

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Qualitative Inhaltsanalyse

Thomas Weiß

erstellt: Februar 2021

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200847/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Qualitative Inhaltsanalyse

Thomas Weiß

1. Einleitung

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine beliebte Auswertungsmethode für Daten, die aus menschlicher Kommunikation stammen. Da der Mensch nicht nicht kommunizieren kann (Watzlawick), können auch andere als rein verbalsprachliche Kommunikationsformen wie Bilder oder Musik qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet werden (Mayring, 2015, 12). In der methodischen Diskussion sind der Begriff *Qualitative Inhaltsanalyse* sowie die einzelnen methodischen Schritte dieser Analyseform überaus strittig. So wird eine Abgrenzung zur quantitativen Forschung teilweise als problematisch betrachtet, weil inhaltsanalytisch sowohl mit induktiv aus dem Material gewonnenen als auch mit deduktiv an das Material herangetragenen Kategorien gearbeitet werden kann. Schon die Frage, was ein Inhalt sei, den es zu analysieren gilt, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Der Beitrag problematisiert die begriffliche Bestimmung einer qualitativen Inhaltsanalyse einschließlich der Frage nach den Gütekriterien dieser Methode (2.). Die Strukturierung des Materials durch Kategorien sind als Kern inhaltsanalytischer Arbeit zu kennzeichnen. Deshalb gibt der Beitrag umfassende Einblicke in die Frage nach den Kategorien (3.), um anschließend Techniken inhaltsanalytischer Arbeit allgemein und im Fokus auf die formale Strukturierung vorzustellen. Die skizzierte Verknüpfung mit einem praktischen Forschungsbeispiel dient der Konkretisierung (4.). Hinweise zu religionspädagogischen Studien, die sich methodisch der qualitativen Inhaltsanalyse bedienen, werden exemplarisch vorgestellt (5.). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee (6.).

2. Begriffliche Bestimmung: Problematisierung

Es ist nicht eindeutig ausgemacht, was unter qualitativer Inhaltsanalyse verstanden werden soll. Dies liegt u.a. daran, dass die wissenschaftstheoretischen Hintergrundpositionen nicht immer klar expliziert werden. Hier auch nur ansatzweise zu versuchen, die einzelnen Positionen umfassend darstellen zu wollen, übersteigt den vorgegebenen Rahmen. Deshalb ist in grober Skizzierung die Genese zur qualitativen Inhaltsanalyse nachzuzeichnen. Kuckartz (2012, 27) macht darauf aufmerksam, dass sich im Geschäftsbericht zum ersten deutschen Soziologentag (19. bis 22.10.1910,

Bericht von Max Weber) drei qualitative inhaltsanalytische Forschungsmerkmale entdecken lassen:

1. Analyse von Medien (hier: Zeitungen)
2. Zentralität qualitativer Argumentation
3. Themenorientierte Analyse

Ein Begriff im engeren Sinne liegt zwar bei Weber nicht vor, wohl aber lassen sich bei ihm zentrale Vorgehensweisen qualitativen inhaltsanalytischen Forschens ablesen. In den 1940er Jahren wird die Wirkung von Kriegsberichtserstattungen qualitativ untersucht. Erstmals (1940) taucht hier der Begriff *content analysis* im Zusammenhang mit „zentralen Begriffen wie ‚sampling unit‘, ‚category‘ ‚inter-coder-reliability“ auf (Kuckartz, 2012, 28). Die mittlerweile feststehende begriffliche Bezeichnung *qualitative content analysis* wird allerdings erst von Kracauer 1952 eingeführt (Kuckartz, 2012, 28). Mit dieser begrifflichen Bezeichnung des Verfahrens konnte in den 1950er Jahren Kritik am Behaviorismus geübt werden. Während des Positivismusstreits der 1960er Jahre grenzte sich qualitative sozialwissenschaftliche Forschung vor allem methodologisch von quantitativen Forschungsansätzen ab (siehe dazu den Überblick bei Kleining, 1995). Seit Mitte der 1990er Jahre lassen sich allerdings methodologische Modelle beobachten, die qualitative und quantitative Forschung miteinander in eine produktive Beziehung setzen (Bortz/Döring, 2005, 298; Mayring, 2015, 20-22; zur wissenschaftstheoretischen Fundierung: Westermann, 2000). Aus diesem ganz groben Überblick lässt sich für die begriffliche Bestimmung ableiten: Eine begrifflich exakt zu bestimmende *Qualitative Inhaltsanalyse* gibt es nicht. Stamann, Janssen und Schreier (2016) verweisen auf die zwingend notwendige methodologische Positionierung, die „Verortung“ dessen, was mit qualitativer Inhaltsanalyse gemeint sein könnte, durch Angabe der entsprechenden „Hintergrundtheorie“. Diese lässt sich allerdings selten eindeutig feststellen. Bei Kuckartz und Mayring etwa ist zwar eine Verankerung in der Hermeneutik auszumachen. Mayring (2015, 13) legt allerdings Wert auf eine Analyse, die „unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung“ durchgeführt wird, also auf ein theoriegeleitetes Verfahren, während für Kuckartz (2012) und Schreier (2012) Kategorienentwicklung am Material wichtig erscheint, um qualitativ inhaltsanalytisch ausgewiesen zu sein. Für andere (wie Lange, 2008) steht in der qualitativen Inhaltsanalyse eine Verbindung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung im Vordergrund, und wieder andere (z.B. Gläser/Laudel, 2009) sehen die explizite methodologische Verortung in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung, die aber eben nicht von einer einheitlichen Methodologie ausgehen kann, da die einzelnen Ansätze „auf unterschiedlichen methodologischen Prämissen auf[bauen]“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek, 2009, 14). Wie schwankend die begriffliche Bestimmung ist, lässt sich mit Mayring gut belegen. In einem Aufsatz aus dem Jahr 2010 (604) heißt es noch, „dass der Begriff

