kolleginnen und Kollegen in der Psychologie und darüber hinaus gebraucht, mit denen ich „im Gespann“ Abschlussarbeiten begleitet und begutachtet habe – bei denen ich mich an dieser Stelle bedanke. Ganz zuverlässig und unbeirrt war in dieser Hinsicht über viele Jahre (und viel Gutachterei) Wolfgang Keil mit von der Partie, dem ich dafür sehr verbunden bin. Zudem hat die Kooperation mit dem Berliner *Institut für Qualitative Forschung* und dem qualitativ-sozialwissenschaftliche Online-Journal *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)* viel Inspiration in die Sache gebracht. Beim Schreiben des Kapitels 7 zu ethischen Fragen hat uns Hella von Unger beraten. Im Kapitel 9 haben wir einen Beitrag von Antje Allmers (früher: Lettau) aus der 2. Auflage dieses Buches übernommen. Bei der Manuskriptarbeit und der Gestaltung der o.g. Internet-Seite hat Maximilian Fauts engagiert und zuverlässig mitgeholfen. Bei den vielen Münsteraner Treffen der Autoren haben uns Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Fachs Psychologie der Universität geholfen, ein spezieller Dank gilt Eva Marienwald dafür. Einige unserer Abbildungen hat Charlotte Dieris mit großem Engagement als Vorlagen für den Grafiker gestaltet, Kostproben finden sich im Anhang. Vonseiten des Springer-Verlags haben Frau Dr. Lisa Bender, Frau Eva Brechtel-Wahl und Frau Sonja Trautwein uns engagiert begleitet, beraten und unterstützt. Bei allen Genannten bedanken wir uns!

Franz Breuer – Petra Muckel – Barbara Dieris

## Literatur

- Breuer, F. (Hrsg.) (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F. (unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau) (2009; 2. Aufl. 2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

---

## Autor/innen-Informationen



**Franz Breuer**

hat 1967 bis 1972 in Wien und Münster Psychologie, Theaterwissenschaft, Soziologie und einige andere Fächer studiert. Promotion (Dr. phil.) 1975, Habilitation (Psychologie) 1980. Sein Berufsleben hat er im Fach Psychologie an der Universität Münster verbracht und sich dabei im Laufe der Zeit immer mehr mit qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodologie und Methodik angefreundet. Er hat sich dem Forschungsstil der Grounded Theory seit Ende der 1980er Jahre genähert (erste intensive Lektüre: Anselm Strauss, *Qualitative analysis for social scientists*, 1987). Gemeinsam mit engagierten Studierenden wurde der Forschungsstil angeeignet, umgesetzt und für psychologische Problemfelder adaptiert (erstes „Manifest“ dieser Phase: Franz Breuer, *Qualitative Psychologie*, 1996). Seither hat F.B. eine Fülle von Lehr-/Forschungs-Projekten in dieser Manier durchgeführt und hat eine Vielzahl von Studienabschlussarbeiten im R/GTM-Stil zu unterschiedlichen Themen begleitet und betreut. Heute – nach Ende seiner Tätigkeit als Universitätsprofessor – bemüht er sich weiter um die Ausarbeitung des selbst-/reflexiven und kreativen Moments der Grounded Theory und gibt Einführungs-Workshops und Forschungswerkstätten.



**Petra Muckel**

studierte Psychologie, Philosophie und Germanistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (zur Diplompsychologin), promovierte an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg zum Thema „Der Alltag mit Akten. Psychologische Rekonstruktionen bürokratischer Phänomene“. Sie hat seit Ende der 1980er Jahre, als sie die Grounded Theory bei Franz Breuer kennenlernte, in zahlreichen Forschungsprojekten sowie in der Hochschul-Lehre, in Workshops und Forschungswerkstätten Erfahrungen mit diesem Forschungsstil gesammelt und dazu publiziert. Seit Beendigung ihrer Arbeit an der Universität Oldenburg 2016 arbeitet sie in freier Praxis als Familienrechtsgutachterin und integriert Elemente der Grounded Theory in den gutachtlichen Erkenntnis- und Schreibprozess.



**Barbara Dieris**

schloss ihr Studium der Psychologie und Literaturwissenschaften in Münster 2006 mit dem Diplom ab, anschließend Promotion zur Dr. phil. 2009. Die Reflexive Grounded Theory Methodologie begegnete ihr erstmalig in einem Forschungsseminar von Franz Breuer 2003. Es folgten weitere Aneignung und Anwendung im Kontext von Diplomarbeit und Dissertation zum Themenfeld „Kümmernarbeit“ in alternden Familien. Auch bei ihrer derzeitigen Tätigkeit als Psychologin und systemische Therapeutin in einer Kinderklinik bilden das zugrunde liegende Menschenbild und die analytischen Denk- und Vorgehensweisen der Reflexiven Grounded Theory Methodologie eine wichtige Basis für ihre berufliche Haltung und ihr berufliches Handeln.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorbemerkung</b> .....	<b>V</b>
Literatur .....	VIII
<b>Autor/innen-Informationen</b> .....	<b>IX</b>
<b>1 Reflexive Grounded Theory –</b>	
<b>Annäherung an ein Verfahren qualitativer Methodik</b> .....	<b>1</b>
1.1 Konzeptionelle Ebenen .....	4
1.1.1 Epistemologie und Methodologie.....	4
1.1.2 Das Bild von der Forschenden und ihrer Tätigkeit.....	4
1.1.3 Die selbst-/reflexive Ausgestaltung der Denk- und Arbeitsweise.....	5
1.1.4 Das wissenschaftliche Handwerk und der Werkzeugkoffer.....	5
1.1.5 Der Kontext der Aneignung und Anwendung des Forschungs- stils .....	6
1.2 Ein erster Überblick zur Methodologie .....	7
1.3 Die methodologische und disziplinäre Vorsozialisation der Leserin ....	10
Literatur .....	13
<b>2 Zur Geschichte der Grounded Theory</b> .....	<b>15</b>
2.1 Positionen und Entwicklungen.....	16
2.2 Diversifikation der Grounded Theory-Wege .....	24
Literatur .....	32

<b>3 Erkenntnisphilosophischer Rahmen und sozialwissenschaftliche Traditionen</b> .....	<b>37</b>
3.1 Epistemologische Grundfragen .....	38
3.2 Methodischer Konstruktivismus .....	40
3.3 Sozialwissenschaftliches Erklären und Verstehen .....	42
3.3.1 Wissenschaftliches Erklären .....	43
3.3.2 Wissenschaftliches und alltagsweltliches Verstehen und Deuten – sozialwissenschaftliche Hermeneutik .....	45
3.4 Grounded Theory – Hermeneutik oder Inhaltsanalyse? .....	52
3.5 Die hermeneutische Zirkel-Bewegung als Erkenntnisfigur der Reflexiven Grounded Theory .....	55
3.6 Die Erfindung des Neuen – die abduktive Haltung .....	56
Literatur .....	60
<b>4 Methodologische Aprioris – Das Bild des Anderen</b> .....	<b>63</b>
4.1 Das Verhältnis von Menschenbild und Forschungsmethodik .....	64
4.2 Menschenbilder in der Psychologie .....	66
4.2.1 Der Behaviorismus und seine Menschenbild-Implikationen ....	66
4.2.2 Kritik und Alternativ-Entwürfe in der Psychologie .....	69
4.3 Menschenbild-Implikationen der qualitativen Sozialforschung .....	73
4.4 Das selbst-/reflexive Forschungsobjekt .....	76
Literatur .....	79
<b>5 Forschen als leibgebunden-engagierte Tätigkeit im Kontext – Selbstreflexivität als Erkenntnisfenster</b> .....	<b>83</b>
5.1 Die Forschende als Person mit institutioneller und disziplinärer Einbettung – Vorprägungen ihrer Denk- und Deutungsmuster .....	86
5.2 Die Forschende als lebensgeschichtlich kontextuierte Person – Vorprägungen ihrer Themen- und Methodenwahl .....	90
5.3 Die Leiblichkeit des Forschenden als Erkenntnis-Sonde – Spürsamkeit und soziale Wirkung .....	93
5.3.1 Störungen am Beobachter und im Feld – Georges Devereux ...	95
5.3.2 Leib/körperlicher Einsatz der Forscherin als Erkenntnis- fenster – ein Spektrum von Ansätzen .....	98
5.4 Perspektivität .....	107
5.5 Selbstreflexion (in) der Forschungsarbeit .....	111
5.5.1 Praxeologische Ansätze zur Forscher-Selbstreflexion .....	114
5.5.2 Subjektivitäts-Fokussierung im Programm der Reflexiven Grounded Theory .....	117
Literatur .....	123

<b>6</b>	<b>Der Werkzeugkasten der Reflexiven Grounded Theory</b> . . . . .	<b>129</b>
6.1	Arbeitsschritte im Forschungsprozess – ein Überblick . . . . .	131
6.1.1	Erste Umkreisung . . . . .	131
6.1.2	Zweite Umkreisung . . . . .	133
6.2	Der Forschende und die Wahl seines alltagsweltlichen Themas: Präkonzepte . . . . .	140
6.3	Der Umgang mit Literatur zum Forschungsthema: Recherche, Rezeption und Verarbeitung . . . . .	142
6.3.1	Zum Stellenwert wissenschaftlicher Literatur im RGTM-Projekt	142
6.3.2	Unsere Sichtweise zum Literatur-Umgang und einige Empfehlungen . . . . .	146
6.3.3	Berücksichtigung anderer Literaturgattungen . . . . .	149
6.4	Die Fokussierung und Fort-/Entwicklung der Forschungsfrage . . . . .	151
6.5	Theoretical Sampling . . . . .	156
6.6	Theoretische Sensibilität . . . . .	160
6.7	Daten – ein weites Spektrum . . . . .	163
6.8	Schreiben und Geschriebenes . . . . .	165
6.8.1	Schreiben als . . . . .	165
6.8.2	Informelle Formate des Schreibens . . . . .	169
6.8.3	Das Forschungstagebuch . . . . .	170
6.8.4	Memos . . . . .	175
6.8.5	Diagramme . . . . .	189
6.8.6	Schreiben in formellen Textformaten . . . . .	208
6.9	Datengewinnung als leibhaftige Geschehensteilnahme und Interaktion . .	219
6.9.1	Teilnahme-Rollen und Beziehungsverhältnisse im Forschungs- feld . . . . .	221
6.9.2	Der Eintritt ins Forschungsfeld . . . . .	224
6.9.3	Der Wandel der Forscherrolle im Zeitverlauf . . . . .	228
6.9.4	Beobachten und Beschreiben . . . . .	230
6.9.5	Nosing Around . . . . .	235
6.9.6	Gespräche führen, zum Erzählen bringen, Interviewen . . . . .	236
6.9.7	Transkribieren . . . . .	244
6.10	Kodieren . . . . .	248
6.10.1	Grundgedanken und Formen des Kodierens . . . . .	249
6.10.2	Bevor es mit dem Kodieren losgeht: Präliminarien und vorgeordnete Fragen . . . . .	258
6.10.3	Kodieren – Begriffe bilden . . . . .	262
6.10.4	Offenes Kodieren . . . . .	269
6.10.5	Axiales Kodieren . . . . .	280
6.10.6	Selektives Kodieren . . . . .	284
6.10.7	Coda . . . . .	287

6.11	Modellbilden . . . . .	287
6.11.1	Handlungsmodelle: Das Kodierparadigma, das Aushandlungs-, das Weitergabe-Modell. . . . .	288
6.11.2	Topografische Modelle: Die Bedingungs-/Konsequenzen-Matrix, das Modell Sozialer Welten/Arenen, die Situationsmatrix. . . . .	292
6.11.4	Typen-Modelle . . . . .	310
6.11.5	Kodierfamilien als Modellierungs-Rahmen . . . . .	313
6.12	Bereichsbezogene und Formale Theorien . . . . .	315
6.13	Computer-Unterstützung . . . . .	317
6.14	Austausch unter (Ko-) Forschenden: Das Kolloquium – die Interpretationsgruppe – die Forschungswerkstatt . . . . .	320
6.14.1	Varianten von Forschungsgruppen . . . . .	320
6.14.2	Erfahrungen aus der Praxis eines kontinuierlichen projekte- begleitenden RGTm-Forschungskolloquiums . . . . .	322
6.15	Epilog. . . . .	334
	Literatur . . . . .	336
<b>7</b>	<b>Gütekriterien und ethische Fragen . . . . .</b>	<b>353</b>
7.1	Kriterien für die Beurteilung wissenschaftlicher Forschung. . . . .	355
7.1.1	Gütekriterien für qualitativ-sozialwissenschaftliche Forschung . . . . .	356
7.1.2	Gütekriterien in der (Reflexiven) Grounded Theory . . . . .	358
7.1.3	Fazit . . . . .	366
7.2	Ethische Fragen: Die Verantwortung der Forschenden . . . . .	366
7.2.1	Die Verantwortung von Wissenschaftlerinnen. . . . .	370
7.2.2	Konzepte normativer Ethik . . . . .	372
7.2.3	Ethik-Kodizes und Ethik-Kommissionen. . . . .	374
7.2.4	Charakteristische Ethik-Probleme der qualitativen Sozial- forschung . . . . .	377
7.2.5	Fazit . . . . .	385
	Literatur . . . . .	386
<b>8</b>	<b>Aneignung und personale Langzeit-Wirkungen der Reflexiven Grounded Theory . . . . .</b>	<b>391</b>
8.1	Disziplinäre R/GTM-Aneignung und die Besonderheiten der Psychologie . . . . .	392
8.2	Über das (Psychologie-) Studium hinaus. . . . .	396
8.3	Welche Erfahrungen werden in rückblickender Bilanzierung mit Reflexiver Grounded Theory verbunden, und wie wirken diese nach? . . . . .	399
	Literatur . . . . .	404

---

<b>9</b>	<b>Anwendungen des RGTM-Forschungsstils</b> .....	<b>405</b>
9.1	Beispiele empirischer RGTM-Studien .....	406
9.2	Zwei Aneignungsgeschichten des Forschungsstils und ihre Erkenntnis- resultate .....	408
9.2.1	Vorbemerkung .....	408
9.2.2	Antje Allmers: Das Vertrautwerden mit der Grounded Theory- Methodik .....	409
9.2.3	Barbara Dieris: Meine Geschichten der Passung von Person, Forschungsstil und Forschungsthema .....	421
9.2.4	Resümee .....	430
	Literatur .....	431
	 <b>Anhang –</b> <b>Charlottes Diagramm-Entwürfe</b> .....	 <b>433</b>
	 <b>Index</b> .....	 <b>437</b>

## Kapitelübersicht

<b>6</b>	<b>Der Werkzeugkasten der Reflexiven Grounded Theory</b>	<b>129</b>
6.1	Arbeitsschritte im Forschungsprozess – ein Überblick	131
6.1.1	Erste Umkreisung	131
6.1.2	Zweite Umkreisung	133
6.2	Der Forschende und die Wahl seines alltagsweltlichen Themas: Präkonzepte	140
6.3	Der Umgang mit Literatur zum Forschungsthema: Recherche, Rezeption und Verarbeitung	142
6.3.1	Zum Stellenwert wissenschaftlicher Literatur im RGTM-Projekt	142
6.3.2	Unsere Sichtweise zum Literatur-Umgang und einige Empfehlungen	146
6.3.3	Berücksichtigung anderer Literaturgattungen	149
6.4	Die Fokussierung und Fort-/Entwicklung der Forschungsfrage	151
6.5	Theoretical Sampling	156
6.6	Theoretische Sensibilität	160
6.7	Daten – ein weites Spektrum	163
6.8	Schreiben und Geschriebenes	165
6.8.1	Schreiben als ...	165
6.8.2	Informelle Formate des Schreibens	169
6.8.3	Das Forschungstagebuch	170
6.8.4	Memos	175
6.8.5	Diagramme	189
6.8.6	Schreiben in formellen Textformaten	208

6.9	Datengewinnung als leibhaftige Geschehensteilnahme und Interaktion . .	219
6.9.1	Teilnahme-Rollen und Beziehungsverhältnisse im Forschungsfeld . . . . .	221
6.9.2	Der Eintritt ins Forschungsfeld . . . . .	224
6.9.3	Der Wandel der Forscherrolle im Zeitverlauf . . . . .	228
6.9.4	Beobachten und Beschreiben . . . . .	230
6.9.5	Nosing Around . . . . .	235
6.9.6	Gespräche führen, zum Erzählen bringen, Interviewen . . . . .	236
6.9.7	Transkribieren . . . . .	244
6.10	Kodieren . . . . .	248
6.10.1	Grundgedanken und Formen des Kodierens . . . . .	249
6.10.2	Bevor es mit dem Kodieren losgeht: Präliminarien und vorgeordnete Fragen . . . . .	258
6.10.3	Kodieren – Begriffe bilden . . . . .	262
6.10.4	Offenes Kodieren . . . . .	269
6.10.5	Axiales Kodieren . . . . .	280
6.10.6	Selektives Kodieren . . . . .	284
6.10.7	Coda . . . . .	287
6.11	Modellbilden . . . . .	287
6.11.1	Handlungsmodelle: Das Kodierparadigma, das Aushandlungs-, das Weitergabe-Modell . . . . .	288
6.11.2	Topografische Modelle: Die Bedingungs-/Konsequenzen-Matrix, das Modell Sozialer Welten/Arenen, die Situationsmatrix . . . . .	292
6.11.4	Typen-Modelle . . . . .	310
6.11.5	Kodierfamilien als Modellierungs-Rahmen . . . . .	313
6.12	Bereichsbezogene und Formale Theorien . . . . .	315
6.13	Computer-Unterstützung . . . . .	317
6.14	Austausch unter (Ko-) Forschenden: Das Kolloquium – die Interpretationsgruppe – die Forschungswerkstatt . . . . .	320
6.14.1	Varianten von Forschungsgruppen . . . . .	320
6.14.2	Erfahrungen aus der Praxis eines kontinuierlichen projektebegleitenden RGTm-Forschungskolloquiums . . . . .	322
6.15	Epilog . . . . .	334
	Literatur . . . . .	336

herausgearbeitet: die „Darstellung des Fremden in den Kategorien des Eigenen“ (Gottowik 1997, S.325). Der Autor fungiert als *Konstrukteur* und *Gestalter* des Anderen (s. Kapitel 4). Eine solche Perspektive hat den Verlust eines sicheren epistemologischen Fundaments zur Folge: Alle (sozial-/kulturwissenschaftlichen) Beschreibungen werden subjekt- bzw. kulturbedingt *relativ* und fragwürdig, sie werden u.a. auch Teil von Machtdiskursen, mitunter sogar in die Rechtfertigung von Gewaltverhältnissen eingebunden (etwa bezüglich einer Demarkation gegenüber den „Wilden“, die deren Versklavung rechtfertigt). Die Einnahme einer (Darstellungs-) Position bleibt dem Wissenschaftler nicht erspart.

Für diese Problematik sind keine einfachen Lösungen in Sicht. In der Ethnologie wird beispielsweise mit einer stärkeren Einbeziehung der Feldmitglieder in die Produktion von Darstellungen und mit neuen Formen des Be-/Schreibens experimentiert – mit multiplen, polyphonen und dialogisch-kooperativen Varianten, um der Perspektivenvielfalt und den vielgestaltigen Wirklichkeitskonstruktionen in Bezug auf soziale Welten Rechnung zu tragen („selbstreflexive Anthropologie“; s. Gottowik 1997). Die Subjektivität der Wissenschaftlerin bzw. der Textautorin und das Ablesen am eigenen Körper kommen in Texten psychoanalytisch orientierter Ethnologie zum Tragen (etwa Parin u.a. 1963, Devereux 1978/1988, Nadig 1986). Es entwickeln sich weitere sozialwissenschaftliche Konzeptionen, die die Subjektivität des Forschenden als Erkenntnisfolie nutzen (s. Kapitel 5).

Schreiben als Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit findet beim *Verfassen eines Forschungsberichts* (einer Monografie, eines Zeitschriftenaufsatzes etc.) statt. Aber nicht nur und nicht erst beim *finalen Text*, sondern bereits *im Vorfeld* eines Projekts sowie den *Prozess* der Projektarbeit *begleitend* spielt das Schreiben eine zentrale Rolle. Dabei kommen stärker *informelle* Formen und Praktiken ins Spiel: Tage- oder Laborbücher, Beobachtungsnotizen, Feldkontakt-Memos, Ideenskizzen, selektive Zusammenfassungen gelesener Literatur (*Exzerpte*), Gliederungsentwürfe, Zeitpläne, Protokolle von Arbeitsgruppenbesprechungen, Mitschriften von Vorträgen etc. – dies sind Text-Sorten, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlichster Couleur aus ihrer Arbeit vertraut sind, auf die jedoch relativ wenig methodologische und methodische Aufmerksamkeit verwendet wird. Entsprechend besitzen solche Formate kaum kodifizierte Vorgaben. Die *Freestyle*-Anteile sind hoch, es handelt sich dabei weithin um ein Schreiben „ohne Geländer“ (Arendt 2006).