„qualitative Inhaltsanalyse“ nicht mehr ganz passend“ und mit dem Begriff „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ besser beschrieben sei. D.h. Mayring nimmt hier klar die Tradition der quantitativen Forschung auf bzw. ist sich dem Erwasen qualitativer aus quantitativer Inhaltsanalyse bewusst. In der 12. Auflage seines Buches „Qualitative Inhaltsanalyse“ (2015, 13) beschreibt er sodann qualitative Inhaltsanalyse als eine „schlussfolgernde Methode“, die präziser mit dem Begriff „*kategoriegeleitete Textanalyse*“ zu definieren sei. Der Begriff qualitative Inhaltsanalyse ist deshalb problematisch, weil eine klare Abgrenzung zur quantitativen Inhaltsanalyse fehlt, aber auch, weil eine Inhaltsanalyse „ihr Material nicht ausschließlich für sich analysieren will (wie z.B. die Textanalyse), sondern als Teil des Kommunikationsprozesse“ (Mayring, 2015, 13). Über die unterschiedlichen Verankerungen in wissenschaftstheoretischen Positionen (Mayring gibt 2015 fünf solcher Positionen an, ohne sie miteinander zu verbinden) lässt sich dem Problem der begrifflichen Bestimmung kaum beikommen. Stamann, Janssen und Schreier schlagen deshalb vor, „von einem Kern qualitativ-inhaltsanalytischen Arbeitens auszugehen, der sowohl stärker qualitative als auch stärker quantitativ-orientierte qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren berücksichtigt“ (2016). Diesem Verständnis nach „ist allen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation“ zu eigen, weshalb es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse „um eine Forschungsmethode zur Systematisierung von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten“ handelt. Ich behalte zum leichteren Verständnis die Wortgruppe *qualitative Inhaltsanalyse* im Folgenden bei. Deutlich geworden sein dürfte allerdings, dass er mit methodologischen und wissenschaftstheoretischen Problemen behaftet ist, zu denen eine umfassenden Klärung noch aussteht.

Ein anderes, nicht unwesentliches Problem ist das der Gütekriterien. Wenn qualitative Inhaltsanalyse theorie- und regelgeleitet vorgeht, auf Systematisierung abzielt, müssen auch entsprechende Gütekriterien gelten. In der quantitativen Forschung sind Objektivität, Reliabilität und Validität die „Hauptgütekriterien“ jeder psychologischen Messung (Arnold, 2002, 118). Um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, es handele sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine willkürliche Interpretation des Materials, sollten als Gütekriterien nicht die der quantitativen Forschung angesetzt werden, da diese letztlich nicht erfüllbar sind, wie beispielsweise die Konstruktvalidität. Viel eher muss nach Gütekriterien gesucht werden, die methodisch umsetzbar sind. Solche könnten sein: Die kommunikative Validierung als Austausch zwischen den Forschenden und den Beforschten, um zu prüfen, ob die Ergebnisse, aber auch die Methode (als Weg) intersubjektiv und diskursiv nachvollziehbar sind. Mayring (2015, 126) schlägt unter anderem die semantische Gültigkeit vor, die „sich in der Angemessenheit der Kategoriendefinition (Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln aus[drückt]“. D.h. es muss der Nachweis angetreten werden können, dass induktiv gewonnene oder deduktiv gebildete Kategorien genau dasjenige wiedergeben können, was

das Material auszeichnet. Auch die Gültigkeit der Stichprobe ist hier zu erwähnen. Es kann sich als sinnvoll erweisen, auf die deduktive Stichprobenziehung zurückzugreifen (Inspektion, siehe Reinders, 2005). Die deduktive Stichprobengewinnung hat allerdings auch Nachteile, u.a. den, dass sie vom Vorwissen der Forscherinnen und Forscher abhängig zu sein scheint. In der methodischen Reflexion und Abwägung der verwendeten Mittel – also auch der transparenten Darlegung der Nachteile – lässt sich durchaus ein Gütekriterium erkennen (zu dieser Art der Stichprobengewinnung siehe Weiß, 2016, 223-226). Auch die Intercoder-Reliabilität – die Überprüfung einer Teilmenge der erhobenen Daten und die hohe Ähnlichkeit der Analyseergebnisse (Wirtz/Caspar, 2002) – können einen Hinweis auf die Güte der jeweiligen Forschung abgeben. Krippendorf hat schon 1980 gefordert, eigens für die qualitative sozialwissenschaftliche Forschung Gütekriterien zu entwickeln. Eine Forderung, die sich im jeweiligen Forschungsprozess immer wieder als Frage stellt und in Beziehung zum Ziel der jeweiligen Forschung beantwortet werden muss.

3. Kategorien

Kategorien sind das zentrale Element einer jeglichen qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 51; Kuckartz, 2012, 39). Aristoteles führte den Begriff ein als logischen Ausdruck, der ein Subjekt von einem Prädikat zu unterscheiden in der Lage ist (Organon, 2016). In der modernen Kognitionswissenschaft wird mit Kategorienbildung die menschliche Fähigkeit beschrieben, lebensweltliche Gegenstände, Vorgänge usw. unter entsprechende Sammelbegriffe zu subsumieren. Dies geschieht – im Gegensatz zur wissenschaftlichen Klassifizierung – eher durch Intuition, aber auch durch Tradition. Kategorien erweisen sich in dieser Beschreibung als kulturkreisspezifische Übersetzungen von Wahrnehmungen in und durch kulturkreisspezifische Zeichen- bzw. Symbolsysteme. Kategorien müssen nicht alle zutreffenden Merkmale enthalten; um verstanden zu werden, reicht eine größere Anzahl an Merkmalen aus. In Philosophie, Ethnologie, Psychologie und anderen geisteswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen wird die Fähigkeit, Kategorien zu bilden, als eine spezifische menschliche Kulturentwicklung betrachtet (siehe beispielsweise Posner, 1991). Im Sinne einer solchen Subsumtion, eines Sammelbegriffes, also nicht rein aussagelogisch, ist ‚Kategorienbildung‘ in der qualitativen Inhaltsanalyse zu verstehen. Kategorien sind keine reinen Verstandesbegriffe (z.B. Limitation als Unterurteil von Qualität in der Kantischen Kategorientafel, KdrV, B 105); sie müssen somit auch nicht aus einem einzelnen Begriff bestehen, sondern Inhalte erhobener Daten werden so analysiert, dass durch Subsumtion Aussagen getroffen werden können, die für die Gesamtheit des erhobenen Materials zutreffen, es repräsentieren. In der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich zwei Arten der Bildung von Kategorien ausmachen: induktive und deduktive.

Eine induktive Kategorienbildung ergibt sich durch Subsumtion individueller Aussagen zum Thema X zu einer abstrakteren und im nächsten Arbeitsschritt dann generalisierten Aussage, die den Inhalt der einzelnen individuellen Aussagen präsentiert, ohne den Inhalt wortwörtlich wiederzugeben. Das Vorgehen ist induktiv, weil von Einzelfällen auf eine Gesamtheit geschlossen wird. Angewendet wird diese Form der Kategorienbildung insbesondere bei der inhaltsanalytischen Technik *Zusammenfassung* (siehe 4.).

Deduktiv werden Kategorien gebildet, wenn sie aus einer oder mehreren theoretischen Vorannahmen abgeleitet werden. Geschlossen wird mittels Deduktion (Abführen, Ableiten) aus dem Allgemeinen auf das Besondere. Diese Form der Kategorienbildung ist typisch für die quantitative Forschung, denn Kategorien stellen hier einen Teil der Theorie dar, die es durch Erhebung von Daten zu überprüfen und zu verifizieren oder zu falsifizieren gilt. In der qualitativen Inhaltsanalyse werden deduktive Kategorien in erster Linie bei der Technik der *Strukturierung* angewendet. Die Strukturierung soll das Material nach bestimmten – vorher theoretisch abgeleiteten oder theoretisch begründeten – Strukturen untersuchen und im Ergebnis Querschnittsaussagen über den Inhalt des gesamten Materials erlauben (siehe 4.).

Induktive Kategorienbildung wird häufig als ein Merkmal qualitativer Forschung verstanden (Bucher, 1994, 23). Diese Einteilung qualitativ = induktiv, quantitativ = deduktiv ist zumindest für die qualitative Inhaltsanalyse zweifelhaft, denn, wie beschrieben, können auch deduktiv gebildete Kategorien zur Anwendung kommen (Weiß, 2016). Die Annahme, eine induktive Kategorienbildung könne prinzipiell als Abgrenzung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung dienen, transportiert mitunter ein Vorurteil: Eine solche Kategorienbildung bzw. -entwicklung ermögliche einen Erkenntnisgewinn, ohne mit eigenen Vorerfahrungen, Erwartungshaltungen an einen Gegenstand herantreten zu müssen, wie es insbesondere in der → [Grounded Theory](#) betont wird. Diese Annahme übersieht, dass es keine Forschung, aber auch keinen menschlichen lebensweltlichen Bereich gibt, der nicht in einen Kommunikationszusammenhang eingebettet ist. D.h. Vorerfahrungen und Erwartungen spielen in jeden Forschungsansatz hinein, auch wenn durch induktive Kategorienbildung – nahe am Material bzw. unmittelbar aus dem Material heraus – eine Theorie erst generiert wird. Festzustellen ist hingegen, dass durch eine induktive Kategorienbildung Erwartungshaltungen von Forscherinnen und Forschern minimiert werden. Ausgeschlossen werden können sie nicht. Bei der deduktiven Kategorienbildung besteht diese Annahme nicht, weil sich die Gewinnung deduktiver Kategorien geradezu darauf berufen kann, dass die gebildeten Kategorien theoretisch abgesichert sind. Damit wird – zumindest implizit – die vor der eigentlichen Datenerhebung und -auswertung liegende Erwartungshaltung widergespiegelt.