Wir können einige *strukturelle Modalitäten* des Schreibens in der qualitativen Sozialwissenschaft ausdifferenzieren und systematisieren – dies gilt für die R/GTM, aber auch darüber hinaus. Zum anderen charakterisieren wir die Formen nach ihrer zeitlichen Stellung im *Forschungsablauf*.

Mit dem Schreiben und seinem Produkt – dem Geschriebenen – *positioniert* sich eine Autorin im Verhältnis zu verschiedenen Bezugspunkten innerhalb des wissenschaftlichen Arbeits- und Erkenntniszusammenhangs – gegenüber ...

- ... dem *thematischen Gegenstand* in Form einer Re-/Präsentation: Schreiben als *Ab-bilden* der Phänomene, des Anderen im System der Sprache und im Rahmen eines

bestimmten Vokabulars – oder als *Erschaffen*, Konstruieren und Ausgestalten des Objekts in der sprachlichen Symbolwelt: *Othering*;

- ... der *eigenen Person*: Schreiben als Form der Aneignung, Entfaltung, Reflexion der eigenen Gedankenwelt und des Selbst-Bewusstseins als Autorin, der Selbst-Vergewisserung bezüglich der subjektiven Verquickung und Verstrickung mit dem Thema sowie der damit verbundenen Haltungen: *Selving*;
- ... der *Leserschaft* bzw. unterschiedlichen Leserschaften: Schreiben als Informieren, Überzeugen, Beeindrucken, Beanspruchen, Erregen von Aufmerksamkeit, Evokation von Emotionen, Parteinehmen, Geben von Ratschlägen – durch rhetorische Inszenierung: *Performing*;
- ... dem *akademischen Milieu* – wenn dieses der intendierte Adressat bzw. Leserkreis ist: Schreiben als Applikation von (bzw. Positionierung gegenüber) genrespezifischen Kategorienwelten, Regelwerken, als spezifisch ritualisierte Form von Re-/Präsentation sowie als differenzierte soziale Zuordnung bzw. Abgrenzung, Selbststilisierung: *Academising*;
- ... dem *öffentlichen Diskurs* der Print- und elektronischen Medien (Zeitungen, Rundfunk, TV): die Erkenntnisse und sich selbst in einem bestimmten Öffentlichkeits-Sektor bekannt machen: *Popularizing*.

In den Sozial- und Kulturwissenschaften haben wir es häufig bereits auf der Datenebene mit *sprachlichen Symbolisierungsformen* aus dem Forschungsfeld zu tun, wenn wir uns für interpersonale Interaktion und Kommunikation, für gesellschaftliche oder institutionelle Praktiken interessieren: Viele Phänomene treten uns in sprachlicher Kodierung entgegen – mündlich in Gesprächen, Interviews, Gruppendiskussionen etc., geschrieben in Dokumenten, Akten, Internet-Auftritten etc. (als Feldwissen und Feldjargon; *Konstruktionen erster Ordnung* durch die Feldmitglieder; s. Schütz 1971). Sie begegnen uns also in einer bereits von Beteiligten bzw. Akteuren (reflexiven Subjekten) (vor-) interpretierten Form. Dieses Charakteristikum müssen wir bei unserem Schreiben in Rechnung stellen – etwa hinsichtlich der Aufarbeitung verschiedener (auch divergenter) Darstellungsweisen in der Theoriebildung (in unseren *Konstruktionen zweiter Ordnung*; s. Schütz 1971).

Das Geschäft des Gefügemachens von Sachverhalten, Objekten und Ereignissen für sozialwissenschaftliche Verarbeitungszwecke besteht mitunter aber auch darin, *Nicht-Sprachliches zu versprachlichen*, auf eine verbale Re-/Präsentationsebene zu bringen – etwa in Fällen der Beschreibung gestalteter dinglicher Objekte, von Örtlichkeiten und Architekturumgebungen, von Geräuschen und Gerüchen, des non- und paraverbalen Handelns von Menschen (oder anderen Lebewesen), von „inneren“ leiblich-sozial-emotionalen Phänomenen etc. (Hirschauer 2001). Es kommt dann zu „Benennungen“, „Protokollen“ u.ä. Diese Transformationsarbeit ist ein voraussetzungsvolles Geschäft voller theoretischer Implikationen und Fußangeln (Breuer 1999, S.209ff.; Reichertz 2013). Der Begründungsbezug von Beschreibungen (Zurückführung auf *objektive Realität*, auf Empfindungs-/Wahrnehmungsweisen von Beobachtern, auf vorgängige kulturell geprägte kognitive Schemata, Begrifflichkeiten, Perspektiven, Diskurswelten o.Ä.), die Unter-

scheidung und Relationierung verwendeter Sprach-Ebenen, etwa von Beobachtungs- und Theoriesprache oder von Interpretationsstufen im Rahmen *dichter Beschreibungen* (Geertz 1987), von Objekt- und Metasprache, die Differenzierung von standpunktgebundenen Perspektiven etc. spielen hier komplizierend mit hinein: Wer spricht? Welche Vertrautheit bzw. Vorkenntnisse besitzt er? In welcher (sub-/kulturellen, disziplinären) Sprache spricht er? An wen richtet er sich beim Sprechen? Mit welcher Absicht? Etc. – Das *Ringens um gegenstandsangemessene theoretische Begriffe* stellt in diesem Zusammenhang eine zentrale Herausforderung dar – der sich die R/GTM-Forscherin speziell bei der Arbeit des *Kodierens* konzentriert, intensiv und ausdauernd widmet (s. Aghamiri und Streek 2016; s. Kapitel 6.10).

Das Schreiben lässt sich auf der Ebene des *Verhältnisses der Schreibenden zu sich selbst und der eigenen Erkenntnis- und Aufzeichnungsarbeit* betrachten – etwa bezüglich der persönlichen Themen-Berührung, der Justierung des Beobachterstandpunkts und der Wahrnehmungsoptik, der Kalibrierung und Umkalibrierung der Gegenstandskonfigurierung, bezüglich der Parteinahme für/gegen Personen oder Gruppierungen, der Annäherung an bzw. Vermeidung von bestimmten Themenaspekten/n, des Festhaltens und Elaborierens von Resonanzen am eigenen Forscher-Körper durch das Thema und durch die Arbeit des Schreibens darüber, des Sichtbarmachens der eigenen Person in der Darstellung etc. Die Autorin kann während ihres Schreibens in sich hineinlauschen und lernen, ihrem Assoziationswelten und dem Körpergefühl Aufmerksamkeit zu schenken (Perl 2004).

Im Rahmen des RGTM-Forschungsstils wird das *informelle Schreiben-im-Prozess* als ein wesentliches Mittel der Stimulation und Förderung konzeptionellen Denkens der Forschenden geübt und kultiviert, speziell bezüglich des *abduktiven* Erfindens von Konzepten, Strukturen und Relationen auf der Basis von Daten. Durch Schreiben dieser Art werden Gedanken-/Welten und Selbst-/Reflexionen angeregt, eröffnet, weitergesponnen, strukturiert, elaboriert. Es werden Phänomene und Zusammenhänge auf einen Begriff gebracht, mit Namen versehen, es werden Erkenntnisverläufe sichtbar gemacht und benannt. Schreiben ist eine bestimmte „Weise des Denkens“ (Flusser 2012, S.266), ein Handlungsmodus des „Verfertigen von Gedanken“ (Kleist 1805).

Schreiben kann eine *Top down*-Charakteristik besitzen: Die im Kopf strukturiert vorhandenen Gedanken des Forschenden werden elaboriert „niedergeschrieben“. Zum anderen kann sich schreibend ein *Bottom up*-Prozess der Ideengenerierung vollziehen: „Der Schreiber weiß nicht, wohin das Schreiben ihn treibt“ (Gréssilon 2012, S.180), er schreibt in ein noch unbekanntes und nicht ausgeleuchtetes Terrain hinein. Der Schreibende kann sich dabei der Macht des Mediums und der Eigendynamik der Tätigkeit überlassen: Beim Schreiben und durch das Schreiben kommen Entdeckungen und Erfindungen zustande – eine theoretische Idee, ein datenbegründeter Begriff, eine Modellstruktur, eine Themenfokussierung, eine Vorgehensplanung etc. bilden sich heraus. Dies ist eine gedankliche Bewegung, die dem zentralen GTM-Prinzip der *Entdeckung* und kreativen *Entwicklung* von Konzepten und Theorien entspricht. Top down- und Bottom up-Züge sind in der Praxis des Schreibens vielfältig miteinander vermischt und verwoben. Durch selbstreflexiv-

rekursiven Umgang mit dem prozessbegleitend Geschriebenen besteht die Möglichkeit, die Erkenntnisentwicklung, die Schärfung der theoretischen Sensibilität und den Wandel der Eigenpositionierung nachzuvollziehen und zu bearbeiten.

### 6.8.2 Informelle Formate des Schreibens

In Darstellungen wissenschaftlicher *Textformate* werden üblicherweise die des Antrags oder Exposé, des Zwischenberichts (eventuell mit Verlängerungsantrag) sowie des Endberichts (Studienabschlussarbeiten, Dissertationen, Zeitschriftenaufsätze, Forschungsmonographien) herausgestellt. Diese Formate erfassen die anfallenden Schreib-Aufgaben eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts keinesfalls vollständig sondern nur selektiv. Es gibt ein Spektrum wenig/er kodifizierten Schreib-Varianten, die in der Zeitstrecke zwischen Exposé und finalem Bericht zum Tragen kommen. Sie lassen sich nicht oder nur lose an die temporale Abfolgelogik von Forschungsphasen anbinden. Wir nennen diese Formen des Schreibens *informelles Schreiben*, *Schreiben im Zwischenraum* und *Schreiben ohne Geländer*. Die Begriffe umfassen alle Arten des freien, ergebnisoffenen, formlosen, skizzenhaften, vor- und beiläufigen Schreibens – „ins Unreine“, ins Notizbuch, Laborbuch, Forschungstagebuch, als Gedankennotiz auf „lose Zettel“, in virtuelle Ordner auf der Computer-Festplatte oder in der *Cloud* – Schreiben im *Freestyle-Modus*.

Derartigen Formen des Schreibens kommt eine wichtige Rolle bei der (kreativen) Erarbeitung von Kategorien, Modellen und Theorien im Rahmen des R/GTM-Forschungsstils zu. Dafür sind jedoch keine (oder nur sehr geringe) Anleitungen und Vorgaben zu finden. Diese Schreib-Weisen müssen weitgehend selbsttätig und als *persönlicher Arbeitsstil* entwickelt werden.

Die Unsicherheit bei Studierenden bzw. bei Novizen ist groß, wie so etwas zu machen und zu gestalten ist („Das leere Blatt ...“). In der akademischen Tätigkeitswelt, die weit hin durch methodische Regelwerke vorstrukturiert ist, tut sich dabei ein Terrain auf, das die genaue Kartographie vermissen lässt. Hier scheint die Grenze zum Bereich des *bloß Privaten* überschritten, man ist auf sich allein gestellt. Novizen machen sich die Sache vor allem dann schwer, wenn die Suche nach einem eigenen Weg durch die Frage: *Richtig oder falsch?* geleitet ist.

Im Rahmen von R/GTM-Projekten halten wir vor allem die informellen Formate des *Forschungstagebuchs* und des *Memos* für bedeutsam. Es handelt sich um *niedrigschwellige* Modi. Der Einstieg in die Praxis ihrer Ausgestaltung erfordert andere Voraussetzungen als diejenigen, die bei der finalen Textproduktion mit Veröffentlichungs-Obligat gebraucht werden: Mut, Phantasie, Kreativität – sowie Disziplin und langer Atem. Forschungstagebuch und *Memos* sollen, selbstbewusst und selbstreflexiv, im persönlichen Modus/Stil ausgestaltet, kultiviert und zu Bestandteilen der Arbeits-Routinen gemacht werden – so lautet unsere Idee.

Das *Forschungstagebuch*: Dort finden alle Gedanken, Erlebnisse, Ideen, Phantasien mit Themenbezug (im allerweitesten Sinn) in ihrer Chronologie Platz. Dies ist ein Schreibort

und -format mit maximaler Gestaltungsfreiheit. Die Institutionalisierung des Tagebuchs in der persönlichen Arbeitsroutine soll als eine gewisse Verpflichtung zu regelmäßiger Selbstreflexion wirken und deren Kontinuität gewährleisten.

*Memos*: Damit sind informelle Aufzeichnungen bezeichnet, die sich auf den Forschungsprozess, das Forschungsthema und alle umgebenden Umstände und Ereignisse beziehen. Hypothetisches, Vorläufiges, Provisorisches, Formatvariables, schnell und flüchtig Skizziertes hat in *Memos* Platz. Der Grad der Ausarbeitung reicht von hingeworfenen Notizen und Stichworten bis zu Vorformen veröffentlichungsreif elaborierter Textpassagen.

Die Formate des *Forschungstagebuch*- und des *Memo*-Schreibens weisen Berührungspunkte und Überschneidungen auf, lassen sich sachlogisch und pragmatisch nicht immer eindeutig voneinander unterscheiden. *Memo*-förmige Texte können ihren Platz auch im *Forschungstagebuch* haben. *Memos* beziehen sich mitunter auf persönliche Erlebnisse im Forschungsfeld – eine Domäne des *Forschungstagebuchs*. Für *Tagebuch*-Einträge ist die Chronologie-Dimension wesentlich, für *Memos* steht stärker die thematische bzw. theoretische Fokussierung und Ausarbeitung obenan. Das *Forschungstagebuch* bietet sich für gedanklich rudimentäre Formen, Spontan-Einfälle, persönliche Assoziationen und Resonanzen aller Art an. In *Memos* geht die Tendenz mehr in Richtung auf Systematik und gedankliche Stringenz. *Forschungstagebuch* und *Memos* können sich auch hinsichtlich der Örtlichkeit des Schreibens unterscheiden: Ersteres begleitet als Kladde meinen Alltag und ist zum Eintrag allzeit bereit, Letztere haben ihren Platz in elektronischen Dateien und werden am Arbeitsplatz vor dem Computerbildschirm gefertigt. Wichtig ist, dass diese Praktiken mit den *persönlichen Arbeitsgewohnheiten* der Forschenden in Einklang gebracht werden: Bezüglich der Art und Weise des Schreibens in den beiden Formaten sollen die Protagonistinnen ihren eigenen Weg finden, ihre *persönliche Schreibkultur* entwickeln!

Ein weiteres Format der Entwicklung der R/GTM-Gedankenwelt sind *Diagramme* bzw. *Schaubilder*: Die Verbildlichung von Gedanken ist als Weg zur Verdichtung, Überprüfung, Zuspitzung und Expansion von Gedanken und Entwürfen geeignet. Hierbei handelt es sich um ein charakteristisches Werkzeug der R/GTM. Mit dem Anfertigen von Diagrammen werden Vorstellungen auf einen Kern-Aspekt konzentriert („Das Wesentliche auf einen Blick“). Auf diesem Weg können gedankliche Unklarheiten und Ungeheimheiten aufgedeckt, neue Ideen angeregt und Zusammenhänge systematisiert werden. *Diagramme* stehen in integriertem Zusammenhang und in Wechselwirkung mit *Memos*. Bildlich gesprochen: *Diagramme* stellen das *Skelett* der Theorie dar, *Memos* bilden ihr *Fleisch*.

### 6.8.3 Das Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch ist ein Werkzeug, das den Forscher bzw. die Forscherin begleitend zum Arbeitsprozess dazu anhält, die Resonanzen von und Transaktionen zwischen Person, Thema, Forschungspartnern und -feld, Kontext etc. aufmerksam zu registrieren, in Worte zu fassen, festzuhalten, zu dokumentieren und selbst-/reflexiv zu analysieren.

Das Schreiben eines projektbegleitenden Tagebuchs gehört im Forschungsstil der RGTM zum festen Bestandteil des Arbeitens. Studierende, die bei Franz Breuer wegen der Betreuung einer Studienabschlussarbeit angefragt haben, sind stets *ab sofort* auf eine solche Praxis verpflichtet worden – also schon in der Phase des Zustandekommens einer Forschungsidee, der ersten Artikulation des Untersuchungsinteresses, des vorgängigen Explizierens themenbezoglicher Präkonzepte, des Explorierens und Abwägens unterschiedlicher Vorgehensmöglichkeiten. Ist es zu einer Betreuungs-Vereinbarung gekommen, ist das Forschungstagebuch als eine obligatorische *RGTM-Institution* etabliert worden.

Bestandteile der Tagebuch-Praxis sind:

- „Alle“ Erlebnisse, Abläufe, Gedanken, Überlegungen, Lektüererlebnisse, theoretische Ideen, Schau-/Bilder, Erinnerungen aus der eigenen Lebensgeschichte, Assoziationen, Gefühle, Stimmungen, Phantasien. Auch Träume, die i.w.S. in Zusammenhang mit dem Forschungsthema bzw. der Forschungsarbeit gebracht werden können, sollen im Forschungstagebuch festgehalten und mit Datum des Auftretens bzw. Schreibens versehen werden.
- Das Forschungstagebuch ist ein persönlich-privater-intimer Ort, für den niemand außer dem Autor Zutritts- bzw. Leseberechtigung besitzt. Die produzierten Texte sind nicht an andere Leser adressiert, es gibt keinen intendierten Fremd-Rezipienten! Die Forschungstagebuch-Arbeit wird nicht kontrolliert oder bewertet. Die entstehenden Aufzeichnungen sollen als *intime Dokumente* behandelt werden, die beim Verfassen keinen externen Adressaten haben. Beim Schreiben ist daher *alles erlaubt!* Die Autorin kann sich nicht blamieren, sie kann ohne soziale Konsequenzen gegen jegliche Korrektheits-Konventionen verstoßen. Es darf auch von Dingen und über Dinge geschrieben werden, die man keinem anderen erzählen möchte. Übliche kommunikative Gebote und Verbote dürfen in dieser privaten Zone verletzt werden. Eine solche *Grundhaltung* ist sinnvoll, um *innere Zensur* möglichst zu vermeiden und die Einstiegsschwelle zum Schreiben flach zu gestalten. – Einer Autorin steht es frei, Ausschnitte aus ihren Aufzeichnungen für bestimmte Zwecke zu verwenden oder offenzulegen. Aber darüber soll zu einem *späteren Zeitpunkt* befunden werden!

In manchen sozial- oder kulturwissenschaftlichen Disziplinen bzw. dortigen Forschungsdomänen gehört ein Forschungstagebuch zum methodischen Standard, etwa in Ethnologie, Ethnografie, Soziologie und Pädagogik, zum Festhalten von Wahrnehmungen des Feldgeschehens sowie als Ort der Selbst-/Reflexion (Bräuer 2000; Breuer 2011a). In der Psychologie hat das Forschungstagebuch als Instrument der Langzeitbeobachtung von Entwicklungsprozessen ebenfalls eine gewisse Tradition (Kochinka 2005). Die „Methode“ des Forschungs-/Tagebuchschriftens im sozialwissenschaftlichen Kontext besitzt keine Standardisierungen – jede Autorin findet bzw. entwickelt eine Arbeitsweise und Funktion für ihre Belange. Dieses Entwickeln der eigenen Form ist eine wesentliche Herausforderung für Forschungstagebuch-Schreibende im RGTM-Forschungsprogramm. Die Funktionen für den Arbeitsprozess und die Sinnstiftung für den Forschenden sind person- und zeitbedingt variabel bzw. unterschiedlich profiliert (s. Engin 2011; Schiweck 2014).

An dieser Stelle ist zu bedenken, dass das Medium *Tagebuch* für verschiedene Personen unterschiedliche Bedeutung in ihrer Alltagspraxis und Lebensgeschichte besitzt, dass die interpersonale Varianz hinsichtlich eigener Erfahrung mit dieser Prozedur beträchtlich ist. Es gibt Personen, denen ein derartiges Darstellungs- und Selbst-/Reflexionsmittel unmittelbar plausibel erscheint. Mitunter kann auch an eigene (zurückliegende oder gegenwärtige) Tagebuch-Praxen angeknüpft werden. Anderen ist eine Form des selbstbezüglichen Schreibens ohne Rezipienten-Orientierung fremd. Dann braucht es u.U. einen längeren Weg des Probierens und Praktizierens im Forschungsprozess, um Form, Sinn und Gewinn zu entwickeln und erlebbar zu machen.

### 6.8.3.1 Gestaltung des Forschungstagebuchs

Im Laufe der Auseinandersetzung mit der institutionellen Form des Forschungstagebuchs entwickeln die Autoren unterschiedliche Arbeits- und Gestaltungsweisen: Es ist möglich, ein Schreibheft oder eine Kladde zu benutzen, die ständiger Begleiter ist, es können Loseblatt-Sammlungen angelegt und verwaltet werden. Stattdessen, daneben oder zusätzlich finden sich Formen des elektronischen Aufzeichnens: Schreiben in Dateien am Computer; Systematisieren, Sortieren, Ausarbeiten dort; Aufzeichnungen in tragbaren elektronischen Medien u.Ä. Es gibt ein breites Spektrum an Formen, die mit den persönlichen Arbeits-/Gewohnheiten, Vorlieben und Möglichkeiten abzustimmen sind. Weiterhin werden Praktiken herausgebildet, was in diese Medien hineingeschrieben wird, welche inhaltlichen Aspekte dabei fokussiert werden und zu welchen Zeitpunkten dies geschieht. Mitunter wird täglich zu einer bestimmten Zeit ein Tagesrapport verfasst, um ein regelmäßig-kontinuierliches Tagebuchschreiben zu gewährleisten. Es können ereignisbasierte Aufzeichnungen (etwa nach Feldkontakten, Interviewgesprächen, Kodiersitzungen etc.) gefertigt werden. Es werden fortlaufend-begleitend Einfälle, Erlebnisse, Gedankenfragmente notiert. Es können theoretische Überlegungen und persönliche Eindrücke und Resonanzen beschrieben werden.

Im Laufe der Zeit werden sich der Umgang und die Nutzung verändern – sowohl was das Medium wie die Art und die Schwerpunkte der Aufzeichnung betrifft. Mit der Ausdifferenzierung von Sinn und Funktion der Tagebuchpraxis im Laufe eines Projekts, der Sensibilität und Expertise bezüglich dieser Art des Arbeitens, wandeln sich auch die Formen und Modalitäten des Aufzeichnens, auch der „Arbeitsteilung“ zwischen *Forschungstagebuch* und *Memos*.

### 6.8.3.2 Inhalte des Forschungstagebuchs

Die folgenden Themenbereiche können u.a. im Forschungstagebuch festgehalten und bearbeitet werden:

- Die eigenen *Präkonzepte* zum Forschungsfeld und Untersuchungsthema: Alles was ich zu Beginn meines Forschungsunternehmens über das Thema bzw. das Untersuchungs-

feld weiß, ahne, vermute, fürchte, hoffe, anstrebe etc. Die Umgehensmöglichkeiten damit: Was habe ich darüber gehört? Was habe ich zum Thema gelesen? Wie wird darüber in meinem Fach geredet? Was habe ich selbst oder was haben Personen meines Umfeldes in dieser Hinsicht am eigenen Leib erfahren – Episoden und Fälle? Inwiefern betrifft mich das Thema? Was löst es bei mir aus? Will ich dort etwas erreichen, verbessern? Wenn es mich, im Unterschied zu anderen Mit-/Forschenden, gar nicht betrifft: Wie mag das kommen?

- Eigene *Erlebnisse* und *Berührungspunkte*, die mit dem Problemthema in Zusammenhang gebracht werden können: Wenn ich mit einem Forschungsthema, das mich interessiert und beschäftigt, umgehe, werde ich oftmals am Tag an Dinge denken und auf Sachverhalte stoßen, die damit in Zusammenhang stehen. Ich werde möglicherweise assoziierte Phantasien und Träume haben. Diese Dinge sind es Wert, beachtet und festgehalten zu werden: Sie liefern einen Ideen- und Materialfundus, der im Lauf des Forschungsprozesses interessant und nützlich werden kann. Durch das Führen des Forschungstagebuchs wachsen sowohl meine Konzentration, Selbstaufmerksamkeit und Achtsamkeit bezüglich des Themas wie mein schriftlich fixiertes Ideenmaterial, mit dem ich theoriebildungsbezüglich arbeiten kann.
- Problem- und theoriebezogene Aufzeichnungen (*Memos*): Wenn ich Literatur zum Thema lese, wenn ich einen einschlägigen Film sehe, wenn ich Erlebnisse mit dem thematischen Feld habe, wenn ich mit anderen über das Thema spreche – in vielen alltagsweltlichen Situationen entstehen Ideen, Konzepte, Hypothesen u.Ä. Das Forschungstagebuch ist ein Ort, an dem solche Gedanken festgehalten werden können. Es tauchen z.B. Begriffs-, Kategorisierungs- und Modellierungsideen auf, es entstehen Gedanken zum theoretischen Sampling (Welcher empirische Fall ist unter diesem Gesichtspunkt interessant?), es kommen Theoriebereiche in den Blick, um die genauer inspiziert werden sollten, es können Überlegungen zu neuartigen Perspektiven und Kontrastierungen zustande kommen. – In diesem Punkt können sich *Forschungstagebuch* und *Memos* als Schreib-Modi in die Quere kommen, überschneiden oder ergänzen – und die Protagonistin muss für sich einen passenden Weg der Aufteilung, Organisation und Koordinierung finden.
- *Selbstreflexion, Dezentrierung*: Die Arbeit mit dem Forschungstagebuch hält an zu forschungsbegleitender kritischer Distanznahme bezüglich des eigenen Handelns, zum Von-außen-Betrachten des Agierens im Forschungszusammenhang, zum Blick auf die eigenen Denk-, Handlungs- und Entscheidungsmuster. Man kann die auftretenden Eigenresonanzen, die Reaktionen am Forscherkörper etc., dort schriftlich festhalten und sie (gleich oder/und später) analysieren. Man kann sich so darin üben und daran gewöhnen, aufmerksam und achtsam zu sein für themenbezügliche Geschehensaspekte aus unterschiedlichen Feldern/Bereichen und für das, was sie bei mir auslösen: Das Interaktionsfeld mit den Untersuchungspartnern, das Interaktionsfeld mit den Ko-Forschenden und den anderen Beteiligten aus dem Forschungszusammenhang (Studienkontext, Fachdisziplin, Betreuer ...), die sich entwickelnde oder auch ausbleibende Dynamik der theoretischen Konzeptbildung (Wandlungen der Sichtweise, Sprünge der

Erkenntnis – stagnierender Erkenntnisfortschritt, Barrieren des theoretischen Vorkommens etc.).

### 6.8.3.3 Funktionen des Forschungstagebuchs

Es gibt eine Vielzahl und Vielfalt von Zwecken und Funktionen, die bezüglich der Forschungstagebuch-Praxis von Interesse und Bedeutung sein können. Hier einige Möglichkeiten:

- Der Beginn des Führens eines Forschungstagebuchs kann so etwas wie ein *Startsignal* für den Arbeitsprozess darstellen: „Jetzt geht es los!“
- Dieser Start kann auch eine gewisse *Identitätskonstituierung* beinhalten: „Jetzt bin ich RGTM-Forscher/in!“
- Die Tagebuchpraxis kann ein Anhalt und *Korsett* für das kontinuierliche Am-Ball-Bleiben darstellen, die Tages-/Wochenaktivität bezüglich der eigenen Forschungsarbeit in gewissem Maße „rechenschaftspflichtig“ (gegenüber dem Tagebuch-Buddy) machen: „Heute muss ich noch schreiben!“
- Das Tagebuch ist eine Form von erweitertem Gedächtnis, *Erinnerungsspeicher*. Es ist ein Hilfsmittel gegen das Vergessen, gegen das Verlorengehen von Gedanken und Erfahrungen: „Das muss ich unbedingt festhalten!“ Am Ende eines persönlichen Forschungsprojekts wird man sich ohne eine derartige dokumentarische Stütze nicht mehr in seine kognitive, konzeptuelle, affektive Welt des Projektbeginns oder vergangener Projektphasen zurückversetzen können.
- Das Tagebuch dokumentiert eine *Chronik* des Prozesses der Gedanken, Überlegungen, Schritte, Krisen, Wendungen etc. in ihrer zeitlichen Abfolge.
- Das Tagebuch ermöglicht eine retrospektiv-prospektive Bilanzierung und Reflexion des eigenen *Forschungswegs*: Wie bin ich dahin gekommen, wo ich heute bin? Wie haben sich die gedankliche Konzeptualisierung und Fokussierung des Themas, meine Aufmerksamkeit, Interessen und Haltungen gewandelt? Welche Um-/Wege bin ich gegangen? Was ist eine realistische Zielsetzung für mich?
- Das Tagebuch ist ein Ort, an dem eine Forschende sich ihre (auch unverstandenen) Gefühle, Freuden und Frustrationen „von der Seele“ schreiben kann, gewissermaßen ein *Ventil* für ihre Emotionen: Was macht mich neugierig, zieht mich an, regt mich auf, langweilt mich, schreckt mich ab, entmutigt mich, lässt mich ver-/zweifeln ...?
- Das Tagebuch als *Schule der Achtsamkeit*, als Mittel der *selbstbezüglichen* und *theoretischen Sensibilisierung* und *Reflexion*: zur Fokussierung der Aufmerksamkeit hinsichtlich persönlich-affektiver Verquickungen mit dem Thema, eigener Körper-Resonanzen und Assoziationen aus dem Kontakt mit dem Feld und seinen Mitgliedern, eigener Werthaltungen, Denk- und Handlungsmuster, zur Inspiration und Förderung von Heuristiken im „Lesen“ der Daten auf dem Weg zu einer problembezogenen Theorie, auch zur Reflexion des Arbeitskontextes und des Projektfortschritts.

- Das Tagebuch ist ein Ort der *Schreibpraxis*, eine Form, in der die schriftliche Verfertigung und Entwicklung von Gedanken geübt und kultiviert werden kann.
- Das Tagebuch kann auch ein Ort der *Sortierung*, *Ausarbeitung* und *Strukturierung* von Gedanken, Überlegungen, Modellierungen sein; ein Instrument, das bei der *thematischen Fokussierung* helfen kann; ein Ort, an dem u.U. auch *Memos* abgelegt, elaboriert und systematisiert werden können. Ein solcher Berührungs- und Überschneidungsbereich zwischen *Tagebuch*- und *Memo*-Schreiben muss in den Handlungs-Routinen der Forschenden organisiert werden.

#### 6.8.4 Memos

Das *Memo*-förmige Darstellen und Bearbeiten von Sachverhalten, Erfahrungen, Erlebnissen, Ideen, Konzepten, Theorieentwürfen etc. ist zentraler Bestandteil der R/GTM-Arbeitskultur und soll nach unserer Vorstellung (ebenfalls) den gesamten Prozess eines R/GTM-Projekts begleiten. Corbin und Strauss heben vielfach die Unabdingbarkeit des *Memo*-Schreibens für den Forschungsprozess hervor (z.B. 1990, S.10; 2015, S.106ff.) – als notwendige Analyse- und Konzeptualisierungsweise auf dem Weg der Theorieentwicklung.

Beim Begriff *Memo* im Vokabular der R/GTM handelt sich um einen extensional offenen Ausdruck, der vielerlei Ausdeutungen und Phänomene umschließt: Aufzeichnungen zum Thema, zum Forschungsfeld, zur Verquickung und Berührung mit der eigenen Person, zur Wandlung der eigenen Sichtweise des fokussierten Problembereichs, zu Felderlebnissen, zur Interaktion mit Personen im Feld, zu Behagen und Unbehagen, zu Leseerfahrungen, zu Reaktionen in der eigenen Forscherinnen-Gemeinschaft, zur Forschungsplanung, zu „Erleuchtungen“ und „Sackgassen“ aller Art. Bei dieser Charakterisierung wird erneut die Überschneidung bzw. *Grauzone* zwischen den Schreib-Formaten *Forschungstagebuch* und *Memo* deutlich.

Mit dem (einmaligen) Schreiben und Ablegen von *Memos* ist es allerdings oftmals nicht getan. Die Forschende muss in rekursiven Schleifen erneut auf die *Memos* zurückgreifen. Einzelne *Memos*, *Memo*-Themen bzw. -Stränge können im Laufe des Prozesses fortgeschrieben und elaboriert werden. Die *Memos* können immer wieder neu geordnet und sortiert werden. *Memo*-Schreiben heißt auch: *Neu-*, *Um-* und *Fort-Schreiben*. Das Postulat des hochfrequenten Schreibens zielt auf die Förderung einer permanenten analytischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsprojekt, den hervorgebrachten Materialien, mit der eigenen Person und Rolle, dem Verstehen und Interpretieren, Interagieren und Handeln als Forschender, der Entwicklung von Kategorien und Modellvorstellungen.

Das *Memo*-Schreiben kann einer Forschenden dabei helfen, Eindrücke aus Daten bzw. Dokumenten (Transkripten, Beobachtungsaufzeichnungen, ...), aus unausgegorenen Gedankensplittern (Assoziationen, Bauchgefühlen, Träumen etc.), aus Interaktionserlebnissen im Forschungsfeld (Barriere-Überwindungen, kommunikativen Komplikationen, Fraterisierungen, Kontaktabbrüchen, Eigenresonanzen aus Interaktionen mit Feldmitgliedern

etc.), aus ersten Überlegungen zu theoretisch interessanten *Kodes* bzw. *Kategorien* ... zu fokussieren und dabei konzeptuelle Ideen zu erfinden, zu entwerfen, auszuarbeiten, zu kondensieren. *Memos* können als zentrale operative Verbindungsstücke im *Konzept-Indikator-Verhältnis*, zwischen den Ebenen der fokussierten *Phänomene* (Erlebnisse, Daten) und der *theoretischen Konzepte* (Kategorien), betrachtet werden. Durch *Memo*-Schreiben wird das Entstehen von Kategorien, Modellen, Fokussierungen etc. initiiert, gebahnt und befördert. Es werden (neue) theoretische Gedanken durch Heranziehen des Hintergrund-/Wissens der Schreibenden, durch Einsatz ihrer theoretischen Sensibilität ans Licht gebracht. Das *Memo*-Schreiben spielt eine zentrale Rolle bei der Umsetzung des GTM-Postulats: *Konzeptuelles Denken von Anfang an!* Neben einer *Konvergenz*-Ausrichtung im Sinne der Ausarbeitung von Kategorien und Modellen, zu denen es bereits einen Titel, eine Überschrift, eine theoretische Vorstellung gibt, können *Memos* auch zur *Divergenz*-Stimulation beitragen: Sie öffnen und inspirieren das Suchfeld, sie führen ins Neuland, sie lassen neue Fragen entstehen, es können Überlegungen auftauchen, die den bisherigen Denk- und Such-Horizont übersteigen. Mit dem *Freestyle*-Format des *Memo*-Schreibens ist auch die Intention verknüpft, Handlungsräume für Kreativität und persönliche Stilbildung zu eröffnen, den Forschenden ein Format für das Zustandebringen einer sowohl innovativen wie analytisch tiefgehenden Theoriestruktur zu bereiten (s. Glaser 2014).

Durch die Ausdifferenzierung unterschiedlicher *Memo*-Typen wird ein Spektrum von Aspekten des Forschungsgeschehens aufgespannt, die im Zusammenhang mit der angestrebten Theoriebildung als bedenkenswert und reflexionswürdig herausgestellt sowie an die Phasen des Forschungsprozesses angepasst werden (Strauss 1991a, S.153ff.; Strauss und Corbin 1996, S.169ff.). In der jüngeren methodologischen GTM-Literatur wird dem *Memo*-Schreiben zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet (etwa Birks et al. 2008; Lempert 2008; Birks und Mills 2015; Charmaz 2014, S.162ff.; Corbin und Strauss 2015, S.106ff.).

Unter der reflexiven Akzentuierung des RGTM-Forschungsstils bekommen *selbstbezügliche Memos*, in denen die Beziehung und Interaktion der Forscherperson zu/mit seinem Thema, Forschungsfeld und/oder den Untersuchungspartnern fokussiert und für die Theoriebildung fruchtbar gemacht werden, große Bedeutung. Der programmatisch offene (provisorische, skizzenhafte, zwanglose, spielerische) Modus des *Memo*-Schreibens eröffnet Möglichkeiten, die Vagheit subjektiver Eindrücke und die häufig schwer verbal ausdrückbaren Gefühle aus dem persönlichen Resonanzraum des Forschenden festzuhalten, zu bearbeiten, zu interpretieren, bezüglich ihrer Erkenntnispotenziale aufzuschlüsseln – etwa in neue Suchrichtungen oder vertiefende Forschungsfragen umzuwandeln, für die dann Wege und Möglichkeiten der Exploration und Annäherung gesucht werden. Eine schreibende Auseinandersetzung mit den *Resonanzen am eigenen Körper* des Forschenden und deren auslösenden Bedingungen sowie mit den beobachteten/vermuteten Auslösungen durch den eigenen *Reizwert* als (anwesende, beobachtende, interagierende) fremde Person im Forschungsfeld schärft den Blick für die subjektbedingten Seiten und Hervorbringungen im Forschungsprozess, fördert und schult die *theoretische Sensibilität* der Forschenden für diese ko-konstitutive Geschehensdimension (Devereux 1988; Jasper 2005).

### Memos zu ...

Memos lassen sich nach den unterschiedlichen *Aspekten ihres Inhaltsbezuges* charakterisieren. Wir geben einige Beispielbereiche, die Liste ist erweiterbar.

Es lassen sich *Memos* verfassen ...