Es wäre eine spannende methodische Fragestellung, die möglichen Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse mit der von Charles Sanders Peirce in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführten → [Abduktion](#) zu konfrontieren und zu prüfen, ob dieses Verfahren tauglich ist. Bei der Abduktion wird eine Hypothese gefunden (abduktiv), aus der Vorannahmen abgeleitet werden (Deduktion), die anschließend an einzelnen Inhalten zu überprüfen sind (Induktion).

Kuckartz (2012, 43f.) klassifiziert mögliche Kategorien noch einmal in sechs Arten: Fakten-Kategorien, inhaltliche, analytische, natürliche, evaluative und formale Kategorien. Inwiefern mit dieser Klassifizierung dem Kategorienbegriff methodologisch beizukommen ist, müsste explizit angefragt werden. Insbesondere Mayring spricht von einem Kategoriensystem als „zentrale[m] Punkt in qualitativer Inhaltsanalyse“ bzw. als „das zentrale Instrument der Analyse“ (2015, 51). Stamann, Janssen und Schreier (2016) kritisieren den Gebrauch des Begriffes *Kategoriensystem*, da unklar ist, was unter einem System verstanden werden soll. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sich das Kategoriensystem aus allen Kategorien ergibt, die das Material in seiner Gesamtheit präsentieren können, und zwar insofern ein System erst einmal nur ein aus Einzelteilen zusammengesetztes Ganzes ist. Bei einer induktiven Kategorienbildung würde sich ein solches System nach der Auswertung der Daten ergeben, bei der Anwendung von deduktiven Kategorien vor der Anwendung auf das Material. Der Klärungsbedarf zum Begriff *Kategoriensystem* ist damit freilich nicht aufgehoben und soll mit der hier vorgelegten Überlegung nicht wegdiskutiert werden.

Kategorien sind, ob induktiv oder deduktiv gewonnen, das „Herzstück“ qualitativer Inhaltsanalyse, denn sie ermöglichen das Treffen von Aussagen, welches das gesamte Material präsentieren kann. Es ist ein entscheidender Vorteil dieser Methodik, dass durch reflektierte Kategoriengewinnung die Regelgeleitetheit des gesamten inhaltsanalytischen Verfahrens gewährleistet ist, als Schutz vor einer subjektiv willkürlichen Interpretation des Materials. Gerade durch die Offenlegung, wie die konkreten Kategorien gewonnen wurden, ergibt sich die Möglichkeit der intersubjektiven Überprüfung als ein Gütekriterium qualitativer Forschung. Die inhaltlichen Aussagen, die durch die Kategorien transportiert werden, gelten allgemein für das erhobene Material, das sie repräsentieren. Die Reichweite dieser Aussagekraft endet damit aber, d.h. sie sind nicht allgemeingültig im Sinne einer quantitativ verstandenen Repräsentativität.

4. Techniken qualitativer Inhaltsanalyse

Durch ihre Techniken ist qualitative Inhaltsanalyse von anderen qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen unterscheidbar (nach Mayring 2015; die Seitenzahlen im Folgenden beziehen sich auf diese Ausgabe).

Allgemeine Techniken sind die Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang, ein systematisches, theorie- und regelgeleitetes Vorgehen, die schon erwähnten Kategorien als Zentrum, der Gegenstandsbezug der Analyse, die Überprüfung des gewählten Instrumentes durch Pilotstudien, der Einbezug quantitativer Analyseschritte sowie Gütekriterien (50f.). Aus dem Anspruch eines theorie- und regelgeleiteten Verstehens und Interpretierens von Texten leitet Mayring Formen des Interpretierens ab und vermerkt, dass „drei Grundformen des Interpretierens differenzierbar [sind]: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung“ (67f.).

Diese drei Grundformen unterscheiden sich durch ihre *Ziele*: Ziel der *Zusammenfassung* ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (67). Diese Grundform des Interpretierens orientiert sich an der Psychologie der Textbearbeitung und reduziert das Material auf seine wesentlichen (inhaltlichen) Bestandteile. Bei der Zusammenfassung kommt es zu einer induktiven Gewinnung von Kategorien, also vom Einzelfall ausgehend und aus dem Material heraus.

Ziel der *Explikation* ist, „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstellen erläutert, erklärt, ausdeutet“ (67). Bei dieser Interpretationsform steht klar die enge (Rückgriff auf den Kontext des Textes) oder die weite (zusätzliches Material an den Text herantragen) Kontextanalyse im Vordergrund. Gerade bei der weiten Kontextanalyse sind unverkennbar klassisch-hermeneutische Interpretationsweisen abzulesen.

Ziel der *Strukturierung* ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen, oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.). Es sind vier Formen der Strukturierung möglich. Da die Strukturierung für Mayring die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (97) darstellt, soll auf diese Interpretationsform eigens eingegangen werden.

4.1. Die inhaltsanalytische Strukturierung: Begriffsklärung

Strukturierung bedeutet erst einmal, dass „in Form eines Kategoriensystems“ ein Text systematisch untersucht wird. D.h. alle durch die Kategorien angesprochenen Materialstellen können so im Text gekennzeichnet bzw. „aus dem Material systematisch extrahiert“ werden (Mayring, 2015, 97). Daraus ergibt sich zwingend, dass die Kategorien vor dem Materialdurchlauf gewonnen sein müssen – es handelt sich bei der Strukturierung somit um eine deduktive Kategorienbildung. Als allgemeines Ablaufmodell für die Technik der Strukturierung sind drei Punkte besonders hervorzuheben:

1. Genaue Bestimmung der Strukturierungsdimensionen, sowie Ableitung und Begründung dieser aus der theoretischen Fragestellung;
2. Differenzierung der Strukturierungsdimensionen in Ausprägungen und eine Zusammenstellung zu einem Kategoriensystem;
3. Festlegung, wann Material unter eine solche Kategorie fällt (97).

Abbildung 1 zeigt das allgemeine Ablaufmodell.



Abb. 1 Ablaufmodell strukturierter Inhaltsanalyse (allgemein), Mayring, 2015, 98

Mit der hier noch allgemein beschriebenen Technik der Strukturierung soll sichergestellt sein, dass in einem Materialdurchlauf alle Stellen eines Textes gefunden und extrahiert werden, die unter die vorher festgelegten Kategorien fallen. Damit ist eine systematisch angelegte Analyse gewährleistet. Die Befunde dieser Analyse können anschließend weiterverarbeitet werden, indem sie interpretiert werden oder die Grundlage (den

Ausgangspunkt) für eine quantitative Studie bilden.

Die allgemeine Beschreibung der Strukturierung lässt sich in vier (Unter-) Formen gliedern. Diese Differenzierung ergibt sich wiederum aus den Zielen der zu unternehmenden Analyse (99):

1. Die formale Strukturierung
2. Die inhaltliche Strukturierung
3. Die typisierende Strukturierung
4. Die skalierende Strukturierung

Diese vier Formen unterscheiden sich nach Mayring nur in der Festlegung der Strukturierungsdimensionen und in der Auswertung der Ergebnisse. Die anderen Analyseschritte sind „bei allen vier Formen gleich“ (99). Der entscheidende Unterschied zwischen den einzelnen Formen der Strukturierung besteht darin, dass die Strukturierungsdimensionen festlegen, *wie* (unter welchen Gesichtspunkten) das Material analysiert werden soll, was aus der Festlegung des Forschungszieles bzw. der Forschungsfrage abzuleiten ist.

Eine formale Strukturierung will „Strukturen aus dem Material herausarbeiten, die das Material in einer bestimmten Weise untergliedern, zerlegen, schematisieren“ (99). Die formale Strukturierung untersucht das Material (dessen innere Struktur) somit unter bestimmten formalen Gesichtspunkten. Diese Form der Strukturierung eignet sich für Forschungsvorhaben, die Strukturierungsdimensionen begründet festlegen können, d.h. im Vorfeld die Frage beantwortet haben, nach welchen Kriterien diese Schematisierung oder Untergliederung erfolgen soll (siehe 4.2).

Eine inhaltliche Strukturierung orientiert sich daran, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (103). Die inhaltliche Strukturierung will bestimmte Themen bzw. bestimmte Inhalte in erster Linie durch Paraphrasierung zusammenfassen. Deshalb gelten bei dieser Form der Strukturierung nach dem Materialdurchgang die Regeln der Zusammenfassung, mit dem Unterschied, dass an deduktiven Kategorien festgehalten wird.

Eine typisierende Strukturierung untersucht den Gegenstand, um „Aussagen über ein Material [zu] treffen, indem sie besonders markante Bedeutungsgegenstände herausziehen und genauer beschreiben“ (103). Was als eine solche markante Ausprägung (Typ) gelten soll, muss vorher festgelegt sein.

Eine skalierende Strukturierung schätzt das Material „auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala)“ ein und zielt auf Trendbeschreibungen, „Wertanalyse, [...] Bewertungsanalyse“ (106) ab. Diese Form der Strukturierung will z.B. Einstellungen erfassen und ist am ehestens in Verbindung zu quantitativen Forschungsansätzen (z.B. durch die Häufigkeitsanalyse) zu bringen, da sie zu den einzelnen Dimensionen Ausprägungen in der Form von Skalenpunkten aufzufinden der Lage ist.