- ... zum *Forschungsthema*: Worum soll es gehen? Was „weiß“ ich schon? Was ist mir rätselhaft? Welche möglichen Fokussierungsaspekte gibt es? Was ist mir gerade an Neuem aufgefallen? Wie heißt mein Thema *heute*?
- ... zu den *disziplinären Präkonzepten*: Welche theoretischen Begriffe (Konstrukte) sind in meiner Fachrichtung für Konzeptualisierungen meines Problemanliegens derzeit üblich/gängig? Welchen Weg kann ich gehen, um sie (erst einmal) „einzu-klammern“ und zu anderen Begrifflichkeiten zu kommen?
- ... zu meiner *persönlichen Berührung* mit dem Thema bzw. Problemfeld: Inwiefern bin ich selbst als Person, in meiner Lebensgeschichte in das Themenfeld verwickelt? Wie bin ich engagiert? Welches ist „meine Partei“? Was bedeutet das für mein Interesse, meine Wert-/Haltung, meine Gefühlswelt?
- ... zum *Forschungsfeld* und den *Feldmitgliedern*: Sind sie mir die dortigen Akteure un/bekannt und un/vertraut? Was halte ich von ihnen? Woran erinnern sie mich? Wie kann ich mit ihnen umgehen? Was denken sie von mir? Wofür halten sie mich? Welche sozialen Strukturen, Netzwerke, Hierarchien, Koalitionen, Entscheidungswege dort kenne oder erahne ich? Wie empfängt mich das Feld? Sind die Mitglieder offen, verschlossen, misstrauisch, vertrauensselig? Wer ist an Nähe zu mir interessiert – wer bleibt auf Distanz? Wie muss ich mich stylen, wenn ich ins Feld gehe? Welche Art von Kommunikation ist „erlaubt“, welche „verboten“?
- ... zu Möglichkeiten der Aufnahme von *Forschungskontakten*: ergiebige Ansprechpartner, Gatekeeper, Vorgehensplanung, Theoretical Sampling, Feld-Kodex des Hereinlassens von „neugierigen Fremdlingen“, Möglichkeiten von Vertrauensbildungsarbeit, womit kann ich bei der Kontaktknüpfung „punkten“?;
- ... zu den Interessenlagen der *Auftraggeber* meiner Forschungsarbeit (wenn es denn solche gibt) und deren Einfluss auf die Feldkontakte und mein Agieren: Wie wird mein Auftrag im Feld eingeführt? Was soll ich herausbekommen? Was soll ich (nicht) sehen? Was soll ich (nicht) schreiben?
- ... zu *operativen Planungen*: Welche Arbeitsschritte liegen als Nächstes an? Was muss jetzt, was kann später entschieden werden? Welche Kontrastierungen können interessant sein? Welche Art von Fällen will ich in meine Theorie einschließen? Wo muss/will ich Grenzen ziehen?
- ... zu *ethischen Fragen*: Verletzbarkeiten und Gefährdungen meiner Untersuchungspartner, meine Verantwortlichkeiten, Parteinahmen, Anonymisierungserfordernisse, Nützlichkeit meiner Forschung für das Feld, für andere;
- ... zu Erlebnissen in der *Forschungsinteraktion*: in Interviewgesprächen, bei Feldkontakten, Erfreuliches und Unerfreuliches, Stockungen und Krisen, Irritationen und Kontakt-Abbrüche, Nähe-Herstellung und Distanzierung, Fraternisierungs-

Neigungen; ggf. Austausch zu den parallelen Eindrücken und Reaktionen meiner Mitforschenden;

- ... zu Vermutungen über Effekte der *Anwesenheit* und Fokussierungsaktivitäten *der Forschenden* im Feld bzw. gegenüber den Untersuchungspartnern: Beobachtungseffekte, Vertrauen und Misstrauen, Zeigen und Verstecken;
- ... zur Verschiedenartigkeit der *Deutungsperspektiven* von Beteiligten bzw. Feldmitgliedern: Welches sind für die Theoriebildung interessante Akteurs-/Beobachter-Perspektiven, die verglichen werden können? Unterschiede zwischen beteiligten Professionen, „Häuptlingen“ und „Indianern“, Differenzen zwischen meinen Geschehensverständnissen und denen meiner Ko-Forschenden;
- ... zu *Kodier-Ideen*, im Anschluss an eine Kodier-Sitzung: Welche Codes bzw. Konzeptideen sind aufgetaucht? Für das Themeninteresse aussichtsreiche, weniger aussichtsreiche Codes? Erste Begriffs-Explikationen;
- ... zu Codes bzw. *Kategorien-Ideen*: Konzepte, Eigenschaften, Dimensionen, Kontraste, Relationen, deren theoretisches Weiterspinnen;
- ... zur *sprachlichen Benennung* von Konzepten: *In-Vivo-Code*-Funde, eigene Benennungsversuche, Abgrenzung gegenüber und Ähnlichkeiten mit theoretischen Begriffen aus verwandten Theoriewelten;
- ... zu *Diagrammen*: Kondensierung von Gedankenkomplexen, Überlegungen zur Relationen-Bildung, Öffnung der Suche nach neuen Fallgruppen;
- ... zur *Sortierung/Systematisierung* von Kategorien: Kategorien-Relevanzen, Zusammenhangs- und Ablauf-Ideen;
- ... zur *Modellbildung*: soll es *die eine* Kernkategorie geben? Welche Modellierungs-Logiken sind für meine Kategorienwelt und mein Forschungsanliegen passend? Welche davon soll ich wählen?
- ... zur *Theorie-Darstellung*: Wie kann ich meinen Forschungsweg und meine Theorie angemessen dar-/vorstellen? Finde ich eine passende *Story Line*? Wieweit muss ich bei der Präsentation die Vorgaben des Kontextes (Konventionen des Fachs etc.) berücksichtigen?
- ... zur Einordnung in die Welt *vorgängiger Forschungsergebnisse* und Theorien: Verbindung mit der Literatur zum Thema, Theorien und empirische Forschung, Anschlussfähigkeiten, Differenzen, Innovationscharakteristik;
- ... zur *praktischen Bedeutsamkeit* und Nützlichkeit des Projekts: potenzielle Interessenten, Interessenperspektiven, Umsetzungsmöglichkeiten, Verwertbarkeit, Anwendungs-Gefahren;
- ... zur Einbettung des Projekts in *meinen Forschungskontext*: meine Peers, Solidarität, Konkurrenz, Forschungsgruppe, Betreuer, Gutachter;
- ... zu *Besprechungen* meines Projekts in einer *Forschungswerkstatt*, im Kolloquium meiner Betreuerin, bei Vorträgen;
- ... zu subjektiven *Befindlichkeiten* in Hinsicht auf ein *Vorankommen* mit dem Forschungsprojekt: Unsicherheit, Stagnation, Verwirrung, Krisen, Torschluss-Panik – aber auch Erkenntnisfreude, Flow, Stolz, Größenphantasien;

- ... zum (rückblickenden) Verstehen des *eigenen Forschungswegs* – etwa im Anschluss an eine Lektüre des *Forschungstagebuchs*: Wandlung von Sichtweisen und Haltungen, Umfokussierungen der Themenstellung, Entdeckung „blinder Flecken“, wie kam das zustande?;
- ... zu Möglichkeiten des *Präsentierens* des Projekts gegenüber unterschiedlichen *Rezipientengruppen*, an verschiedenen Publikationsorten: Leser- und Hörer-Interessen, Adressierungs-Überlegungen, Chancen und Gefahren für mich, für mein Forschungsfeld;
- *Vermischtes*: Über Träume, Lektüreerlebnisse – Zeitung und Belletristik, Filme mit möglichen Bezügen, Begegnungen, beeindruckende Persönlichkeiten, Anknüpfungsmöglichkeiten im Feld für andere Belange, Reaktionen von Angehörigen aus meiner persönlichen Umgebung etc.

### Hinweise zum praktischen Umgang mit Memos und dem Memoschreiben

Beim Schreiben von *Memos* muss jede Forschende die eigene Form und Arbeitsweise entwickeln und kultivieren. Dazu gehören Phantasie, Mut und Experimentierfreude – sowie auch Disziplin und Ausdauer.

- Das *Memo*-Schreiben soll möglichst *nicht aufgeschoben* werden. Wann immer der Forscherin memo-geeignete Gedanken in den Sinn kommen, sollen gerade ausgeübte Tätigkeiten für die Schreibarbeit unterbrochen werden („Stop and memo!“). In der eigenwilligen Ausdrucksweise Barney Glasers (2013, S.3; unsere Übersetzung): „Was immer Du gerade machst – halt ein und schreib ein Memo, wenn dir eine Idee in den Sinn kommt. Wach auf, unterbrich die Arbeit, die Muße, den Sex, das Autofahren etc. und schreib ein Memo, bevor du den Gedanken wieder verloren hast!“
- Beim *Memo*-Schreiben ist es meist günstig, *zügig* und *ohne Zögern* zu schreiben, keine grüblerische Attitüde dabei an den Tag zu legen. Für eine gedankenvolle Ausarbeitung und Vertiefung einer Memo-Notiz ist anschließend oder später Zeit.
- *Memos* werden mitunter mit *Papier und Stift* erstellt, als Einträge ins *Forschungstagebuch*, auf lose Notizzettel etc., sie können in einer *elektronischen Datei* (PC, Tablet etc.) oder als gesprochener Text und *Audio-Dokument* auf dem Handy festgehalten werden. Das eine lässt sich durch einen Bearbeitungsschritt ins andere überführen. *Memos* dürfen bei ihrer Entstehung unordentlich, unvollständig, fragmentarisch, chaotisch sein.
- *Memos* sollen eine *Datierung* bekommen: Wann sind sie entstanden? Wann sind sie eventuell überarbeitet worden? Gab es einen Anlass des Schreibens, der interessant sein könnte?
- *Memos* sollten *getrennt von den Daten* aufgezeichnet werden – also nicht an den Rand von auf Papier ausgedruckten Transkripten. Andererseits sollen in den *Memos nachvollziehbare Links* zu Dokumenten bzw. Datenstellen (Transkript-Passagen etc.) vermerkt werden, wenn solche als Inspirationen (Indikatoren) fungiert haben.

Zur Unterstützung derartiger Verknüpfungen kann die Verwendung von QDA-Software nützlich sein.

- *Memos* sollen (u.U. erst nach ihrer Fertigstellung) mit einer treffenden *Überschrift* versehen werden: Worüber habe ich geschrieben bzw. nachgedacht? Gibt es dafür ein passendes *Schlagwort*. Die Wahl der Überschrift kann im Zusammenhang mit der Entwicklung und Benennung von *Kategorien* Bedeutung gewinnen, insofern lohnen hier gedankliche Mühe und Sorgfalt. Eventuell gibt es auch *Bezüge* zu anderen *Memo*-Themen, die sich schon im Konzeptualisierungs-Fundus befinden, die hier vermerkt werden können.
- *Memos* können im Laufe der Projekt-Zeit *fortgeschrieben* werden: Nach ihrer Entstehung lassen sie sich weiter überarbeiten, anreichern, vertiefen. Sie können sich – als *Memo-Serie* – zu einer sprudelnden Quelle weiterführender Überlegungen entwickeln und als nützlich mit Blick auf die *theoretische Sättigung* von Konzepten erweisen. Ein thematischer *Memo*-Pfad kann aber auch austrocknen, sich als uninteressant oder als gedankliche Sackgasse erweisen. Eventuell kann ein „abgestorbener“ Ideen-Zweig in späteren Projektphasen wiederbelebt werden. Ein solches Aufblühen und Austrocknen von *Memo-Linien* kann Hinweise auf eine (mögliche, sinnvolle, ergiebige) *Fokussierungsentscheidung* thematischer Konzepte bzw. Ausrichtung liefern.
- *Memo*-Schreiben soll nicht unter ein verfrühtes Ordnungsobligat gestellt werden. Das *Sortieren* und die Herstellung von *Systematik* kann nachfolgenden Arbeitsphasen überlassen werden. Vergleichen, Kontrastieren und Sortieren von *Memos* können dann bei der Bildung übergeordneter theoretischer Strukturen helfen (Dimensionalisieren, Diagramm- und Modellbildung).
- Die Forscherin sollte sich im Rahmen ihrer „Kultur“ des *Memo*-Umgangs um eine Ablage-Systematik bemühen, so dass ein Wieder-/Finden und Sortieren von Aufzeichnungen gewährleistet sind. *Memos* sollen im Laufe der Zeit in einem (offenen, revidierbaren) *Ordnungssystem* abgelegt, archiviert werden. Dabei können Zettelkästen, Textdateien auf dem Computer oder QDA-Software helfen. Diese Arbeitsweisen sind prinzipiell gleichrangig, die Technologien sind zum Teil geschmacksabhängig, und sie wandeln sich – ihre Auswahl soll persönlichen Präferenzgesichtspunkten folgen.
- Das *Memo-Archiv* entwickelt sich mit der Zeit zu einem *Fundus an theoretischen Ideen*, die im Projektverlauf (aus-, neu-) sortiert werden können, um sie in die Konzeptualisierung der sich konfigurierenden gegenstands begründeten Theorie zu integrieren – oder sie zu Bestandteilen nachfolgender Projekte umzudeklarieren: Was behandle ich hier und jetzt – was verschiebe ich auf ein späteres Forschungsvorhaben?
- Ausgewählte *Memos* können zu *finalen Darstellungen* des Forschungsprojekts (seiner Ergebnisse, seines Verlaufs) herangezogen und dort eingebaut werden, um bestimmte Phänomene, Überlegungen und Entscheidungen transparent zu machen, exemplarisch zu illustrieren. Mitunter lassen sich elaborierte *Memos* auch als Text-

teile für eine spätere Veröffentlichung verwenden, beispielsweise als Bestandteil der Ergebnispräsentation oder -interpretation, im Rahmen der Explikation des Gehalts von *Kategorien* oder ihrer Zusammenhänge mit dem bisherigen Forschungsstand zum Thema.

Zur Illustration geben wir einige Ausschnitte aus *Memos*, die aus zwei Projekten unserer eigenen Forschungsarbeiten stammen. Diese beziehen sich einmal (1) auf Überlegungen zum Forschungsweg, dem eine reflexive Durcharbeitung der Geschehens-Chronologie aus dem *Forschungstagebuch* aus einem Feldforschungsprojekt in einer *Schule für Schwerhörige* zur Frage ihrer *Organisationsentwicklung* zugrunde liegt. Anschließend (2) gibt es einen Ausschnitt aus einer Serie von *Konzeptentwicklungs- und Fokussierungs-Memos*, die einem Projekt zu *Vorgänger-Nachfolger-Übergängen* in unterschiedlichen Institutions-/Organisations-Kontexten entstammen.

### **(1) Memo zum Sichtweisen-Wandel der Forschenden in einem Feldforschungs-Projekt**

Aus einer *Memo-Serie* zur retrospektiven Reflexion des Wandels unserer gegenstandsbezogenen Sichtweise und Aufmerksamkeit in einem Feldforschungsprojekt in einer Förder-/Sonderschul-Einrichtung für Schwerhörige (s. Heeg 1991; 1996a; Schwöppe 1999):

Seit Ende der 1980er Jahre hatten wir zunächst informelle Forschungs- und Austausch-Kontakte zu diesem Feld geknüpft und haben uns – gemeinsam mit Studierenden-Gruppen – später „mit Auftrag und Genehmigung“ der Schulleitung und der einschlägigen Schulaufsichts-Behörde der Frage der *Organisationsentwicklung des Schulsystems* zugewandt. Es ging in dieser Zeit – vor allem aufgrund einer Initiative der Schulleitung in Form eines sogenannten *Schulversuchs* – darum, hörgeschädigte Kinder schon im vorschulischen Bereich durch Maßnahmen der *Frühförderung* pädagogisch zu erreichen. Dabei suchten Lehrende der Schule die Kinder zur Einzelförderung in ihrem häuslichen Feld auf – sogenannte *ambulante Maßnahmen* der Sonderschule. Dies stellte eine große Veränderung des Tätigkeitsprofils der Sonderschul- bzw. Schwerhörigenlehrer dar und führte in der Schule sowie im organisationalen Umfeld zu Konflikten (s. Heeg 1996b). Unser Blick auf die Problematik hörgeschädigter Menschen weitete sich im Laufe der Zeit u.a. durch Kontakte mit erwachsenen Schwerhörigen und Gehörlosen, die uns von ihrer Schulzeit und ihrer Lebensgeschichte danach erzählten.

**Persp-MEMOS**

Franz Breuer – 29.4.1997

**Entwicklung/Veränderung „unserer Perspektive“ im Laufe der Beschäftigungs-Zeit mit der Schwerhörigen-Schule in ihrer Geschichte und ihrem Umfeld**

[Anmerkung: Die Kennung oben bedeutet, dass es sich um das *fünfte Memo* innerhalb einer Serie von Überlegungen zur *Forschungs-Perspektive* bzw. zur Dynamik der Themenfokussierung handelt.]

Unser Einstieg ins Feld erfolgte über die Gatekeeperin, Frau Daum, die als Konrektorin Teil der Schulleitung, Protagonistin der Einführung und Systematisierung des Tätigkeitsbereichs der „Ambulanten Maßnahmen“ war und über ihre Arbeit in der angegliederten „Beratungsstelle für Hörgeschädigte“ im Schnittpunkt dieser Aktivitäten stand sowie einen „kritischen Dialog“ mit dem Schulleiter, Herrn Bobrowski, pflegte. Das geplante Unterfangen (als sogenannter *Schulversuch* deklariert) war zudem eingebunden in Kontroversen mit der benachbarten Gehörlosenschule, mit der es Konkurrenz und gravierende Meinungsdivergenzen auf mehreren Ebenen gab. Wir wurden von Schulleitungsseite auf das Schulversuchs-Konzept angesetzt und auf dessen „wissenschaftliche Begleitung“ orientiert.

Von daher ergab sich unser Interessen-Schwerpunkt hinsichtlich dieses innovativen Bereichs der Schule, der Schulentwicklung sowie der veränderten Aktivitäten (eines Teils) der Lehrerschaft. Lehrer, die diesem Tätigkeitsfeld skeptisch oder ablehnend gegenüberstanden bzw. sich nicht daran beteiligten, waren für uns (zunächst) weniger interessant bzw. lediglich aus ihrer „Gegenposition“ und den damit verbundenen Argumenten und gruppenspezifischen Effekten heraus.

Unsere Aufmerksamkeit für die resultierenden Konsequenzen der konzeptuellen und organisatorischen Innovationsbemühung der Schulleitung für die Stimmung und Diskussionen im Kollegium sowie die Kontroversen mit dem Schul-Umfeld (u.a. bezüglich des Tätigkeitsbereichs Unterricht/Unterrichten) war demgegenüber nur mäßig ausgeprägt. Dieser Aspekt wurde von uns „legitimato- risch ausgelagert“ in begleitende Diplomarbeiten. Allerdings haben wir uns zwischendurch immer einmal wieder gewundert, daß in den Lehrerkonferenzen und Gesprächen, die wir mitbekommen haben, die Seite der Schüler der Schule verhältnismäßig wenig ein behandeltes Thema war.

Unterrichten unter den Bedingungen einer grundlegend veränderten Zusammensetzung des traditionellen „stationären“ Klientels der Schule sowie der grundlegenden Paradoxie der Unmöglichkeit der Realisierung des pädagogischen Integrations-Auftrags der Schule bzw. ihres Personals war uns als Thema in der Zeit unserer Feld-Anwesenheit nicht so dringlich (sicherlich noch differentiell nach Untersucher-Personen: Paul [Heeg] mehr, mir weniger). Eine Einschätzung der Schule bzw. der Schulleitung, diese habe eine „konzeptuelle Vernachlässigung des Bereichs Unterricht“ an der Schwerhörigen-Schule betrieben, die nicht ganz falsch zu sein scheint, könnte dennoch mit unserer eigenen Perspektiven-Beschränkung zusammenhängen. (Frage: Gab es nicht noch einen handschriftlichen Teil des Schulversuchs-Antrags, der nicht öffentlich geworden ist, in dem zu diesem Feld etwas drinsteht?)

Eine gewisse Korrektur und Umwendung meiner Sichtweise erfolgte durch ein verstärktes Eintauchen in die Betroffenen-Perspektive der erwachsenen Schwerhörigen, die über ihre Schul-Erfahrungen sowie ihr „Integrations-Schicksal“ berichteten. Dabei wurde die These der prinzipiellen

Unmöglichkeit des Erreichens vollwertiger sozialer Teilhabe an der (Kommunikations-) Kultur der Guthörenden ein sehr dringlicher und bedrängender Eindruck. Es drängte sich die Fragen auf: Warum haben wir das in unseren Lehrer-Gesprächen so wenig gefragt, dazu so wenig erfahren? Sehen die Lehrer das eigentlich auch so? Müssen sie das verdrängen, um überhaupt in diesem Bereich berufs-/handlungsfähig zu bleiben? Kann man ihre Handlungsstrategien und Fokussierungen als persönliche Versionen auffassen, trotz dieser professionalen Paradoxie einen Bereich eigener „identitätsbezogener Sicherheit“ zu gewährleisten?

Nicht zuletzt ergab sich so eine neue Sicht auf (hauptsächlich „alte“) Lehrer aus der Ära des Schulleitungs-Vorgängers, die der Veränderung des Schul-Charakters skeptisch gegenüberstehen, die ihren Tätigkeitsaspekt „soziale Arbeit mit einer Klasse“ fokussieren, die dem „alten Klientel“ nachhängen und die sich in gewisser Weise von der jetzigen Schulleitung „verlassen“ fühlen. Es ergab sich unsererseits eine neue Wertschätzung für ihre „Vor-Ort-“ und „Unterrichts-Orientierung“ im Kontrast zu der konzeptuellen, schulpolitischen und transschulischen Orientierung der Schulleitung.

## **(2) Eine Memo-Serie zur Entwicklung einer Zeitmuster-Vorstellung im Rahmen von Vorgänger-Nachfolger-Übergängen**

Die nun ausschnitthaft vorgestellte *Memo*-Serie entstammt einer Untersuchung von *Vorgänger-Nachfolger-Übergängen* in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Das Ursprungs-Interesse entstammte dem im vorherigen Memobeispiel angesprochenen Sonderschul-Projekt, in dem wir mit der lang währenden Geschichte der Verarbeitung eines *Schulleiterwechsels* innerhalb der Schule (v.a. aufseiten des Lehrerkollegiums) zu tun hatten. Wir haben uns mit einer solchen Interessenausrichtung anderen Organisationen und sozialen Konfigurationen zugewandt – zunächst bäuerlichen und handwerklichen Familienbetrieben, anschließend aber auch einer Vielzahl weiterer organisationaler und inter/personaler Bereiche. Im Laufe der langjährigen Beschäftigung mit dieser Thematik hat sich die verwendete kategoriale Grund-/Begrifflichkeit gewandelt – ein typisches Phänomen im Rahmen von R/GTM-Projekten. Sprachten wir zunächst von *transgenerationaler Weitergabe* (TGW) innerhalb solcher System-Konfigurationen, so änderten wir unseren „Zentralbegriff“ später in *Vorgänger-Nachfolger-Übergänge* sowie auch in *Weitergabe persönlicher Objekte* (s. Breuer 2009). Dabei haben wir uns u.a. für zeitlich-prozessuale Regelmäßigkeiten bei solchen Übergängen interessiert und dafür bestimmte Konzepte und Ablaufmuster-Vorstellungen entwickelt. Wir geben hier Ausschnitte aus einer *Memo*-Serie zu einer solchen *Verlaufs-/Muster-Idee*. Das erste *Memo* entwickelt diese Vorstellung durch die Auseinandersetzung mit zwei *Fallgeschichten* aus der Domäne der Weitergabe-Regelung in bäuerlichen Familienbetrieben (Hofnachfolge). Im Anschluss daran werden zwei *theoretische Konzepte* zur *Verlaufs-Mustern* im Ansatz entwickelt: *Kohabitation* und *Vakanz*.