4.2. Die inhaltsanalytische Strukturierung: Beispiel für eine formale Strukturierung

Mayring gibt Beispiele an, was bei einer formalen Strukturierung von Interesse sein könnte; es sind dies die Strukturen „von Satzkonstruktionen, die Gliederung nach thematischen Einheiten, die Argumentationsstrukturen oder bei Gesprächen die Gesprächsstruktur“ (2015, 99f.). Im zweiten Schritt der Analyse besteht die Notwendigkeit, „das Kriterium genau zu bestimmen, nach dem ein Text analysiert werden soll“ (100).

Mayring selbst schlägt vier mögliche Kriterien für die Festlegung vor:

1. Ein syntaktisches Kriterium – es geht hier um die Struktur der sprachlichen Formulierung;
2. Ein thematisches Kriterium – dabei handelt es sich um eine thematische Gliederung des Materials;
3. Ein semantisches Kriterium – als Rekonstruktion von einzelnen Bedeutungseinheiten;
4. Ein dialogisches Kriterium – Gesprächsbeiträge und Gesprächsschritte sollen in ihrer Abfolge untersucht werden (100f.).

In einer Forschungsarbeit wurde die formale Strukturierung am Beispiel der Verwendung von Argumentationsmustern durch Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zum Thema Schöpfung und Evolution angewendet (Weiß,

2016). Unter der Fragestellung „Wie argumentieren Schüler...“, konnte als Kriterium (1. Schritt = Festlegung der Analyseeinheit, siehe Abb. 1) das *pragmatische Kriterium* eingeführt werden, welches auf den inhaltsbezogenen Gebrauch von Argumentationsmustern abzielt. Mit dem pragmatischen Kriterium sind die Texte der Schülerinnen und Schüler aus je einem Gymnasium in Berlin und Brandenburg (n=48) strukturiert nach dem Gebrauch von Argumentationsmustern im Zusammenhang mit den entsprechenden Inhalten (Schöpfung bzw. Evolution) untersucht worden, was der Festlegung der Strukturierungsdimension (2. Schritt im Ablaufmodell, Abb. 1) nach Mayring in praktischer Anwendung gleichkommt. D.h. die Untersuchungsstruktur setzt sich aus dem pragmatischen Kriterium (Gebrauch von..., am Beispiel X) und dessen kategorialer Belegung (Argumentationsmuster nach Kienpointner, 1992) zusammen. Nach der Bestimmung dieses formalen Kriteriums wurden *Interpretationsregeln* entworfen, nach denen die Texte intersubjektiv nachvollziehbar interpretiert werden konnten. Es handelt sich dabei um Modifizierungen der Analyseschritte drei bis sieben des Ablaufmodells aus Abbildung 1.

3. Schritt = Bestimmung der Ausprägung: Die Ausprägung ergibt sich aus der Typologie von Argumentationsmustern. Es handelt sich um drei Großklassen (I bis III) von Argumentationsmustern mit insgesamt 22 Subklassen, die mit deskriptiven und normativen Beispielen aus der Alltagssprache belegt sind (Kienpointner, 1992). Diese Differenzierung ist verfeinert in *vollständige Verwendung der Muster* und *nicht vollständige Verwendung der Muster*. Ein nicht vollständiges oder unvollständiges Argumentationsmuster liegt dann vor, wenn z.B. nur die Prämisse benannt oder eine Konklusion gezogen wird, so dass auf ein Muster geschlossen werden könnte, im Text selbst aber ein solches nicht vorliegt. Das gesamte Kategoriensystem ist durch die Typologie nach Kienpointner vorgegeben und theoretisch begründet als ein klassisches Beispiel für eine deduktive Kategoriengewinnung. Als konkretes Beispiel wird im folgenden vierten Schritt das Genus-Spezies-Muster aus der Großklasse I angegeben (Kienpointner, 1992, 264) bzw. als „Ankerbeispiel“ zur Verdeutlichung benutzt.

4. Schritt = Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln: Definition: „Was von der Spezies ausgesagt wird, wird auch vom Genus ausgesagt. Von der Spezies wird X ausgesagt. Also: Vom Genus wird X ausgesagt“ (Kienpointner, 1992, 264). Ankerbeispiel: „Wenn der Mensch sterblich ist, ist ein Lebewesen sterblich. Der Mensch ist sterblich. Also: Ein Lebewesen ist sterblich“ (Kienpointner, 1992, 264). Dieses Beispiel zeigt an, dass es sich um ein deskriptives, vollständiges Muster aus der Großklasse I handelt. In diesem vierten Schritt können die Definitionen und Ankerbeispiele nur abstrakt festgehalten werden. Erst nach den Schritten 5 und 6 (Materialdurchlauf) ist es möglich, die abstrakten Muster durch konkrete Formulierungen aus den Texten

der untersuchten Schülerinnen und Schüler in Ankerbeispiele zu überführen.