**TGW13 – Bezüge: TGW05, TGW07**

Franz Breuer – 11.5.1999

**TGW-Verlauf landwirtschaftlicher Familienbetriebe, unter der Szenario-Bedingung der Betriebs-Weiterführung (angeregt von den Fällen der Hoffamilien *Leer* und *Bäumer*)**

Eine Gliederungs-Idee:

*Vorgeschichte:*

Im Laufe des Regimes der Vorgänger wird (nach traditionellen und familienbezogenen Konzepten) innerfamiliär eine Erwartungsfolie aufgebaut bezüglich der Weiterführung des Betriebs durch einen Nachfolger. Diese Erwartungen/Vorstellungen existieren zunächst v.a. oder ausschließlich vorgängerseitig, werden eher implizit/indirekt/untergründig kommuniziert als direkt/offen/explicit innerhalb der Familie (bzw. möglicherweise direkt/offen unter Mitgliedern der Vorgänger-Generation/en, nicht mit der Nachfolger-Generation). Diese Vorstellungen sind geprägt/beeinflusst von bestimmten traditionellen Konventionen der Hofübergabe (Ältesten-/Jüngstenrecht etc., Gerechtigkeitsprinzipien u.Ä.), können sich im Laufe der Zeit wandeln – etwa je nach Ausbildungsgang, Interessenartikulation, „landwirtschaftlicher Bewährung“ o.ä. der Kinder. In den Interviews mit Mitgliedern der Nachfolge-Generation ist es vermutlich schwierig, etwas über diese Phase herauszubekommen, da sie von der einschlägigen Kommunikation der Eltern relativ ausgeschlossen waren.

*Fall Leer:* Geschwister-Ambitionen, Ausbildungslaufbahnen der Söhne, Ausschlüsse der Töchter aus den Überlegungen (?); Bevorzugungen/Benachteiligungen von Kindern durch den Großvater; die Mutter favorisiert einen impliziten Kandidaten.

*Aushandlung der Nachfolge:*

Konkreter familiärer Entscheidungsvorgang bezüglich der Nachfolge, Person des Nachfolgers, zeitnah an der Übergabe. Die „implizite Stufe“ der Nicht- bzw. indirekten Kommunikation über die Nachfolgeregelung wird abgelöst durch eine Phase der „expliziten Kommunikation“ zwischen Vorgänger- und Nachfolger-Generation. Erwartungen, Ansprüche, Wünsche, Bedürfnisse aller (?) Beteiligten werden relativ offen ausgesprochen und ausgehandelt. Das Interview *Leer/Clara* spricht dafür (S.11, Z.19ff.), daß auch in dieser Situation die intergenerationale Kommunikation nur zwischen den Vorgängern und dem Nachfolger stattfand, die „weichenden Erben“ hierbei nicht mitgeredet haben. Das trifft speziell für den ursprünglich designierten Nachfolger zu. Formelle Gestalt findet diese Phase im Übergabevertrag, in dem die Verpflichtungen des Nachfolgers gegenüber der Vorgängergeneration sowie den weichenden Erben festgelegt werden. Häufig wird hier noch so etwas wie eine *Probezeit* eingefügt: Der Hof wird nicht sofort überschrieben, sondern zunächst mal (für ein Jahr oder länger) an den designierten Nachfolger verpachtet.

*Fall Leer:* familiäre Konstellation, aktuelle intervenierende Ereignisse (Krankheit des Vaters, Notwendigkeit einer raschen Übergabe-Entscheidung, Ausbildungsende Gustav), hinzutretende Ehefrau Gustavs als Katalysator der familiären Kommunikation, es kommt zur Umentscheidung bezüglich des Nachfolgekandidaten.

*Kohabitation:*

Familiäre *Etablierung und Verarbeitung* der Nachfolgeregelung unter der Bedingung der *Koexistenz* von Angehörigen der Vorgänger- und der Nachfolger-Generation. Es folgt nun eine längere („siebenjährige“ bei *Leer*, „zehnjährige“ bei *Bäumer*) Phase der Nachverarbeitung der Umsetzung der Nachfolgeregelung: *Kohabitation*. Die Beteiligten müssen sich mit ihren neuen Rollen arrangieren und aufeinander einspielen. Es gibt Konflikte und Friktionen, die etwas mit „Festhalten“, Nicht-trennen-Wollen, Nicht-abgeben-Wollen etc. zu tun haben. Es gibt eine längere und schwierige Phase des Aushandelns von Gemeinsamem und Getrenntem zwischen den Generationen. Im glücklichen Fall gewinnen die Nachfolger zunehmend Akzeptanz der Vorgänger und Autonomie ihres Handelns/Entscheidens. Kriterien: ökonomischer Erfolg, persönliche Entlastung, persönliche Weiterentwicklungen, andere (?).

*Fall Leer:*

- interpersonale Reibereien auf engem Raum, aufgrund des Zusammenlebens im gleichen Haushalt, speziell im weiblichen/hauswirtschaftlichen Arbeitsbereich, der kaum Trennungsmöglichkeiten zuläßt.
- Strategieentwicklung der Nachfolger: Wie können wir mehr Trennung/Separierung einführen?: Den Vorgängern das Altenteil schmackhaft machen!
- Etablierung stärkerer Trennung: Autonomie- und Akzeptanzgewinn auf Nachfolgerseite, Entdeckung neuer Lebensräume auf Vorgängerseite.

*Fall Bäumer:*

- jahrelanges Hinnehmen der Einmischung, Übergriffe, der „drill“- und „nervositäts“-trächtigen Aktionen des (Schwieger-)Vaters vonseiten der Nachfolger, mit „Entschuldigungs“-Anteilen für dessen Verhalten (warum er so ist, nichts dafür kann o.ä.);
- nach vielen Jahren erfolgt ein sagenhafter „hysterischer“ Ausbruch der Schwiegertochter (Tisch mit Porzellanbruch abräumen), seither hat der Schwiegervater „Schuß“ und die geordnete Abgrenzung zwischen den Generationen fällt nun leichter.

*Alleinige Repräsentanz* des Familienbetriebs durch die Nachfolger-Generation:

Nach dem Tod der Mitglieder der Vorgänger-Generation (Varianten: aller Mitglieder, eines „entscheidenden“ Mitglieds o.ä.) erfolgt u.U. noch einmal ein Einschnitt in der TGW-Verarbeitung, z.B.:

- „End-Sieg“ der betriebswirtschaftlichen Nachfolger-Konzeption,
- Neukalibrierung der sozialen Verhältnisse innerhalb der Familie,
- Freiwerden von Mitgliedern der Nachfolger-Generation für neue Lebensbereiche (z.B. Entlastung von Pflege der Schwieger-/Eltern, Wieder-/Aufnahme außerbetrieblicher Berufstätigkeit u.Ä.),
- Neuverfügung über freigewordene Wohnräume.

*Vorbereitung der nächsten TGW:*

Es ist fraglich, ob es Sinn macht, hierfür eine eigene Phase zu modellieren oder dies als „begleitend“ zu allen anderen Phasen (?). Vor-/Überlegungen dazu machen sich Familienmitglieder bereits in vorausgehenden Phasen, ab dem Zeitpunkt, an dem die eigene Übernahme-Entscheidung getroffen ist. Nach den Eindrücken aus den Interviews scheint mir in der jetzigen Nachfolger-Genera-

ration (wenn sie sich selbst als Vorgänger-Generation betrachtet) weniger als bei ihren Vätern die Neigung zu herrschen, einen (den ältesten, männlichen) Nachkommen implizit zum Hofnachfolger zu destinieren, entsprechend zu sozialisieren und die Ausbildungsgänge der anderen Kinder auf Alternativ-Schienen auszurichten. Vielmehr scheinen hier stärker Prinzipien des *Offenhaltens* der Nachfolge-Entscheidung über einen längeren Zeitraum (der Kinder-Aufzucht), der *Beobachtung* der Entwicklung der Nachkommen hinsichtlich Interesse, Neigung und Fähigkeiten und der innerfamiliären *Kommunikation* über das Nachfolge-Thema (in höherem Maße offene Aussprache und Aushandlung) zu herrschen. Diese Prinzipien leiten sich anscheinend einmal aus der retrospektiven Verarbeitung und Einschätzung der selbsterfahrenen Nachfolge-Designation und -Entscheidung, zum anderen aus einem „Blick nach vorn“ auf die Anforderungen an eine erfolgreiche Tätigkeit in einem bäuerlichen Familienbetrieb sowie auf deren voraussehbare zeitgeschichtliche Veränderungen ab.

### TGW37

Franz Breuer – 1.9.1999

#### **Memo zum Konzept Vakanz als eine Übergangsform beim Vorgänger-Nachfolger-Wechsel**

*Vakanz*phasen in Nachfolgeprozessen sind gewissermaßen das „Gegenteil“ von *Kohabitation* zwischen Vorgänger und Nachfolger: Die „Amtszeit“/Anwesenheit von Vorgänger und Nachfolger ist zeitlich auseinandergerückt, es ist eine „Interimsphase“ zwischengeschaltet, in der die (Leitungs-) Position unbesetzt bleibt.

Es gibt Kontexte, für die Vakanzen eher charakteristisch sind und solche, in denen gewissermaßen ein „Vakanzverbot“ existiert. Für letzteres ist etwa das Amt des Bundeskanzlers in der deutschen Verfassung charakteristisch, der nur dadurch abgelöst/gestürzt werden kann, dass jemand anders an seiner Stelle gewählt wird („Konstruktives Mißtrauensvotum“). Welche anderen Beispiele gibt es? „Vakanzverbot“ ist anscheinend für Kontexte bzw. Strukturen charakteristisch, die aus „Überlebensgründen“ handlungsfähig bleiben sollen/müssen.

Die katholische Kirche praktiziert bei der Papst-Nachfolgeentscheidung ein sog. Konklave, bei dem die Wahlmänner nicht eher entlassen werden, als sie eine Entscheidung hinsichtlich eines neuen Papstes gefunden haben („Vakanz-Begrenzung“).

Andererseits gibt es Kontexte, in denen Vakanzen toleriert oder sogar postuliert/geboten werden. Ein charakteristisches Beispiel sind (zeitweise) Stellen im Öffentlichen Dienst, die bei Freiwerden X Monate (etwa 6 oder 9 Monate) unbesetzt bleiben müssen (z.B. Lehrstühle, Schuldirektoren). Das hat primär Ersparnisgründe bei knappen öffentlichen Kassen – spricht aber implizit auch dafür, dass diese Positionen nicht als für das gesellschaftliche bzw. institutionelle Funktionieren unabdingbar angesehen werden (jedenfalls nicht vom „oberen Kontext“). Bei Lehrstuhl-/Professur-Nachfolgen sind die prozeduralen und administrativen Vorgänge vielfach so verlangsamt, dass es charakteristischerweise zu längeren Vakanzzeiten kommt, die provisorisch mitunter durch sog. Vertretungsprofessuren kompensiert werden.

Neben Geldersparnis können Vakanzzeiten von (Leitungs-) Positionen jedoch eine Reihe anderer Funktionen für (institutions-/organisations-interne und -externe) Beteiligte besitzen. Eine Institution/Organisation ohne („starke“) Leitung lässt sich leichter zum „Spielball“ von Interessen

machen. So finden etwa organisationelle Umgestaltungen, Umstrukturierungen, u.U. auch Liquidationen u.Ä. bevorzugt zu Zeiten statt, in denen kein Leiter der I/O vorsteht und diese verteidigt. Das „Wuchern“ von Beteiligteninteressen, die bisher nicht oder nicht erfolgreich zur Geltung/Durchsetzung kamen, ist in Vakanzzeiten leichter möglich. So können sich beispielsweise folgende Beteiligteninteressen in solchen Zeiten verstärkt zu Wort melden:

- I/O-Mitglieder aus der „zweiten Reihe“, deren Interessen bisher nicht recht zum Durchbruch kamen, können die Vakanzzeit nutzen, um nun endlich das zu realisieren, was sie schon lange im Schilde führten, was bisher aber verhindert wurde. Diese Mitglieder haben u.U. den Vorteil, dass sie als (langjährige) „Insider“ recht genau wissen, auf welchem Wege sie unter den aktuellen Vakanzbedingungen ihre Ziele durchsetzen können.
- „Nachbarinstitutionen“, die mit der Vakanz-I/O in irgendeiner Hinsicht rivalisiert haben, können die Interims-Schwäche nutzen, um ihre Position im Verhältnis zu stärken, etwas durchzusetzen, woran sie von der „starken“ I/O bisher gehindert wurden [...]
- „Übergeordnete Kontexte“ können die Vakanzzeit dazu nutzen, organisationelle/strukturelle Umgestaltungen vorzunehmen, die bisher von einem „starken“ Repräsentanten der I/O verhindert wurden oder die innerhalb seiner Amtszeit administrativ zu kompliziert/aufwendig waren. So können etwa Mittelkürzungen leichter realisiert werden, institutionelle Umwidmungen können eher vonstatten gehen [...].

Alle möglichen Interessenten/Beteiligten können die „Strukturschwäche“ der Vakanzsituation dazu nutzen, Wühlarbeit im eigenen Interessen-Sinn zu betreiben, die eigene Position zu verbessern, Front- und Grenzkorrekturen vorzunehmen, von denen man hoffen kann, dass sie der spätere Nachfolger bzw. neue Leiter aufgrund seiner Anfangsprobleme nicht wieder rückgängig machen wird – oder die Vorteile für den Start mit dem neuen Leiter verschaffen.

Für die I/O-Mitarbeiter kann die Zeit der „Leiterlosigkeit“ eine Zeit der Surplus-Belastung sein, deren Ende sie herbeiwünschen – andererseits kann es sich aber auch um eine Zeit der Freizügigkeit, Autonomie, Freiheit von Anweisungen, Bevormundung etc. handeln, die möglichst lange erhalten werden soll.

Das im Vakanzstadium durch das Ausagieren der Partialinteressen erzeugte Chaos schafft u.U. einen Eingangszustand für den Nachfolger bzw. neuen Leiter, in dem dieser zunächst durch Unordnungs-/Chaosbewältigungsarbeit gefordert ist, wobei er möglicherweise auf die Kompetenz bestimmter Insider der I/O angewiesen ist, die sich so einen Machtvorteil verschaffen können. U.U. muss er die „Eigenmächtigkeiten“ und Selbständigkeiten von Mitarbeitern aus der Vakanz-Ära nun zurückpfeifen.

Eine andere Art von Vakanz kommt häufiger bei der Weitergabe privater Geschäfte, Betriebe o.ä. vor: Dabei bleibt nicht die Leiterposition vakant, sondern der Geschäftsbetrieb wird vom Nachfolger für eine (möglichst kurze) Zeit eingestellt – beispielsweise um eine Renovatur, Neuorganisation o.ä. des Betriebs vorzunehmen. „Wiedereröffnung unter neuer Leitung“ ist dann häufig eine Annonce, die diese Phase beendet. Hier haben wir es mit einer Um-/Neugestaltung von Charakteristika der I/O durch den Leitungs-Nachfolger zu tun, mit einem gezielten Setzen eines sichtbaren Schnitts einerseits, im Rahmen der Wahrung von I/O-Kontinuität andererseits (*Neuanfang bei Traditions-wahrung*).

**TGW54**

Franz Breuer – 15.4.2000

**Memo zum Konzept Kohabitation als eine Übergangsform beim Vorgänger-Nachfolger-Wechsel**

Die Normen und Regelemente eines sozialen Systems (die formgebunden-formellen und nicht-formgebundenen/informellen Gesetze, Vorschriften, Traditionen, Benimm-Kodizes etc.) enthalten Vorgaben, die Kohabitationen ermöglichen oder unmöglich machen. Papst sein kann jeweils nur eine Person, eine Auf-/Teilung der Papst-Herrschaft ist nach dem institutionellen Reglement ausgeschlossen. [...] In bäuerlichen oder handwerklichen Familienbetrieben beispielsweise gehört es verbreitet zur Weitergabe-Praxis, dass Senior und Junior für eine mehr oder weniger lange Übergangszeit (in unterschiedlichen formellen und informellen Verantwortungs- und Dominanzverhältnissen) die Leitung des Betriebs unter sich auf-/teilen.

Es gibt also institutionelle/organisationelle Systeme, in denen die gemeinsame bzw. doppelte Einnahme einer Position/Rolle formell erlaubt oder unerlaubt ist. Für manche privaten/privatwirtschaftlichen Systeme sind die Freiheitsgrade häufig größer; in öffentlichen Positionen existiert demgegenüber weitgehend ein Kohabitations-Verbot. [...] Die formellen Verhältnisse werden jedoch informell häufig konterkariert und unterlaufen: Über reglementierte Verbote hinweg kommt es vor, dass ein Vorgänger über das Ende seiner Amtszeit hinaus „hinter den Kulissen“ Einfluss auf die Geschäfte seines Nachfolgers zu nehmen versucht.

[...]

Nicht uncharakteristisch für Kohabitationen dürfte ein gewisses „Ringens um die Interpretation und Verwaltung des Erbes“ zwischen Vorgänger (Vorgänger-Repräsentanten) und Nachfolger sein, eine Auseinandersetzung zwischen Tradition/Kontinuität und Neuanfang/Bruch. Hierbei kann es zu Machtspielen kommen, in die andere Personen und Kontexte des Systems und der Systemumgebung einbezogen werden.

Kohabitations-Szenarien von Vorgänger und Nachfolger lassen sich auf verschiedenen Dimensionen differenzieren, die interessante Relevanzen besitzen können, z.B.:

- Offizielle/formelle vs. inoffizielle/informelle Kohabitation: Zwei Personen „teilen sich“ eine Position nach formell festgelegtem Reglement vs. auf der formellen Ebene gibt es eine eindeutige Positionsinhaberschaft einer Person, „faktisch“ jedoch mischt eine zweite Person (hier: der Vorgänger) mit.
- Explizit ausgehandelte vs. verdeckt ausgehandelte vs. „heimliche“ Kohabitation: V und N haben eine Verabredung getroffen über die Teilung der Positionsinhaberschaft vs. V und N haben diese Teilung zwar nicht explizit verabredet, im praktischen Handeln jedoch ein Aufteilungs-Arrangement, eine „friedliche Koexistenz“, erreicht (reden sich wechselseitig nicht herein, lassen sich ihre Handlungsbereiche o.ä.) vs. Handlungsweisen, Entscheidungen u.Ä. des offiziellen Positionsinhabers (Nachfolgers) werden konterkariert durch einflussnehmende Handlungen des Vorgängers „hinter seinem Rücken“, ohne dass er davon weiß, dies durchschaut o.ä.
- Direkte vs. indirekte Kohabitation: Vorgänger und Nachfolger sind personal direkt/unmittelbar miteinander konfrontiert vs. der Vorgänger hat einen Stellvertreter, einen (oder mehrere) Repräsentanten im System, der seinen Handlungs-Part übernimmt.

- Kohabitation, bei der der Nachfolger vor der Positions-Übernahme bereits Mitglied des sozialen Systems (in einer anderen Rolle) gewesen ist vs. Kohabitationen, bei denen der Nachfolger „von draußen“, als System-Externer, in die Position gekommen ist.
- Kohabitation, bei der der Nachfolger über (interne) Auswahlentscheidung durch Mitglieder des sozialen Systems in die Position gekommen ist vs. bei der der Nachfolger durch die Entscheidung „externer Instanzen“ zum Positionsinhaber wurde.
- Kohabitation, bei der die soziale Verbundenheit von Vorgänger und Nachfolger über die sukzessive Positionsinhaberschaft im institutionellen System hinaus noch durch andere soziale Kontexte konstituiert ist (z.B. Familie, Interessengruppen, Seilschaften o.ä.) vs. bei denen eine solche zusätzliche, parallellaufende Verbundenheit nicht besteht.
- Offene vs. geschlossene „Bewußtheitskontexte“ bezüglich Kohabitation: Einzelne/alle Beteiligte/n sind sich darüber im un-/klaren, daß ein Kohabitations-Zustand vorliegt und behandeln dieses Wissen in Kommunikation mit verschiedenen Beteiligten offen oder verbergen es – täuschen sich wechselseitig – wissen, daß sie sich wechselseitig zu täuschen versuchen u.Ä.

[Anmerkung: in Breuer (2009, S. 204ff. und 216ff.) findet sich die „finale Verarbeitung“ dieser Überlegungen.]

## 6.8.5 Diagramme

Die sprachliche Form der *Memos* wird im Modus von *Schaubildern* durch eine *grafische Darstellungsweise* ergänzt und transponiert. Beschreibungen und Behauptungen können so *gezeigt* werden.

### 6.8.5.1 Das Diagramm-Format

Ein *Diagramm* ist ein Zwitter aus Sprache/Schrift und Bild/Zeichnung. Es ist im Unterschied zum Text, der einen Sachverhalt oder eine Ereignisabfolge sukzessiv Satz für Satz darstellt und entfaltet, eine *simultane* Präsentationsform, die die Dinge in die zweidimensionale Fläche bringt – man kann alles (im Prinzip) *auf einen Blick* sehen und den Blick schweifen lassen. Konzeptuelle Elemente und deren Beziehungen zueinander werden in einer kondensiert-skelettierten Weise visualisiert (Krämer 2009). Im R/GTM-Zusammenhang sind *Memos* und *Diagramme* komplementäre Denkwerkzeuge, sie lassen sich mit wechselseitigem Bezug gestalten, sie können aufeinander verweisen, einander stimulieren und befruchten. *Diagramme* dienen dabei zur Darstellung und Fokussierung, darüber hinaus auch zur Erzeugung neuen Wissens und neuer Sichtweisen. Schmidt-Burkhardt (2012, S.7) spricht von einer *expansiven Erkenntnisfunktion* von *Diagrammen*: „Auf der Basis visualisierter Daten und Fakten lassen sich zeitliche und kausale Zusammenhänge darstellen, Wissen in erweiterter Form von Schrift und Bild fixieren und neue Erkenntnisprozesse generieren.“

In der Geschichte des Forschungsstils der *Grounded Theory* haben *Diagramme* als Visualisierungen und Erprobungen von gedanklichen Konzeptionen bei der Theorie-

bildungsarbeit von Beginn an ihren festen Platz im Fundus der Denkwerkzeuge gehabt: Strauss (1991a, S.190ff.) spricht von „funktionalen Schaubildern“, die einerseits Orientierung im Forschungsprozess ermöglichen und andererseits im Verlauf der Datenanalyse wachsen, komplexer werden und die Herausarbeitung der Beziehungen von Kategorien im Sinne einer integrierenden Theoriedarstellung unterstützen. Auch bei Strauss und Corbin (1996, S.169ff.; Corbin und Strauss 2008, S.117ff.; 2015, S.106ff.) gehören sie zum kanonischen Arbeitsinstrumentarium (s. auch Charmaz 2014, S.218ff.).

### Diagrammatik

Die interdisziplinäre Bewegung der *Diagrammatik* oder *Diagrammatologie* (s. Bauer und Ernst 2010; Schmidt-Burkhardt 2012; Bleumer 2014) führt ihre Entstehung zu meist auf die *Zeichentheorie* von Charles Sanders Peirce (s. etwa 2000) zurück. Sie beschäftigt sich über die Grenzen von Kunst-, Literatur-, Medien-, Geschichts-, Natur- und Technikwissenschaft hinweg mit der Eigenlogik von *Diagrammen* als Darstellungsmedium und Erkenntnisinstrument. Dabei werden deren Charakteristika und Funktionen in einem außerordentlich komplexen zeichentheoretischen Spannungsverhältnis aus Dimensionen-Polaritäten festgemacht. Die dialektische Dynamik lässt *Diagramme* bezüglich ihrer epistemologisch-heuristischen Möglichkeiten wie ihrer Disziplinen- und Genre-Grenzen übersteigenden Integrationskraft interessant erscheinen. Die Bewegung der Diagrammatik befindet sich vor allem seit der Jahrtausendwende in Aufbruchs-Euphorie. Ihre Konturen sind allerdings noch recht unübersichtlich und unscharf. Wir haben aus der Vielfalt der Charakterisierungen einige semantische Polaritäten ausgewählt, von denen in der einschlägigen Literatur die Rede ist, um *Diagramme* bzw. die Diagrammatik in Relation zu anderen Erkenntnis- und Darstellungsformen zu kennzeichnen – zu lesen als *Liste* der „diagrammatischen Urform“ (Schmidt-Burkhardt 2012, S.8) oder als *Memo-Skizze* zur *Dimensionalisierung* des Konzepts *Diagramm*. Auf der rechten Seite befinden sich jeweils die dem *Diagramm* zugeschriebenen Eigenschaften, links die der anderen Darstellungsformen:

Elemente	–	Relationen
behaupten	–	zeigen
symbolisch	–	ikonisch
Wimmelbild	–	Reduktion
narrativ	–	schematisch
diachron	–	synchron
gewohnte Form	–	neuer Blick
fest gefügt	–	spielerisch

Die Betrachterin besitzt bei *Diagramm*-Darstellungen hinsichtlich ihrer Rezeption und Interpretation mehr Freiheitsgrade und wird weniger eng gelenkt als im Fall sprachlicher Texte. Ein Schaubild kann von links nach rechts, von oben nach unten angeschaut

werden, die Betrachterin kann sich in hohem Maße ihren eigenen Reim darauf machen. „Das Diagramm bietet viele Einstiegsmöglichkeiten und Pfade. Es gibt kein Leitsystem. Die Orientierung ist nicht zwingend vorgegeben, sondern Ergebnis der Lektüre. Jeder Betrachter wählt sich einen Ausgangspunkt und erarbeitet sich seinen Weg“ (Schmidt-Burkhardt 2012, S.28). In einem Schaubild können alle enthaltenen Elemente – deren Gestaltung, Platzierung und Relationierung – bedeutungsvoll und informationshaltig sein. Die *Diagramm*-Darstellung kann so zur Öffnung und Erweiterung des Blicks verhelfen, sie kann als Mittel der Entdeckung von Neuem, zur Ideen-Generierung und zur Klärung und Ausarbeitung von Gedanken genutzt werden.

Die Aufgabe, eine *Diagramm*-Darstellung eines Theorie-Ausschnitts zu gestalten, hilft dem Forschenden dabei, eine analytische Distanz zu den Phänomenen bzw. Daten zu gewinnen. Sie fordert von ihm Bemühungen um Konzeptbildung und intensionale *Konzeptklärung*. Wesentliche Charakteristika von *Diagrammen* sind ihre *Skelettierung* und *Abstraktion* im Vergleich zur Reichhaltigkeit narrativer, sprachlich-textueller Prosa-Beschreibungen, ihre *Reduktion* auf prägnante begrifflich benannte Elemente sowie die *Konzentration* und *Verdichtung* auf den (hypothetisch) wesentlichen Kern. Zudem fordern *Diagramm*-Darstellungen dazu heraus, sich Gedanken über die (logischen, zeitlichen, kausalen etc.) *Beziehungen* zwischen den Modell-Komponenten zu machen. Rustemeyer (2009, S.35) charakterisiert *Diagramme* als „Schemata der Relationenbildung durch Abstraktion von der Wahrnehmungsfülle“.

Ein *Diagramm* kann gewissermaßen eine Nagelprobe für die Stimmigkeit der in sprachlich-textueller Form entworfenen Modellstrukturen darstellen. Darüber hinaus kann es Explikations-Fragen mit Blick auf das re-/präsentierte Territorium anregen. Peirce (2000, S.132ff.) ist der Ansicht, dass mentale Operationen mit Elementen in *Diagrammen* stellvertretend für Experimente mit realen Dingen verwendbar sind, um Abläufe und Funktionen verschiedener Fallvarianten durchzuspielen – dass sie also gedankliche *Simulationen* ermöglichen. Corbin und Strauss (2015, S.123) heben die Mächtigkeit dieses Instrumentariums für die Generierung von Ideen in der GTM hervor: „Die Arbeit mit Diagrammen zwingt die Forschenden, in verknappter Form über ihre Daten nachzudenken, die Daten auf das Wesentliche zu reduzieren. [...] Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ (unsere Übersetzung).

Das *Konzentrieren* auf Essenzielles (Konvergenz-Bewegung) einerseits sowie die Möglichkeit des *Explorierens*, *Expandierens* und *gedanklich-spielerischen Umgehens* (Divergenz-Bewegung) durch und mit Modellkomponenten andererseits sind zwei wesentliche Funktionen von *Diagramm*-Darstellungen für die Analysearbeit in der R/GTM.

Das Entwerfen von Schaubildern und die Arbeit mit dem *Diagramm*-Format können in unterschiedlichen *Phasen* des R/GTM-Prozesses von Nutzen sein. Schon bei der selbst-/reflexiven Auseinandersetzung mit unseren eigenen gegenstandsbezogenen *präkonzeptuellen Vorstellungen*, die wir zu Beginn unseres Forschungsprozesses zusammentragen, kann eine diagrammförmige Rekonstruktion als heuristisches Mittel sinnvoll sein und unsere Aufmerksamkeit und unsere Vorgehensplanung lenken. Im Zusammenhang mit Überlegungen zum *Theoretical Sampling* können wir so beispielsweise bisher überse-

hene Fall-Konstellationen oder -Gruppen entdecken. Im Zusammenhang mit Dimensionierungs- und Sortierarbeiten beim *Kodieren* von Daten lassen sich Gegenstandsaspekte ausdifferenzieren und Dimensionen systematisieren. Speziell in der Phase des *Axialen Kodierens* (s. Kapitel 6.10.5) ist das Fertigen von Schaubildern von Nutzen, wenn es um das Er-/Finden und Elaborieren von Kategorien-Eigenschaften und Zusammenhängen zwischen Kategorien geht. Wir können so beispielsweise Fragen für eine genauere Konzept- und Modell-Exploration generieren: Finden wir eine Liste von Merkmals-Dimensionen für eine Kategorie? Was stellen wir ins konzeptionelle Zentrum? Welche Komponente steht mit welcher anderen in Zusammenhang? Und auf welche Weise? Wir können die Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien diagrammförmig darstellen. In der Phase des *Selektiven Kodierens* (s. Kapitel 6.10.6) ringen wir um eine integrative Modellierung der Kernidee/n unserer entwickelten Theorie – und zu diesem Zweck ist ein Schaubild allemal sinnvoll und hilfreich. Bei der *Präsentation* unseres finalen Textes (als Zeitschriftenaufsatz, als akademische Abschlussarbeit o.Ä.) kann die diagrammförmige Darstellung des herausgearbeiteten Modells den Ausgangs- und Bezugspunkt der textuellen Entfaltung unseres Theorieentwurfs bilden.

Es lassen sich mannigfaltige *Diagramm-Typen* unterscheiden: beispielsweise Fluss- und Ablauf-Diagramme, Torten-, Netzwerk-, Leiter-Diagramme, Block- und Kurven-Diagramme, Mengen-, Baum-Diagramme, Zeitverlaufs-Diagramme, Vier-Felder-Schemata, Matrizen, Tabellen, Listen etc. Diese können in vielerlei Kontexten zu Zwecken des orientierenden Überblicks Verwendung finden: als Organigramm in Institutionen, als Genogramm in der Familien- und Institutionengeschichte, als Ablaufpläne von Produktionsanlagen, als Flussdiagramme von Handlungssequenzen, als elektronische Schaltpläne, als Fieberkurve auf der Krankenstation, als Aktien-Charts an der Börse. Es gibt Sammlungen bzw. Zusammenstellungen von *Diagramm-Versionen*, die man bezüglich der Brauchbarkeit für das eigene R/GTM-Projekt austesten kann. (Umfangreiche Sammlungen von Beispielen aus Wissenschaft und Kunst finden sich bei Gansterer 2011 sowie bei Gerhard Dirmoser: [http://gerhard\\_dirmoser.public1.linz.at/](http://gerhard_dirmoser.public1.linz.at/); Mind Maps und Concept Maps werden handlich vorgestellt bei Nückles et al. 2004; das SmartArt-Werkzeug im Word-Programm der Windows-Software von MS-Office seit 2007 lässt sich als basales Verfahren nutzen – wir nennen hier nur einige Beispiele). Beim Entwickeln von Schaubildern geht es u.a. darum, einen dem Forschungsgegenstand bzw. der gewählten Fokussierung angemessenen *Diagramm-Typ* zu finden. Die Passung der Charakteristik des Gegenstands mit einer Schaubild-Struktur kann durch gedankenexperimentelle Anwendung unterschiedlicher Varianten spielerisch ausgetestet werden (s. auch Kapitel 6.10.8 zur Modellbildung).

### 6.8.5.2 Diagramm-Arbeit – vier Beispiele

An vier Beispielen möchten wir im Folgenden mögliche Formen von *Diagramm-Arbeit* zeigen, und wie diese im Rahmen der R/GTM-Theorieentwicklung produktiv gemacht werden kann. In verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses und zu unterschiedlichen Zwecken kann das Operieren mit Schaubildern nützlich sein – so etwa zur *heuristischen*

*Aufschlüsselung* des Feldes von (möglicherweise) theoretisch bedeutsamen Bedingungsfaktoren, bei Überlegungen zur Suche bzw. Auswahl von Fällen im Rahmen des *Theoretical Sampling*, bei der Ideen-Entwicklung zur *Relationierung* von Kategorien (etwa im Rahmen des *Axialen Kodierens*) oder bei der finalen Ausarbeitung einer *Modell-Struktur* der Gesamtheorie (im Sinne des *Selektiven Kodierens*).

*(a) Ein Vierfelderschema als heuristisches Werkzeug zur Ideengenerierung*

Bei der Verwendung eines *Vierfelder-Diagramms* als Denkwerkzeug werden zwei theoretisch aussichtsreich erscheinende Analysedimensionen eines Phänomenbereichs ausgewählt und miteinander verschränkt. Jede dieser Dimensionen wird (im einfachen Fall) durch zwei Ausprägungen (Stufen, Formen o.Ä.) gekennzeichnet. So kommen vier Felder bzw. Zellen zustande, und wir können diese gedanklich sowie im Abgleich mit unseren empirischen Daten daraufhin untersuchen, welcher theoretisch-gegenstandsbezügliche Sinn sich mit der hypothetischen Aufteilung bzw. Zuordnung verbinden lässt. Wir können feststellen, wie „gut gefüllt“ (mit empirischen Beispiel-Fällen aus unseren Daten) oder wie „schwach besetzt“ oder „leer“ die Zellen sind. Wir können diese Konstellationen durchdenken und bezüglich der nicht besetzten Zellen überlegen, ob solche Fallcharakteristika/Kombinationen *logisch* oder *empirisch* unmöglich sind, oder ob wir uns dafür passende/zutreffende Fälle ausmalen können, wie diese bedingt sein bzw. zustande kommen können, wie/wo sie sich eventuell finden lassen, und warum wir bisher keine einschlägigen Exemplare gefunden haben. Wir gewinnen so u.U. interessante Hinweise für eine (Neu-) Ausrichtung unserer Fall-Suche im Rahmen des *Theoretical Sampling* oder des Zuschnitts unserer Datenerhebungsinstrumente (Interview-/Gesprächs-Leitfaden, Beobachtungs-Fokussierung o.Ä.).

Wir stellen unten in Kapitel 6.10.8.3 ein *Kodier- und Memo-Beispiel* vor, auf das wir uns hier bereits beziehen. Dort wird das Thema der *Übernahme der Kummer-Verantwortung* für die hinsichtlich selbständiger Lebensführung fragil bzw. unterstützungsbedürftig gewordenen alten Eltern durch eine Tochter oder einen Sohn behandelt (Dichotomie: *Kummerrollen-Übernahme* „ja“ vs. „nein“). Im Memo sind in diesem Zusammenhang die Bedingungen/Voraussetzungen für die Übernahme der filialen Kummer-Aufgabe (durch Töchter oder Söhne) erwogen worden. Dabei wurde u.a. die Qualität der *vorgängigen Beziehung* zwischen Eltern (bzw. Mutter oder Vater) und den Nachkommen, die als Kummer-Kandidaten zur Verfügung stehen, als potenziell interessanter Bedingungsaspekt ins Visier genommen (Dichotomisierung der *Beziehungsqualität* „gut“ oder „schlecht“). An diese Dimensionalisierungs-Idee knüpft unsere *Abbildung 6.3* an.

**Kümmerrollen-Übernahme**

		ja	nein
Beziehungsqualität	gut	i	ii
	schlecht	iii	iv

**Abbildung 6.3** Vierfelder-Schema: Beispiel Kümmerrollen-Übernahme

#### Zur Erläuterung der Diagramm-Felder

Über die Inhalte der so konstellierte Zellen (i) bis (iv) können wir die folgenden hypothetischen Überlegungen anstellen:

- i Die *Beziehungsqualität* zwischen Eltern und „Kind“ war/ist gut, eine *Kümmerrollen-Übernahme* findet statt. Die filiale Übernahme der Kümmerrolle bei einer guten vorgängigen Beziehung zum Elternteil erscheint empathisch nachvollziehbar und plausibel: Wenn Mutter/Vater und Tochter/Sohn sich in der gemeinsamen Vorgeschichte gemocht und gut verstanden haben, ist das „Kümmern“ im Alter für beide Seiten vermutlich passend. Für diese Konstellation ließen sich in unseren Daten eine Reihe von Beispielen finden.
- ii Die *Beziehungsqualität* war/ist gut, eine *Kümmerrollen-Übernahme* findet jedoch nicht statt. Eine solche – auf den ersten Blick unerwartete – Konstellation kann bezüglich der Aufdeckung von Bedingungs Hintergründen des filialen Kümmerns u.U. theoretisch aufschlussreich werden. Eine „Lieblingstochter“ der Mutter wird nicht zu ihrer Kümmernsperson, weil – beispielsweise – in einer Familienunternehmens-Familie der älteste Sohn den elterlichen Betrieb erbt und weiterführt. Die traditionellen Regeln bestimmen unter diesen Umständen, dass der Unternehmens-Nachfolger bzw. -Erbe für Altenteil, Kümmern und Pflege der Eltern zuständig ist. Wir können beim Nachdenken über eine solche Konstellation Ideen für weitere Auswahl-Kriterien – jenseits der *Beziehungsqualität* zwischen Eltern und Kind/ern – entwickeln, die bezüglich der Aufklärung der Kümmerrollen-Übernahme durch Nachkommen von theoretischer Bedeutung sein können. Und wir haben so u.U. eine bedeutsame theoretische Komponente – die *traditionalen Erb-Reglemente* – als Einflussfaktor für die familiäre Aushandlung der Kümmerrolle entdeckt.
- iii Die *Beziehungsqualität* war/ist schlecht, eine *Kümmerrollen-Übernahme* findet dennoch statt. Dies erscheint eine auf den ersten Blick nicht plausible Koppelung. Wir fanden in unseren

Daten allerdings einen hier einschlägigen Fall eines erwachsenen Sohnes mit einer „schlechten“ Beziehungsgeschichte mit seinem Vater, der sich intensiv um seinen Vater kümmert, als dieser seine Lebensführung nicht mehr selbständig gewährleisten konnte. Er „begründet“ seine Entscheidung so: Die „schlechte Beziehung“ zum Vater stammt aus seiner Kindheit. Der Vater war „nie da“, es gab keinerlei Nähe-Erlebnisse zu/mit ihm etc. Der Sohn hat das lebenslang schmerzlich vermisst. Und nun tut sich noch einmal eine letzte Möglichkeit auf, das Versäumte nachzuholen – die Aussicht, die väterliche Zuwendung in der späten gemeinsamen Kümmergegeschichte noch zu gewinnen.

- iv Die *Beziehungsqualität* war/ist schlecht, eine *Kümmerrollen-Übernahme* findet nicht statt. Dass ein Sohn oder eine Tochter, der/die die Qualität seiner/ihrer Beziehung zu den Eltern als „schlecht“ beschreibt, die Rolle als Alters-Kümmerperson nicht übernehmen will, können wir (mit unserer individualistischen Grundhaltung) empathisch nachvollziehen. Die Tatsache, dass wir Fälle/Konstellationen dieser Art von „Kümmer-Verweigerung“ zunächst nicht bei unseren Untersuchungspartnerinnen gefunden hatten, ließ uns über Bedingungsgründe dafür nachdenken. So können wir mutmaßen, dass es unter familiären Ethik-Maximen als moralisch problematisch gilt, wenn ein Nachkomme die Fürsorge gegenüber einem kümmerbedürftigen Eltern teil ablehnt. Dies könnte es solchen Personen schwer machen, sich als Gesprächspartnerinnen zum Thema „Aushandlung der filialen Kümmerrolle in Familien“ zur Verfügung zu stellen. Sie würden sich uns gegenüber damit (in ihrer subjektiven Einschätzung) in eine Position der „Rechtfertigung eines moralischen Fehlverhaltens“ bringen. Diese Überlegung kann uns aufmerksam machen auf die Bedeutung des sensiblen Umgangs mit Moralvorstellungen (Postulaten, Tabus etc.), die im Zusammenhang mit intergenerational-familiärer Kümmerarbeit – und dem Sprechen darüber – eine Rolle spielen.