5. und 6. Schritt = Materialdurchlauf: Im Material werden alle Fundstellen gekennzeichnet und mit den entsprechenden Notizen versehen sowie besonders ausgeprägte Stellen als Ankerbeispiele in den Kodierleitfaden aufgenommen.

7. Schritt = Überarbeitung Kategoriensystem: Es erfolgen eine Überarbeitung des Kategoriensystems und ein erneuter Materialdurchlauf. Im Ergebnis des erneuten Materialdurchlaufs sind die Fixierung der konkreten Ankerbeispiele und die differenzierte Darstellung der formalen Musterverwendung durch die untersuchten Schülerinnen und Schüler zu erwarten (Weiß, 2016, 270-282).

8. Schritt = Feinanalyse: Nach dem Materialdurchlauf, dem Zeigen der konkreten Ankerbeispiele und der Bestimmung, welche Muster von den untersuchten Schülerinnen und Schülern verwendet werden, wurde durch zwei Fallstudien (Theologie und Biologie) die Feinanalyse durchgeführt. Diese fragt nicht mehr nach der formalen Ebene der Musterverwendung, sondern setzt die Verwendung zu den Inhalten in eine Relation. Daraus folgt, dass die Feinanalyse hermeneutisch interpretierend vorzugehen hat (Weiß, 2016, 409-463).

9. Schritt = Konstruktion der Grobstruktur: Dieser letzte Schritt des Ablaufmodells stellt den Zusammenhang zwischen formaler und inhaltlicher Musterverwendung her und präsentiert einen Querschnitt durch das gesamte erhobene Material. Diese Konstruktion der Grobstruktur ist – vom allgemeinen Ablaufmodell aus betrachtet – ein zusätzlicher Auswertungsschritt, der nur in der formalen Strukturierung Verwendung findet (Weiß, 2016, 463-473).

5. Qualitative Inhaltsanalyse und religionspädagogische Forschung

Wird unter dem Stichwort qualitative Inhaltsanalyse und religionspädagogische Forschung recherchiert, so lassen sich im zurückliegenden knappen Jahrzehnt (2012-2019) einige Studien finden, die diese Methode in der Forschungspraxis angewendet haben. Auffällig ist, dass am häufigsten die unterschiedlichen Techniken der Strukturierung angewendet werden; eine Studie, die sich methodisch der Explikation bedient, konnte nicht nachgewiesen werden. Die Häufigkeit der Verwendung der inhaltsanalytischen Strukturierung entspricht der These von Mayring (siehe Punkt 4), dass diese die „wohl zentrale inhaltsanalytische Technik“ ist (Mayring, 2015, 97).

Exemplarisch lassen sich für die Anwendung der *inhaltlichen Strukturierung* die folgenden Forschungsbeiträge benennen (genaue Angaben im Literaturverzeichnis): Die Studie von Claudia Angele (2015) zur Ethnographie des Unterrichtsgesprächs verbindet die ethnographische Methode der „dichten

Beschreibung“ mit der Auswertung durch eine inhaltliche Strukturierung. Die Masterarbeit von Andrea Barndl (2015) zum Thema „Tod und Trauer als Thema für den Unterricht der Sekundarstufe I“ analysiert mit der inhaltlichen Strukturierung Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht. Die katholischen Religionspädagoginnen Viera Pirker und Maria Juen (2019) erfassen mittels dieser Technik die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe in Österreich. Am Beispiel der Perikope von Jacobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-22) zeigt Manuel Stinglhammer (2017) die methodisch abgesicherte Möglichkeit auf, empirisch „Nahaufnahmen religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht“ mit der *typisierenden Strukturierung* zu erforschen bzw. auszuwerten. Die *skalierende Strukturierung* wird von Julia Spichal (2015) verwendet, um über das Kategoriensystem nach Peter Fiedler Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht zu beleuchten. Aus einem Gemeinschaftsprojekt zwischen dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel und der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien entstanden die Studien von Nicolai Basel (2015, für Biologie) und von Thomas Weiß (2016, für Evangelische Religion). Beide Studien werten die Fähigkeit zur fachspezifischen und fachübergreifenden Argumentation gymnasialer Oberstufenschülerinnen und -schüler zum Inhalt Schöpfung und Evolution mit der *formalen Strukturierung* aus. Ein Beispiel für die Anwendung der *Zusammenfassung* inklusive induktiver Kategorienbildung ist die Masterarbeit von Julia Kirisitis (2014), die sich dem Thema „Tod im Kinderbuch“ widmet.