Der kursorische Überblick über die Merkmals-Konstellationen in diesem *Vierfelder-Diagramm* macht ersichtlich, wie das Instrument genutzt werden kann, um über *Fallgeschichten* und *Bedingungskonstellationen* in einem Forschungsfeld nachzudenken. Das Problemthema lässt sich auf diese Weise differenzierter aufschlüsseln: Wir entdecken Umstände, die wir bisher noch nicht bedacht hatten, als theoretisch potentiell bedeutsame Bedingungsfaktoren. Es werden uns für Fallcharakteristika die Augen geöffnet, die nun erst in unseren Blick geraten. So können wir etwa Fingerzeige für unsere *Theoretical Sampling*-Überlegungen erhalten.

Derartige Vierfelder-Schemata lassen sich als komplexere Matrizen (mit mehreren Zeilen und Spalten) ausbauen und nutzen. Weitere Illustrationsbeispiele finden sich auch bei Strauss (1991a, S.192ff.).

#### *(b) Diagramm-Arbeit zur Ideengenerierung beim Axialen Kodieren*

Im Verlauf des Kodierens von Daten, speziell beim *Axialen Kodieren*, kann es hilfreich sein, Codes ins Visier zu nehmen, die theoretisch vielversprechend erscheinen, um sie versuchsweise als (Kern-) *Elemente einer Modellskizze* eines Ausschnitts des untersuchten Gegenstandsbereichs zu verwenden. Im Rahmen solcher Überlegungen kann über *Beziehungen* und *Zusammenhänge* zwischen den Codes nachgedacht werden. Mit einfach

strukturierten Schaubildern beginnend wird der Entwurf im Verlauf komplexer, wenn zusätzliche Codes, Dimensionen und deren Beziehungen integriert werden. Im Zusammenhang mit Beschreibungen und Erläuterungen, die begleitend in Form von *Memos* entstehen, werden die *Diagramme* intensiver interpretiert und gewinnen so potenziell an theoretischer Tiefe und Erklärungskraft.

Die *Diagramm*arbeit kann so beginnen, dass zwei oder drei Codes zu Bestandteilen eines Schaubilds gemacht werden. Dabei kommt ein Denken in *Beziehungen* in Gang, und es entstehen Überlegungen zu *Modellierungs-Logiken* (s. Kapitel 6.10.8).

Wir bringen hier ein Veranschaulichungs-Beispiel aus einem Seminarprojekt von Petra Muckel zu *Lernprozessen beim Skateboard-Fahren*. In einem Interviewgespräch mit einem Skateboard-Experten über seinen Weg der Kompetenzentwicklung in diesem Bereich (s. *Abbildung 6.4*) tauchen die beiden Ausdrücke *Nachmachen* und *Ausprobieren* auf, die beim Kodieren als interessante *In-vivo-Kodes* (d.h. von den Untersuchungspartnern selbst ins Spiel gebrachte Begriffe) betrachtet wurden. Der Experte erzählt, wie er am Beginn seiner Karriere einen anderen (erfahreneren) Skateboard-Fahrer („den Typen“) dabei beobachtet hat, wie dieser einen „Trick“ (hier: *den Ollie*) ausführt.

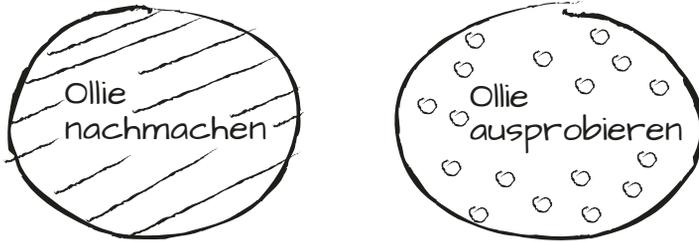
Wenn wir versuchen, die beiden Codes (*Nachmachen*, *Ausprobieren*) auf dem Hintergrund dieses Textausschnittes als Elemente eines Diagramms darzustellen, kommen wir zu Fragen ihrer wechselseitigen Beziehungen. Einige spielerische Möglichkeiten sind in der *Abbildung 6.5* angedeutet.

Auf diese gedankenexperimentelle Weise kommen wir zu Fragen wie: In welchem *Verhältnis* stehen *Nachmachen* und *Ausprobieren*? Ist das *Ausprobieren* ein Teil oder ein Aspekt des *Nachmachens* (oder umgekehrt)? Oder mache ich zunächst etwas nach, und dann probiere ich (weiter) aus? Was genau wird eigentlich ausprobiert? Und was wird nachgemacht? Und worin liegt der Unterschied? Haben *Nachmachen* und *Ausprobieren* Gemeinsamkeiten im Sinne einer Schnittfläche? Gibt es Anteile, die beide Aktivitäten nicht gemeinsam haben?

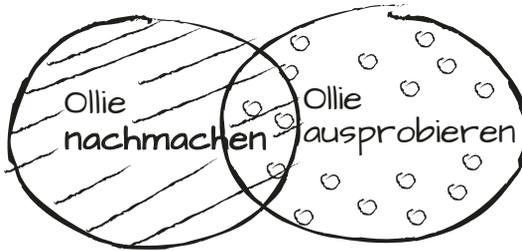
- 17 Und als wir den Typen da gesehen haben, wussten wir ja noch nicht einmal, wie das funktioniert.  
 18 Mussten natürlich auch erstmal herauskriegen: Ey, wie macht der das denn? Und ja, das macht man  
 19 einfach so: Hier treten, da ziehen. Aha, okay (lacht). Bin ich jetzt auch erstmal nicht wesentlich schlauer  
 20 draus geworden. Aber so / ich konnte es mir dann ungefähr vorstellen, und durch das Nachmachen dann  
 21 hat es dann halt auch irgendwann auch ansatzweise funktioniert. Und indem man das dann die ganze  
 22 Zeit ausprobiert, kriegt man dann halt auch ein Gefühl dafür, wie die Technik funktioniert, und ob ich  
 23 vielleicht doch ein bisschen doller das Board runtertreten muss oder noch höher springen muss, wie  
 24 auch immer. Also es ist viel, viel Ausprobieren.

**Abbildung 6.4** Ausschnitt aus einem Interview mit einem erfahrenen Skateboard-Fahrer (Interview 1, S.2, Z.17-24)

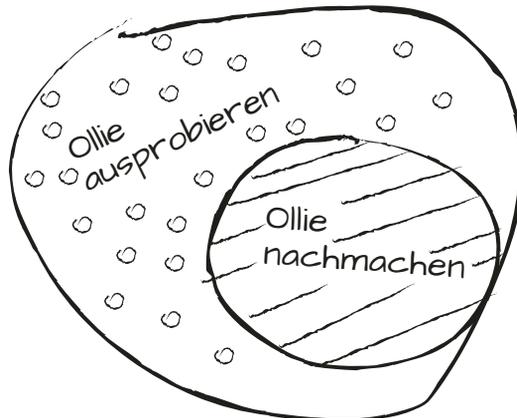
①



②

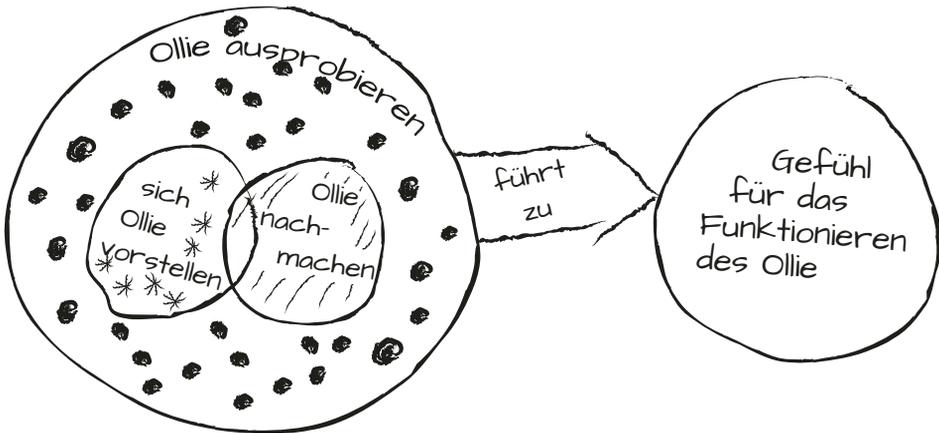


③

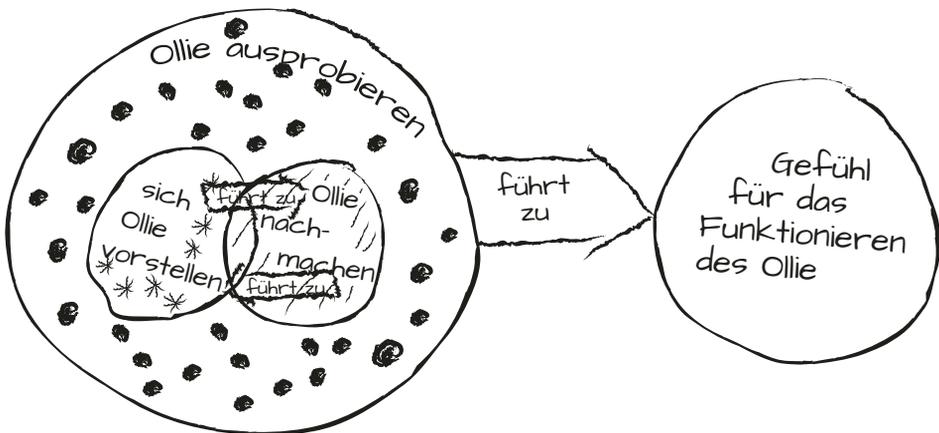


**Abbildung 6.5** Mengendiagramme: Dreierlei mögliche Relationen zwischen den Konzepten „Nachmachen“ und „Ausprobieren“

Wir können über *temporale Beziehungen* im beschriebenen Lernprozess nachdenken: Eine mögliche Lesart der Interviewpassage besagt, dass dem *Nachmachen* die Entwicklung einer ungefähren *Vorstellung* vorausgeht. Eine andere Lesart legt nahe, dass das *Nachmachen* von einer solchen *Vorstellung* und deren Konkretisierung begleitet wird. Beides zusammen – die Entwicklung und Konkretisierung einer *Vorstellung* einerseits und das *Nachmachen* andererseits – scheint für den Prozess des *Ausprobierens* bedeutsam. Das *Ausprobieren* (über einen längeren Zeitraum) führt dann dazu, dass man ein *Gefühl* dafür entwickelt, wie die Technik des Tricks eigentlich *funktioniert* (s. *Abbildung 6.6*).



**Abbildung 6.6** Kombination aus Mengen- und Verlaufsdiagramm: Mögliche Relationierung zwischen „Nachmachen“, „Ausprobieren“, „Vorstellung“ und „Gefühl für das Funktionieren“



**Abbildung 6.7** Prozessuales und zirkuläres Verhältnis der Komponenten

Beim Nachdenken über die Komponenten und deren Konstellationen vergrößert sich die Komplexität der Begriffe und ihrer Relationen, und dadurch können die Konzepte und die Art möglicher Zusammenhänge theoretisch vertieft und erweitert werden. Das *Diagramm* aus *Abbildung 6.6* lässt sich beispielsweise so ergänzen: Man macht die Vorstellung immer wieder nach, und beides wird wechselseitig immer mehr dem angenähert, was man lernen möchte – in diesem Fall den Trick *Ollie* und die Beherrschung seiner Technik. Diese Lesart kann im *Diagramm* durch Pfeile, die einen Kreisprozess symbolisieren, dargestellt werden (s. *Abbildung 6.7*).

Wir können unsere Überlegungen nun weiterführen: Wie passen andere Kode-Ideen, die sich bei unserem intensiven Lesen aus dem Gesprächsausschnitt ergeben haben, zu diesem Bild? „Beobachten“ – „sich was fragen“ – „nicht wesentlich schlauer sein“ – „eine ungefähre Vorstellung entwickeln“ – „ansatzweise funktionieren“ – „ein Gefühl dafür kriegen“. Wie steht es hierbei mit den semantischen In- und Exklusionen? Gibt es möglicherweise mehrere zeitlich gegliederte Lernphasen? Die Arbeit am *Diagramm* und die dabei zustande kommenden Überlegungen können wir zum Gegenstand eines *Memos* machen.

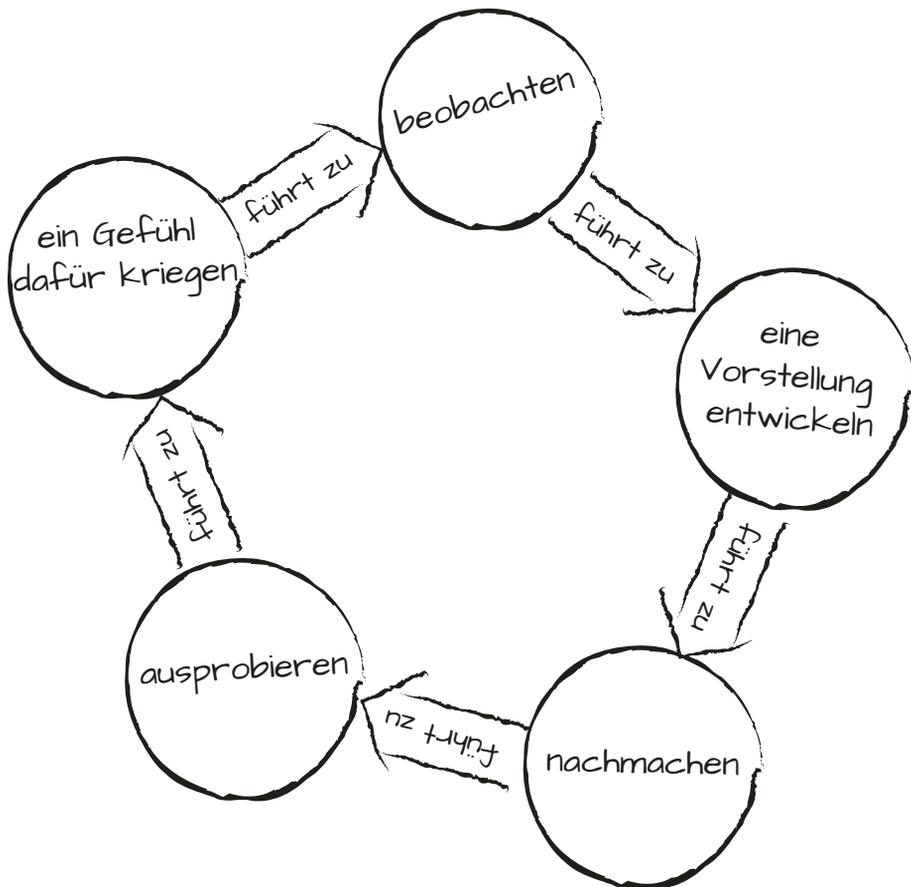
### **Memo (1): Elemente oder Phasen des Übungsprozesses?**

Petra Muckel, 1.7.2013

Der Interviewpartner beschreibt den individuellen Übungsprozess als ein Geschehen, in dem er erstmal nicht weiß, wie dies geht, was er machen muss, um *den Ollie* zu schaffen. Die dazugehörige Instruktion – „Hier treten, da ziehen“ – erklärt das, was man machen muss, um *den Ollie* zu können, nur sehr allgemein, so dass man lediglich eine erste vage Vorstellung davon entwickeln kann. Um herauszufinden, wie das genau gemeint ist, muss man es tun, *nachmachen*. Das Nachmachen wird dann zu einem *Ausprobieren*. Dadurch, so beschreibt der Interviewpartner, bekomme man „ein Gefühl dafür, wie die Technik funktioniert“. Als Kandidaten für eine Kategorienbildung und möglicherweise verallgemeinerbar auch für andere Übungsprozesse sind:

1. *Beobachten*,
2. vage *Vorstellung* des Übungsgegenstandes,
3. Tun i. S. von *Nachmachen*,
4. *Ausprobieren*,
5. Entwicklung eines ersten *Gefühls* dafür, wie etwas funktioniert.

Dieses *Memo* eröffnet eine Perspektive auf ein *Prozessmodell des Übens oder Erlernens eines Tricks*. Beim Zeichnen des *Diagramms* habe ich (Petra Muckel) überlegt, ob ich einen *linearen* oder einen *zirkulären Prozess* entwerfen soll, und ob ich einzelne Schritte zusammenfassen kann. Zum Zeitpunkt der Ausarbeitung des Modellentwurfs hatte ich mich – eher intuitiv – für eine *zirkuläre Form* entschieden, wie sie in *Abbildung 6.8* vorgestellt ist.



**Abbildung 6.8** Zirkuläres Prozessmodell des Übens des *Ollie*-Tricks beim Skateboard-Fahren

Beim Nachdenken über das *Diagramm* aus *Abbildung 6.8* habe ich das *Memo (1)* fortgeschrieben, weil mir bei der Analyse eines anderen Datenausschnitts die *leere Mitte* des Kreises auffiel.

### **Memo (2): Modellüberlegungen zum Übungsprozess**

Fortschreibung des Memos (1)

Petra Muckel, 13.10.2013

Was wird überhaupt geübt? Diese Frage wirkt auf den ersten Blick trivial – es wird in diesem Beispiel *der Ollie* geübt, das ist der Basis-Trick des Skateboard-Fahrens, aber: „Also einen Ollie können, heißt noch nicht, *den Ollie* können“ (Interview 1, S.5, Z.8). Wichtig ist an dieser Stelle, dass *der Ollie* ab einem bestimmten Punkt, vermutlich zunächst vom Üben, als „geschafft“ eingeordnet wird. Das heißt in diesem Fall, dass die Technik des *Ollies* erfolgreich bewältigt wurde. Damit ist das Üben jedoch nicht abgeschlossen, denn nun wird der Trick weiter ausgefeilt. Einige durch Kodes dargestellte Schritte des Prozessmodells werden in einer neuen Übungsphase, die dem Schleifen/Ausarbeiten des bereits Beherrschten dient, weiterhin durchlaufen und dabei verfeinert.

An diesem Veranschaulichungs-Beispiel der *Diagrammarbeit* wird deutlich: Das *Kodieren* von Daten, das Entwerfen und Überarbeiten von *Diagrammen* sowie das Schreiben von *Memos* gehen Hand in Hand, sie stimulieren und befruchten sich wechselseitig.

(c) *Diagramme als Heuristik der Theoriebildung in der Situational Analysis* (nach A. Clarke) Adele Clarke, Schülerin und Nachfolgerin von Anselm Strauss an der University of California in San Francisco, hat einen als *Situationsanalyse* (*Situational Analysis*) bezeichneten Forschungsansatz entwickelt, in dem sie (schwerpunktmäßig) die Strauss-Linie der *Grounded Theory* und die damit verbundene Konzeption sozialen Handelns mit postmodernem und diskurstheoretischem Gedankengut verknüpft (Clarke 2005/2012; s. Clarke und Keller 2011).

Einen zentralen Stellenwert weist sie dabei dem Begriff der *sozialen Situation* zu. Diesen bringt sie einerseits mit dem Straussschen Konzept der *sozialen Arena* sowie den methodologischen Vorstellungen des *paradigmatischen Modells* und der *Bedingungsmatrix* (s. Strauss und Corbin 1990/1996) in Zusammenhang. Andererseits grenzt sie den Begriff von den genannten Vorbildern ab, indem sie die dort vorgenommene Unterscheidung von *Situation/Interaktion* und *Kontext* (*Mikro-* vs. *Makro-*Ebene) zurückweist. Stattdessen verlagert sie in ihrer Konzeptualisierung alle interaktions- und geschehensrelevanten Faktoren in die *Situation* (Clarke 2005/2012; 2009; s. Mathar 2008; Strübing 2014, S.100ff.).

Auf der methodischen Ebene schlägt sie – zur empirischen Erfassung und Darstellung komplexer sozialer Situationen – bestimmte *Mapping*-Techniken vor: Alle (in den Daten aufscheinenden) menschlichen und nichtmenschlichen Akteure/Aktanten, Bedingungen und Umstände eines untersuchten Settings werden in die sogenannte *Situations-Map* eingetragen und in einem anschließenden Schritt inhaltlich, dimensional und hinsichtlich der Relationen sortiert und geordnet. Die Technik besitzt eine heuristische Funktion zur Aufschlüsselung der Komplexität und Vielfalt eines sozialen Feldes. Der *Grounded Theory*-Grundgedanke wird hier auf der methodisch-instrumentellen Ebene durch eine systematische Nutzung der Arbeit an/mit *Diagrammen* weiterentwickelt.

Clarke stellt *Handlungssituationen* ins Zentrum ihres Modellbildungsvorschlags und lenkt die Aufmerksamkeit auf die grundlegenden Bedingungen solcher Situationen. Diese Faktoren *sind* in gewisser Weise die (Elemente der) Situation und haben damit einen größeren theoretischen Stellenwert als die Elemente der *Bedingungsmatrix* (*Conditional/Consequential Matrix*), wie das bei Strauss und Corbin (1991, S.136; Corbin und Strauss 2015, S.160ff.) dargestellt ist (s. Kapitel 6.10.8.2). Fungieren die Elemente dieser *Bedingungsmatrix* (Familie, Organisation, Kommune ...) bei Strauss und Corbin lediglich als *Kontext* im Sinne eines Rahmens oder einer Umgebung, macht Clarke sie zu konstituierenden Elementen der empirisch erforschten Situationen (2012, S.112): „*Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten*. So etwas wie ‚Kontext‘ gibt es nicht. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse der Situation selbst spezifiziert werden, da *sie für diese konstitutiv sind* und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie *sind* die Situation“ (Hervorhebungen im Original).

Die Clarkesche *Situationsanalyse* fordert dazu auf, bei der Dateninspektion gezielt nach fundamentalen Situationselementen zu suchen, diese zu benennen und ihre Wirkmechanismen zu entschlüsseln. Als Analysewerkzeuge werden drei verschiedene Arten von Schaubildern vorgeschlagen: *Situations-Maps*, *Maps von sozialen Welten/Arenen* und *Positions-Maps*.

### Mapping in der Situationsanalyse

„Zunächst wären da die *Situations-Maps*, welche wichtige menschliche, nicht-menschliche, diskursive, historische, symbolische, kulturelle, politische und andere Elemente der Forschungssituation verdeutlichen und es ermöglichen, die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren. Sie sind dazu gedacht, die chaotische Komplexität der dichten Verflechtungen und Permutationen der jeweiligen Situation zu erfassen und zu diskutieren. In voller Absicht vermeiden sie in spezifisch postmoderner Weise die üblichen Simplifizierungen, die für wissenschaftliches Arbeiten so charakteristisch sind [...].

*Maps von sozialen Welten/Arenen* veranschaulichen, zweitens, alle kollektiven Akteure, wichtigen nicht-menschlichen Elemente und die Arenen ihres Wirkens, in denen sie in fortgesetzte Aushandlungen und Diskurse eingebunden sind. Solche Maps erlauben Interpretationen der Situation auf der Mesoebene, unter ausdrücklicher Berücksichtigung der sozial-organisationalen, institutionellen und diskursiven Dimensionen. Sie sind unverwechselbar postmodern in ihren Annahmen: Wir können die Richtwirkung von Einflussnahmen nicht als gegeben hinnehmen; Grenzen sind offen und porös; Aushandlungsprozesse sind fließend; Diskurse sind vielfältig und potenziell widersprüchlich. Aushandlungen vielerlei Art, vom Zwang bis hin zum bargaining (d.h. dem interessegebundenen Verhandeln und Feilschen), sind die basic social processes, welche die Maps von sozialen Welten/Arenen konstruieren und permanent destabilisieren. So könnte alles immer auch anders sein – nicht nur individuell, sondern auch kollektiv/organisational/institutionell/diskursiv – und diese Maps porträtieren solche post-modernen Möglichkeiten.

*Positions-Maps* zeigen, drittens, welche Schlüsselpositionen vis-à-vis bestimmter Achsen der Variation und Differenz, Fokussierung und Kontroversen in der jeweiligen Situation eingenommen und auch welche nicht eingenommen werden. Was vielleicht am wichtigsten ist, Positions-Maps werden nicht über Personen oder Gruppen dargestellt. Sie versuchen vielmehr, das gesamte Spektrum der diskursiven Positionen zu bestimmten Fragen abzubilden. Dies erlaubt, mehrere Positionen und sogar Widersprüche in Individuen sowie Kollektiven auszudrücken. Komplexitäten sind heterogen, und wir müssen die Methoden verbessern, sie darzustellen“ (Clarke 2011, S.210f).



**Abbildung 6.9** Clarkes Situationsmatrix (nach Clarke 2012, S.113; Übernahme mit freundlicher Genehmigung des Sage-Verlages)

*Maps* wie die aus *Abbildung 6.9* können in unterschiedlichen Phasen eines Forschungsprozesses zur Datenanalyse bzw. zur Gegenstandsmodellierung benutzt werden – dafür macht Clarke keine Vorgaben. Genauso wenig schreibt sie vor, dass für die Analyse einer Handlungssituation *alle* Elemente der Matrix herangezogen werden müssen. Die *Maps* behalten so ihren Werkzeug- und Anregungscharakter für die Datenanalyse. Ihr Aussehen ähnelt Stichwortsammlungen, in denen die einzelnen Elemente als Überschriften fungieren. Die jeweiligen Präzisierungen, Datenbelege/Zitate (in verkürzter Form als Verweise), Beispiele und feldrelevanten Aspekte werden unter den Überschriften zusammengetragen. Bei der Anordnung der Elemente zueinander stellt sich die Frage nach ihren Relationen. Ihre Beantwortung macht ein Ordnungsschritt im Sinne der Modellbildung notwendig.

Ein Grundanliegen des *Mapping* besteht darin, die Forschenden darin zu unterstützen, keine wesentlichen Faktoren und Bedingungen einer sozialen Situation zu übersehen. Indem Clarke die Vielzahl von Elementen namhaft macht, die eine Situation potenziell konstituieren, regt sie die Forschenden dazu an, in den bezüglich einer Kategorie relevanten Handlungssituationen (die in den Daten repräsentiert sind) gezielt nach diesen Elementen zu suchen und sie für die Theorieentwicklung zu nutzen. Mit den *Maps* zu arbeiten verhilft zu einer umfassenden und tiefgründigen Beschreibung und Analyse der Komplexität von Handlungssituationen, die für Clarke im Zentrum ihrer Vorstellung von *Grounded Theory*-Entwürfen stehen.

Zur Illustration wenden wir den *Mapping*-Gedanken Clarkes auf den oben besprochenen empirischen *Beispielfall* des *Skateboard-Fahrens* an. In *Abbildung 6.10* zeigen wir zunächst eine sogenannte *Ungeordnete Situations-Map*, die eine Versammlung (möglichst) aller wichtigen individuellen, kollektiven, menschlichen und nicht-menschlichen Akteure in diesem Problemfeld enthält. Diese Sammlung stammt aus dem *Vorwissen* der Forschenden und leitet ihre Datensammlung.

Das heuristische Wimmelbild der *Abbildung 6.10* ist sodann durch die Analyse der empirischen Daten einem theoretischen Systematisierungsversuch unterzogen worden, was in *Abbildung 6.11* gezeigt wird.



**Abbildung 6.10** Ungeordnete Situations-Map aus dem Skateboard-Projekt

<p><b>individuelle menschliche Elemente/ Akteure</b>          Skateboardfahrer_innen (aktive und ehemalige)          Skateboardstars (Profis/Prominente)          Skateboard-Videofilmer_innen          Skateboard-Verkäufer_innen          Skateboard-Hallen-Betreiber_innen</p>	<p><b>nichtmenschliche Elemente/Aktanten</b>          das Board (Skateboard)          Kleidung (Knie-/Ellbogenschützer, Schuhe, Klamotten...)          Kranken-/Unfallversicherungen          TÜV          Straßenverkehrsordnung</p>
<p><b>kollektive menschliche Elemente/ Akteure</b>          Skateboard-Gruppe vor Ort          Skateboard-Community (national und international)          Festivals/Contests</p>	<p><b>implizierte/stumme Akteure/Aktanten</b>          Skateboard-Lehrer_innen          Unfallchirurg_innen          Anwohner_innen          Werbebranche</p>
<p><b>diskursive Konstruktionen individueller und/oder kollektiver menschlicher Akteure</b>          soziale Welt – Konstruktionen von Skateboardfahrer_innen          soziale Welt – Konstruktionen von Lernenden          soziale Welt – Konstruktionen von Skateboard-Stars          soziale Welt – Konstruktionen von Subkulturen</p>	<p><b>diskursive Konstruktionen nichtmenschlicher Akteure</b>          soziale Welt – Konstruktionen von Lernprozessen          soziale Welt – Konstruktionen von Risikoverhalten          soziale Welt – Konstruktionen von Motivation</p>
<p><b>politische/wirtschaftliche Elemente</b>          Finanzierung des Boards (auch: der Kleidung)          Lärmschutzbestimmungen          Markt der Boards und Kleidung          Werbeeinnahmen</p>	<p><b>sozio-kulturelle/symbolische Elemente</b>          Ästhetik der Tricks          Faszination der Leistung          Sport-/Leistungsdenken          Subkulturen</p>
<p><b>zeitliche Elemente</b>          Vertreibung von ursprünglichen Treffpunkten          Einweihung neuer intendierter Lokalitäten          technische Entwicklungen (z.B. Polyurethan-Rollen)          Phasen unterschiedlicher Popularität (ab 2020 olympische Sportart)</p>	<p><b>räumliche Elemente</b>          öffentliche Plätze (Parks, Treppen, Skulpturen)          nicht-öffentliche Plätze (Hallen, Scheunen, Hinterhöfe, Pausenhöfe)          Skaterhallen</p>
<p><b>Hauptthemen/Debatten (meist umstritten)</b>          intrinsische Motivation          Risiko-Bereitschaft          Ästhetik und Schwierigkeit der Tricks          Skateboard-Werbvideos          Stilfragen/individuelles Können</p>	<p><b>verwandte Diskurse (historische Narrative, andere Medien)</b>          Sport-/Leistungsdiskurse          Körperdiskurse          Street-Art          Skater-Videos und -Magazine          informelle Lernprozesse          Musikszenen</p>

**Abbildung 6.11** Geordnete Situations-Map aus dem Skateboard-Projekt

(d) *Diagramme in der Struktur-lege-Technik (nach B. Scheele und N. Groeben)*

Eine aus der Psychologie stammende Methodologie und Methodik, in der Diagramme in prominenter Funktion im Rahmen eines qualitativ-methodischen Forschungskonzepts bei der Generierung von Theorien zum Einsatz kommen, ist das *Dialog-Konsens-Verfahren* von Scheele und Groeben (1988; Groeben und Scheele 2000). Der Grundgedanke des Ansatzes besitzt insofern eine gewisse Ähnlichkeit zur GTM-Idee, als es darum geht, zentrale Inhaltskonzepte aus Interview- bzw. Gesprächsdaten herauszudestillieren, wobei die aktiv-reflexive Mithilfe der Untersuchungspartner in Anspruch genommen wird. Interessant ist dieses Verfahren in unserem Zusammenhang, da hier dem Aspekt des systematischen *In-Beziehung-Setzens*, des *Relationierens* von substanziiell-materialen Kategorien, eine herausgehobene Rolle zugewiesen wird. Über die Idee des Herausarbeitens von *Kategorien* hinaus kommt hier das *Modellbilden* (in Analogie zum Schritt des *Selektiven Kodierens*, s. Kapitel 6.10.6) ins Spiel, das mithilfe von *Relations-Konzepten* bearbeitet wird.

### Struktur-lege-Technik und Subjektive Theorien

In ihrem Programm zur Erforschung *Subjektiver Theorien* (FST; s. auch Straub und Weidemann 2015) werden individuelle Handlungs- und Interaktions-Konzeptualisierungen in dialogischer Kooperation mit den jeweiligen Protagonistinnen rekonstruiert. Zunächst benutzen die Forschenden dazu Leitfaden-Interviews, anschließend eine Auswertungsform, in der bestimmte inhaltliche Kernkonzepte in kondensierter und systematisierter Weise ausgearbeitet werden. Dieser Theorieentwurfs-Schritt wird mit den Untersuchungspartnerinnen gemeinsam realisiert, die dabei als *reflexive Subjekte*, als kooperative Mit-Forschende, behandelt werden. Dazu haben Scheele, Groeben und Mitarbeiterinnen mehrere sogenannte *Dialog-Konsens-Verfahren* entwickelt.

In der *Heidelberger Struktur-lege-Technik* (SLT) werden *Schaubild*-Visualisierungen genutzt, um Kernaspekte der subjektiven Theorien darzustellen und im Gespräch mit den Untersuchungspartnerinnen auszutauschen. Die Forscherin verwendet im Anschluss an ein Forschungsinterview Karteikarten, auf denen die *materialen Begriffe* des Theorieentwurfs repräsentiert sind. Diese können wir als analog zu *Kategorien* im R/GTM-Zusammenhang betrachten. Darüber hinaus gibt es in der SLT-Methodik eine weitere Sorte von Karteikarten, mit deren Hilfe die möglichen *Verbindungen* der Konzepte symbolisiert werden: einfache logische Zeichen wie Gleichheitszeichen, Pfeile, Plus-/Minuszeichen etc. Mithilfe dieses Instrumentariums entwirft die Forscherin eine hypothetische *Modellierung*, die sie der Forschungspartnerin präsentiert, mit ihr bespricht und an deren Vorstellungen der eigenen subjektiven Theorien anpasst bzw. den Entwurf mit ihr gemeinsam modifiziert.

Das Ergebnis sind strukturierte Prozess- und Bedingungs-Schaubilder, die verschiedene Faktoren und Handlungsoptionen in Abhängigkeit von definierten Bedingungen zur Darstellung bringen. Die Visualisierung mittels Karteikarten wird bei diesem Vorgehen gezielt eingesetzt, um auf eine anschauliche und experimentierend-spielerische Weise mit den Forschungspartnern über deren Sichtweisen ins Gespräch zu kommen.

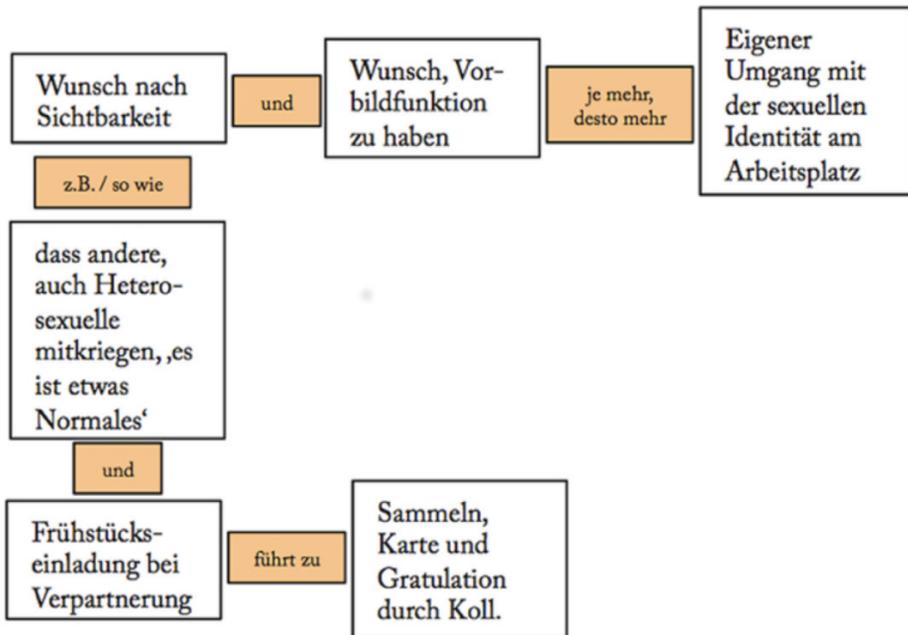
Der auf diese Weise entstehende *Modellierungs*-Vorschlag wird in sprachliche Form transformiert. Die möglichen Beziehungen zwischen den Begriffen sind von den Vorgaben her (einem begrenzt-endlichen Inventar von *Relations-Konzepten*) definiert – in Formen, die der Aussagen- und Prädikatenlogik verwandt sind, wo *Junktoren* („oder“, „und“, ...) und *Quantoren* („alle“, „mindestens ein“, ...) die Ermittlung sogenannter Wahrheitswerte ermöglichen.

### **Beispielhafte Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie durch Struktur-Lege-Technik**

Zur Veranschaulichung zeigen wir in *Abbildung 6.12* ein einfaches Diagramm aus einer Untersuchung von Dominic Frohn (2013, [37]). Dabei ging es thematisch um die Rekonstruktion Subjektiver Theorien zum Umgang von lesbischen, schwulen und bisexuellen sowie transsexuellen bzw. transidenten Personen mit ihrer sexuellen bzw. Geschlechtsidentität am Arbeitsplatz.

Die Begrifflichkeit der *Relations-Karten* („und“, „je mehr, desto mehr“, „führt zu“ etc.) stammt aus einem vom Autor vorgegebenen Vokabular eines *Struktur-Lege-Leitfadens* (hier modifiziert auf der Basis von Scheele u.a. 1992). Diese Begriffe bringen die auf den *Konzept-Karten* verzeichneten Elemente, die die aus dem Interview herausdestillierten inhaltlichen Vorstellungen repräsentieren, *nach einer bestimmten Logik* in Beziehung zueinander.

Als inhaltliche Lesehilfe des Diagramms werden bei Frohn (2013, Anm.13) u.a. folgende Erläuterungen gegeben: „Der Wunsch nach mehr Sichtbarkeit und der Wunsch, Vorbildfunktion zu haben, steht in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang mit dem eigenen Umgang mit der sexuellen Identität am Arbeitsplatz, und zwar hier in der Form, dass ein größerer Wunsch nach Sichtbarkeit und ein größerer Wunsch nach Vorbildfunktion auch den eigenen offenen und selbstverständlichen Umgang mit der sexuellen Identität am Arbeitsplatz beeinflusst [...]. Der Wunsch nach Sichtbarkeit wurde von der Uptin [= Untersuchungspartnerin] mit zwei Beispielen weiter ausgeführt: 1. andere, auch Heterosexuelle, sollen ‚mitkriegen, ‚es ist etwas Normales‘; 2. hat sie – wie es bei Hochzeiten üblich ist – die Kollegen\_innen bei ihrer ‚Verpartnerung‘ (also dem Eingehen der eingetragenen Lebenspartnerschaft) auch zum Frühstück eingeladen. Beide Konzeptkarten sind für die Uptin Beispiele, die den Wunsch nach Sichtbarkeit untermauern. Die Frühstückseinladung führte (Ursache-Wirkungs-Relation) dazu, dass die Kollegen\_innen Geld sammelten, eine Karte kauften und der Uptin beim Frühstück gratulierten.“



**Abbildung 6.12** Strukturlege-Diagramm: Motivationale Lage im Umgang mit der eigenen sexuellen Identität am Arbeitsplatz einer lesbischen Untersuchungspartnerin in der Studie von Frohn (2013; Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung des Autors).

### 6.8.6 Schreiben in formellen Textformaten

Für den Forschungsstil der R/GTM haben wir oben die Bedeutung der Formate des *informellen Schreibens* als Modalitäten der Verfertigung von Gedanken und der Entwicklung einer kreativen Ideen-Welt herausgehoben. *Grounded Theory*-Arbeit muss sich naturgemäß auch in der Welt der *konventionellen* und *reglementierten Formate wissenschaftlichen Schreibens* für die Fachöffentlichkeit bewegen und bewähren. Hierbei handelt es sich zum einen um die dem Forschungsprozess vorangehenden (oder als vorangehend gedachten) *Exposés* und *Forschungsanträge*; zum anderen um die *abschließenden Publikationen*, die einer *öffentlichen Leserschaft* präsentiert werden, seien dies nun Gutachter oder ein lesendes (Fach-) Publikum.

Der Umgang mit den Vorgaben, die in solchen formellen Formaten anzutreffen sind, ist für R/GTM-Autorinnen nicht unproblematisch. Der methodologische Grundgedanke des *Entdeckens* neuartiger Theorie-Strukturen im Rahmen von *Grounded Theory*-Studien steht in mancherlei Hinsicht sperrig gegenüber den Standard-Korsetten textueller Präsentation der Planung und Berichterlegung zu empirischen Forschungsprojekten. Mit der Nicht-Passung von Darstellungskonventionen dieser Textsorte im Verhältnis zur Forschungs-Dramaturgie von R/GTM-Projekten müssen die Protagonisten dieses Forschungsstils in ihrer Position als