6. Resümee

Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt es, erhobene Daten auszuwerten, die „dem ‚normalen‘ Menschen [...] unter ‚normalen‘ Umständen“ (Heinze, 2001, 13) sinnhaft erscheinen, also verstanden werden bzw. verstanden werden können. Die Anwendungsflexibilität dieser Methode ist einer ihrer großen Vorteile. Sie hat theorie- und regelgeleitet vorzugehen, d.h. sie muss (und kann) die einzelnen Anwendungsschritte regelgeleitet und damit intersubjektiv nachvollziehbar durchführen. Was begrifflich unter einer qualitativen Inhaltsanalyse verstanden werden soll, bleibt eine offene Frage. Ebenso offen sind die wissenschaftstheoretischen Hintergrundpositionen, aus denen heraus sich eine begriffliche Klärung ergeben könnte. Beide Schwierigkeiten sind nicht wegzudiskutieren. Im vorliegenden Beitrag konnten sie nur problematisiert werden. Die Gewinnung oder Bildung von (induktiven/deduktiven) Kategorien, die über das gesamte Material Aussagen treffen, ist im Kern die methodische Hauptaufgabe qualitativer Inhaltsanalyse. Es hat sich zeigen lassen, dass die Technik der *Strukturierung* im Zentrum dieser Methode steht. Als weitere Möglichkeiten sind *Zusammenfassung* und *Explikation* benannt. In der religionspädagogischen empirischen Forschung lässt sich in erster Linie die

Anwendung der inhaltsanalytischen Strukturierung differenziert nachweisen. Die inhaltsanalytische Auswertung von Daten ist auch computergestützt möglich, z.B. durch das von Mayring selbst entwickelte Programm <https://www.qcamap.org> bzw. <http://www.qualitative-content-analysis.org/de/software/>.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Weiß, Thomas, Art. Qualitative Inhaltsanalyse, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2021

Literaturverzeichnis

- Angele, Claudia, Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung, Münster 2015.
- Aristoteles, Organon, hg. von Michael Holzinger, Berlin 4. Aufl. 2016.
- Arnold, Karl-Heinz, Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein?, in: Weinert, Franz E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2. Aufl. 2002, 117-130.
- Basel, Nicolai, Schülerargumente zu Evolution und Schöpfung: eine Untersuchung zur Entwicklung eines fächerübergreifenden Modells von Argumentationsfähigkeit. Diss. Christian-Albrechts Universität Kiel, 2015. Online unter: https://macau.uni-kiel.de/receive/diss_mods_00016447, abgerufen am 26.10.2020.
- Brandl, Andrea, Tod und Trauer als Thema für den Unterricht der Sekundarstufe I. Eine Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den Religions- und Biologieunterricht (Masterarbeit 2015). Online unter: http://othes.univie.ac.at/35831/1/2015-01-06_0905352.pdf, abgerufen am 17.05.2020.
- Bucher, Anton A., Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart/Berlin/Köln 1994.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo 2005.
- **Gläser, Jochen/Laudel, Grit, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden 2009.**
- **Heinze, Thomas, Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis, München 2001.**
- Kant, Immanuel, Werke in zehn Bänden. Bd. 3: Kritik der reinen Vernunft. Erster Teil (KdV), hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983.
- Kienpointner, Manfred, Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern, Stuttgart/Bad Cannstatt 1992.
- Kirisitis, Julia, Der Tod im Kinderbuch. Die Darstellung von Sterben und Tod in ausgewählten Bilderbüchern (Masterarbeit 2014). Online unter: http://othes.univie.ac.at/35418/1/2014-12-11_0802583.pdf, abgerufen am 18.05.2020.
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo, Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden 2009.
- Kleining, Gerhard, Lehrbuch entdeckender Sozialforschung. Bd. 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Weinheim 1995.
- Krippendorff, Klaus, Content Analysis. An Introduction to Its Methodology, London 1980.
- **Kuckartz, Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel 2012.**

- **Lange, Bernward, Imagination aus Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik in:** Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim 2008, 37-62.
- **Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken,** Weinheim/Basel 12. Aufl. 2015.
- Mayring, Philipp, *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*, Klagenfurt 2014. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>, abgerufen am 14.05.2020.
- Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse*, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden 2010, 601-613.
- Pirker, Viera & Maria Juen, *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 27 (2019) 1. Online unter: <http://www.oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/download/33/99>, abgerufen am 18.05.2020.
- Posner, Roland: *Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe*, in: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hg.), *Kultur als Lebenswelt und Monument*, Frankfurt a. M. 1991, 37-74.
- **Reinders, Heinz, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden,** München 2005.
- **Schreier, Margrit, Qualitative Content Analysis in Practice,** London 2012.
- Spichal, Julia, *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*. Diss., Göttingen 2015. Online unter: http://othes.univie.ac.at/33647/1/2014-05-08_0963125.pdf, abgerufen am 18.05.2020.
- Stinglhammer, Manuel, *Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32, 23-33)*, Münster 2017.
- **Stamann, Christoph/Janssen, Markus/Margrit Schreier, Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze],** in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Reserach* 17 (2016) 3, Art. 16. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581>, abgerufen am 10.05.2020.
- **Weiß, Thomas, Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen. Habil.,** Göttingen 2016.
- Westermann, Rainer, *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2000.
- Wirtz, Markus/Caspar, Franz, *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen 2002.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Ablaufmodell strukturierter Inhaltsanalyse (allgemein), Mayring, 2015, 98

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de